

**Rupturas y continuidades de las trayectorias educativas en las memorias del
desplazamiento forzado en el contexto escolar del Colegio Kimy Pernía Domicó**

Ana Carolina Cubillos Pizza

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad De Humanidades
Departamento De Ciencias Sociales
Bogotá D.C, 2022**

**Rupturas y continuidades de las trayectorias educativas en las memorias del
desplazamiento forzado en el contexto escolar del Colegio Kimy Pernía Domicó**

Ana Carolina Cubillos Pizza

2017289009

Tesis para Optar por el título de Magister en Estudios sociales

Directora:

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad De Humanidades
Departamento De Ciencias Sociales
Bogotá D.C, 2022**

Agradecimientos

Al colegio Kimy Pernía Domicó (IED) por darme la posibilidad de tener este acercamiento con las familias para llevar a cabo esta investigación.

A las/ los estudiantes y madres de familia entrevistadas por permitirme conocer sus trayectorias de vida y por compartir en cada encuentro sus risas, llantos y recuerdos.

A la profesora Sandra Patricia Rodríguez Ávila, quien fue guía durante todo este proceso investigativo. Gracias por cada ubicación teórica, cada comentario y acompañamiento oportuno.

A William Rojas, mi compañero de vida y mi apoyo incondicional, sin ti esta experiencia no hubiera sido la misma, gracias por estar siempre y ser mi mejor ejemplo de disciplina y constancia.

Dedicatoria

*A las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas de estos territorios
A los nadies y las nadies por ser ejemplo constante de lucha y resistencia
Que sus memorias no queden en el olvido.*

Tabla de contenido

Introducción.....	7
Capítulo 1. El desplazamiento forzado en Bogotá desde las trayectorias educativas..	11
1.1 Los estudios acerca del desplazamiento forzado en Bogotá	11
1.2 Caracterización del problema y de los objetivos de la investigación	17
1.3 Conceptualización del desplazamiento forzado	20
1.4 Trayectorias educativas: formalidad institucional y experiencia formativa	22
1.5 Memoria colectiva y memoria encuadrada/memorias fuertes y memorias débiles	30
1.6 Conversaciones sobre la experiencia del desplazamiento forzado desde el Colegio Kimy Pernía Domicó	31
Capítulo 2. Dimensiones del desplazamiento forzado en los ámbitos nacional y local	35
2.1 Modalidades del desplazamiento forzado en Colombia	35
2.2 El desplazamiento en cifras a nivel nacional	40
2.3 políticas institucionales de atención a la población en condición de desplazamiento	53
2.3.1 Plan Nacional de desarrollo (2014-2018) “Todos por un Nuevo País”	53
2.3.2 Plan Nacional de desarrollo (2018-2022) “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” ..	58
2.3.3 Plan Distrital de Desarrollo (2016-2020) “Bogotá mejor para todos”	63
2.3.4 Plan Distrital de Desarrollo (2020-2024) “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”	66
Capítulo 3. Rupturas y continuidades de las trayectorias educativas en las memorias del desplazamiento forzado en el contexto escolar del Colegio Kimy Pernía Domicó.	69
3.1 El desplazamiento forzado: bosquejo de una caracterización narrada	71
3.2 Memorias de las trayectorias educativas: conflictos y rupturas familiares y comunitarias	76
3.3 Rupturas y continuidades en las trayectorias escolares	82
3.3.1 Éxodo y llegada: “conseguir el cupo”	82
3.3.2 Puertas abiertas, puertas cerradas / Cercanía y distancia	86
3.3.3 El currículo y los contextos de práctica	90
3.3.4 Actividades extraclase: lo significativo y lo contingente	93
3.3.5 El modelo de escuela nueva	95
3.3.6 Ausentismo docente en regiones con incidencia del conflicto armado	98
3.3.7 Carencias en la infraestructura escolar	100
3.3.8 Rupturas que se tramitan en silencio	103
3.3.9 Resiliencia: adaptación y lucha cotidiana	105
3.4 Memorias del conflicto/memorias en conflicto	107
3.5 Ayudas estatales y redes de apoyo	117
3.6 Para concluir: Horizonte y caminos por recorrer de las trayectorias educativas	124
Conclusiones	131
Bibliografía	134

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Ubicación de las modalidades de desplazamiento en Colombia.....	40
Ilustración 2. Responsables del desplazamiento forzado en Colombia	42
Ilustración 3. Eventos de desplazamiento forzado en Colombia entre 2012 y 2020	44
Ilustración 4. Desplazamientos forzados masivos y múltiples ocurridos entre 2012 y 2020	45
Ilustración 5. Distribución de población en condición de desplazamiento forzado en Bogotá por localidad (2021)	49
Ilustración 6. Distribución de la población en condición de desplazamiento en Bogotá por grupos de edad.....	50

Lista de tablas

Tabla 1. Comparativo del reporte de cifras de desplazamiento por entidad (2020-2022) ...	46
Tabla 2. Modalidades de victimización de la población escolar registrada en el colegio Kimy Pernía Domicó (2016).....	52
Tabla 3. Modalidades de victimización de la población escolar registrada en el colegio Kimy Pernía Domicó (2017).....	52
Tabla 4. Modalidades de victimización de la población escolar registrada en el colegio Kimy Pernía Domicó (2018).....	53

Introducción

Entre los distintos enfoques existentes para abordar el desplazamiento forzado en Colombia que ubican este fenómeno en el marco de otros repertorios de victimización que ocurren en el marco del conflicto armado, en esta investigación se optó por realizar una aproximación a la experiencia subjetiva de un grupo de víctimas, conformado por estudiantes y madres de familia residentes en el sector de San Bernardino de la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá, quienes hacen parte de la comunidad de la Institución Educativa Distrital Kimy Pernía Domicó.

Sus relatos y narraciones permitieron conocer acontecimientos asociados al conflicto armado colombiano, pero sobre todo develaron los sentidos de esta experiencia: ¿qué significó con relación a sus *trayectorias educativas y escolares* el desplazamiento forzado?, ¿qué han significado el Estado, la escuela, la familia, los amigos, el territorio, los saberes ancestrales de sus comunidades de origen, en la construcción de sus proyectos de vida antes, durante y después del desplazamiento forzado? Estas son algunas de las preguntas que se abordan en esta investigación a través de los diálogos sostenidos con integrantes de la comunidad educativa del Institución Educativa Distrital Kimy Pernía Domicó.

Esos significados permitieron reconocer rupturas y continuidades en las *trayectorias escolares*, que pueden ir desde rupturas con la espacialidad de las instituciones por las que han tenido que transitar (más grandes, más pequeñas/mejor dotadas, peor dotadas), pasando por las rupturas con los currículos, las prácticas de enseñanza, o los ambientes escolares en los cuales han llegado a integrarse como los “otros”. Esta situación ha implicado que enfrenten el racismo y la discriminación.

Con el propósito de analizar la experiencia de algunas de las personas que confluyeron en la comunidad educativa del Institución Educativa Distrital Kimy Pernía Domicó y que enfrentaron situaciones de expulsión de sus territorios de origen, esta investigación se desarrolla en capítulos. En el primero, se presenta un estado del arte acerca de los estudios

de la población desplazada en la ciudad de Bogotá, la pesquisa efectuada se ocupó especialmente de las investigaciones a propósito de la atención educativa dirigida a los niños, las niñas y jóvenes. También se presenta el problema y los objetivos de investigación así como los enfoques conceptuales y metodológicos desde los cuales se llevó a cabo el análisis de la experiencia de las personas entrevistadas.

En el segundo capítulo se caracterizó el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia, en particular en Bogotá, y en la localidad de Bosa y el colegio Kimy Pernía Domicó, a partir de las cifras que ofrecen los informes oficiales y las Organizaciones de Derechos Humanos. Igualmente se presenta un panorama general de las políticas, planes y programas de los gobiernos nacional y distrital para la atención a la población desplazada, así como, los balances que las entidades responsables ofrecen al respecto.

En el capítulo tres se analizó lo que significa el desplazamiento forzado desde los relatos de los estudiantes y madres entrevistadas. En sus relatos lo extraordinario del conflicto armado puede aparecer como lo cotidiano, la zozobra del acontecimiento violento como sensación superada por la distancia temporal y física. El análisis de sus *trayectorias educativas* y *escolares* se lleva a cabo a partir de esas *memorias*, sobre sus luchas y procesos de resistencia como población víctima.

Tales memorias sobre desplazamiento forzado también contribuyen a ubicar los actores armados implicados, así como el papel del Estado y de las redes de apoyo (amigos, familiares, conocidos) frente a su condición de desplazamiento y sus *trayectorias educativas*. Por último, se situaron las expectativas de estos estudiantes y familias víctimas del conflicto armado, con respecto a la continuidad de sus *trayectorias educativas* y *escolares*.

Se puede silenciar a las víctimas presentándolas como cifras y estadísticas, se puede silenciar a las víctimas adjudicándoles escasa fiabilidad a sus relatos, se puede silenciar a las víctimas negando su existencia, su presencia en las instituciones escolares, pero allí

están, en las aulas y pasillos de escuelas de localidades como Bosa. Sus memorias y relatos pueden contribuir a reconocer que no se puede afirmar que “ya nos pasó” (como lo señala una de las personas entrevistadas) porque persisten distintas modalidades de desplazamiento forzado en el país. También pueden aportar a la comprensión de las dimensiones subjetivas de las afectaciones del conflicto armado, a través de las experiencias narradas en esta tesis, en las que algunos niños cuentan que sus padres les cuentan lo ocurrido para “saber lo malo que pasó”, como un mecanismo para intentar detener este ciclo de victimización, así lo expresa una de las entrevistadas:

[...] sí, a veces cuando me acuerdo le pregunto, y ella vuelve y me cuenta las cosas, porque ella siempre dice que uno debe saber de dónde vino y después para dónde uno quiere ir. Entonces ella nos cuenta como fue nuestro... esto, porque ella no quiere que este, digamos, ya nos pasó ¿sí?, entonces que ya digamos que vuelva y nos pase y sin nosotros saber, entonces ella nos dice como pa' saber lo malo que pasó.

Capítulo 1. El desplazamiento forzado en Bogotá desde las trayectorias educativas

En este capítulo se presenta el estado del arte acerca de los estudios referidos a la población desplazada en la ciudad de Bogotá. Se enfatizó en el rastreo de investigaciones que centran la atención educativa orientada a niños, niñas y jóvenes víctimas de este fenómeno. Aunque existe un amplio conjunto de investigaciones al respecto, no se encontraron estudios que puntualicen en las *trayectorias educativas* o en las memorias de los estudiantes y sus familias en el proceso de transición escolar posterior al desplazamiento. Además, el capítulo también se ocupa de exponer el problema y los objetivos de investigación, así como las referencias conceptuales y metodológicas mediante las cuales se analizaron los relatos de los estudiantes en condición de desplazamiento del Colegio Kimy Pernía Domicó.

1.1 Los estudios acerca del desplazamiento forzado en Bogotá

Existe un campo de estudios sobre la población desplazada en Bogotá en el que se ha producido una serie de investigaciones en las que se aborda la presencia de este fenómeno en la ciudad, así como, las características y procesos de adaptación a la vida urbana de las personas que han sido víctimas de este fenómeno. Estas investigaciones se han desarrollado desde múltiples metodologías y con distintos sectores de esta población. A continuación, se presenta un balance de algunas de ellas.

En la investigación sobre la seguridad alimentaria titulada *Caracterización de la situación de seguridad alimentaria de la población en condición de desplazamiento forzado: Una mirada a través de las familias. Estudio de caso Bogotá* (Del Castillo Matamoros, Garzón Cortés, & Gordillo Motato, 2007), se realizó un estudio sobre las alternativas y estrategias de subsistencia alimentaria con población desplazada de localidades como Ciudad Bolívar, Usme, Kennedy, San Cristóbal, Rafael Uribe y Bosa.

La investigación utilizó un enfoque cualitativo, centrado en la observación participante y con un registro exhaustivo de notas de campo. Con respecto a la ayuda que las entidades no

oficiales brindan a las familias desplazadas, este trabajo concluyó que éste apoyo fue importante para las personas que recién llegaban a Bogotá, pero al ser integradas a las dinámicas de la ciudad, la atención que recibían fue debilitándose.

Se encontró también que la ayuda oficial, específicamente de la Red de Solidaridad Social, no fue oportuna para algunas familias durante las primeras 72 horas, en las que se debe prestar atención prioritaria según lo establece la Ley 387 de 1997. En ese lapso de tiempo la población en condición de desplazamiento debe recibir recursos para solventar sus necesidades básicas tales como salud, alimentación y vivienda. Incluso varias familias declararon que la atención humanitaria de emergencia nunca fue recibida a pesar de haber presentado la documentación exigida.

Del Castillo, Garzón, y Gordillo (Del Castillo Matamoros et al., 2007) establecen que las familias desplazadas desconocen los derechos que tienen y las funciones de las instituciones del Estado que las deben atender y, por tanto, consideran que es necesario replantear el modelo de atención, para que responda a sus necesidades, y ofrezca opciones reales para superar el asistencialismo.

En 2006 se publicó el artículo *Opinión de las mujeres desplazadas sobre la repercusión en su salud del desplazamiento forzado* (Mogollón Pérez & Vázquez Navarrete, 2006) en este texto se analiza la adaptación de la mujer desplazada a la ciudad y su relación con los problemas de salud. Este estudio utilizó una metodología de carácter cualitativo – descriptiva, apoyada en entrevistas individuales semiestructuradas a 25 mujeres desplazadas de Bosa, Ciudad Bolívar, Engativá, Tunjuelito y Usme.

Tal indagación arrojó que las enfermedades más recurrentes son las relacionadas con la salud mental (40% de las mujeres desplazadas), infecciones por transmisión sexual, y nutricionales. Otro de los problemas a los que se enfrentan son la violencia y la maternidad temprana.

A partir de la investigación logran establecer que una vez las mujeres llegan a la ciudad, sus condiciones a nivel económico y social se modifican en detrimento de su calidad de vida:

llegan a habitar en barrios con problemáticas medio ambientales críticas y de violencia urbana, y se enfrentan al rechazo por parte de los habitantes urbanos con los que interactúan.

Mogollón y Vázquez (Mogollón Pérez & Vázquez Navarrete, 2006) también advierten que no todos los niños pueden acceder a la educación debido a que deben trabajar para ayudar con la economía familiar. Finalmente concluyen que: “El desplazamiento forzado coloca a la mujer en una situación con exigencias nuevas del entorno y de roles familiares que inciden negativamente sobre su salud y acceso a la atención. La promoción de la salud de este colectivo requiere acciones que posibiliten su acceso al trabajo y su estabilización socioeconómica a largo plazo” (Mogollón Pérez & Vázquez Navarrete, 2006, p. 260).

Otra de las investigaciones consultadas titulada *Fortalecimiento de la identidad y sentido de pertenencia de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, una apuesta desde trabajo social* (Peña Palacios, Rodríguez Lovera, Rodríguez Bolívar, & Salgado Mahecha, 2017), se realizó con niños que vivieron el conflicto armado como víctimas directas o indirectas, con edades entre los 6 y 12 años, quienes habitaban en el conjunto residencial Villa Karen de la localidad de Bosa. El propósito de la investigación fue diseñar una caja de herramientas para ser usada como material de apoyo en prácticas de atención psicosocial con esta población y de ese modo, fortalecer su sentido de pertenencia al territorio a la comunidad. Para los autores la implementación del material elaborado sirvió para que los niños se sintieran reconocidos y valorados.

En la investigación denominada *Representación y prácticas discursivas sobre la política de atención a la población en situación de desplazamiento. Estudio de caso en Bogotá* (Jaramillo Marín, 2008), se lleva a cabo una indagación sobre política pública, en la que analiza las prácticas discursivas y las representaciones sociales sobre la atención de la población desplazada en Bogotá, con usuarios y funcionarios de los servicios y programas que se ofrecen en las localidades de Ciudad Bolívar, Suba, Puente Aranda y Bosa.

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a los usuarios, el autor concluyó que, si bien “las ayudas” brindadas a la población desplazada sirvieron para satisfacer necesidades de

manera temporal, a largo plazo no encontró una estrategia para el cumplimiento de los derechos consagrados en la ley. Los usuarios consideraban que recibir un subsidio no significaba el restablecimiento de derechos porque se mantenía la situación de precariedad. Los funcionarios por su parte planteaban que las ayudas distritales tenían un alcance más amplio que los programas de cobertura nacional, porque en su opinión, el gobierno local proponía una política sostenible de programas a largo plazo. No obstante, estos mismos funcionarios terminaron aceptando que la atención que ofrecían se terminó reduciendo al asistencialismo.

En este trabajo también se encontró una diferencia en el alcance de las políticas del ámbito distrital y nacional, mientras las primeras buscaban el restablecimiento de derechos de quienes llegan a la ciudad como víctimas de un éxodo forzado, las segundas estaban inscritas en la política de seguridad democrática referida al control administrativo del desplazamiento (Jaramillo Marín, 2008).

Algunas de las investigaciones consultadas vinculan de manera directa el tema del desplazamiento forzado con problemas asociados al sector educativo. Tal es el caso del trabajo llamado *Incidencia de la educación inicial en la construcción de subjetividad en niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en Bogotá en el sector de Bosa* (Guzmán Mora & Vargas, 2013). Las autoras trabajaron con niños y niñas entre los 3 y 5 años de un jardín infantil del ICBF ubicado en la localidad de Bosa. Esta investigación desde un enfoque cualitativo analizó la incidencia de la educación inicial en la construcción de subjetividad de los niños en situación de desplazamiento, mediante el desarrollo de entrevistas semiestructuradas, relatos de vida y la técnica del dibujo libre. Las autoras encontraron que:

Los niños y niñas menores de seis años que asisten a la educación inicial se adaptan más fácilmente, identificándose con el jardín, con sus pares, con las maestras, lo que implica cambios profundos en sus subjetividades, en la medida en que tienen más modelos a seguir que van redefiniendo sus sentidos de vida y les permiten experimentar otras relaciones, prácticas, costumbres y vivencias que no están relacionados con la vida en sus lugares de origen (Guzmán Mora & Vargas, 2013, p. 9).

Así mismo, el trabajo *Percepción de la garantía del derecho a la educación en población víctima del desplazamiento forzado* (Viloria Marulanda, 2014), desarrolla un proceso de indagación con estudiantes en situación de desplazamiento del colegio San Cristóbal Sur de la Jornada Nocturna. En esta investigación se buscó caracterizar mediante la observación participante y el estudio de caso, la percepción que tienen acerca del derecho a la educación, en términos de disponibilidad, accesibilidad, permanencia y calidad, las víctimas del desplazamiento forzado que estudiaban en esa institución.

Viloria (Viloria Marulanda, 2014) analizó el rol del Estado como garante del derecho a la educación y así mismo cuestionó las estrategias que se deben implementar en las aulas para garantizar el derecho a la educación de la población desplazada. Una de las conclusiones que presenta el autor se refiere a la necesidad de construir una política pública de atención con participación y deliberación de las comunidades afectadas para fortalecer y potenciar la capacidad de agencia social de las comunidades.

Por su parte, en el trabajo llamado *Sobre la inclusión, a propósito de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado en el Paulo Freire* (Mejía Mesa, 2017) se analizan las políticas de inclusión que plantea el Estado hacia la población desplazada y se contrasta con los testimonios de quienes han sido víctimas de este fenómeno, así mismo analiza la relación entre la escuela y el desplazamiento y realiza una caracterización del componente de inclusión en las normas educativas.

La investigación se inscribió en el marco de una metodología cualitativa y utilizó el estudio de caso, las entrevistas y los relatos de vida, para comprender las características principales de las perspectivas acerca de la inclusión de los actores de la comunidad educativa del Colegio Paulo Freire, con respecto a niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado. En esta investigación se concluye que:

La mirada primera de la expresión “inclusión educativa”, pareciera estar en el marco de las buenas intenciones; en donde todo aquello explicitado en el marco teórico de la investigación, (que presenta el largo recorrido que se ha hecho en los procesos inclusivos en el país a nivel social y educativo) fuera desconocido por los docentes. El ejercicio

legislativo es un proceso de documentación que no trasciende, que no es conocido y menos reconocido en las enunciaciones de los docentes (Mejía Mesa, 2017, p. 6).

En las investigaciones reseñadas en este apartado, referidas a la atención dirigida a la población desplazada en la ciudad de Bogotá, se aprecia una constante en la valoración de las políticas públicas de atención, su precariedad en la satisfacción amplia de los derechos de las víctimas y su excesivo énfasis asistencial. Con respecto a la educación, estos estudios encontraron que el entorno escolar urbano de la ciudad de Bogotá brinda posibilidades de inclusión de la primera infancia, pero no se indaga por el proceso de escolarización en edades superiores, porque los estudios se concentran en aspectos referidos al ordenamiento jurídico que regula políticas estatales como la “inclusión educativa”, que es desconocida en las instituciones escolares por parte de los docentes.

Este balance general permite concluir que, se registran pocas investigaciones acerca de los problemas de inclusión de la población desplazada en el sistema educativo distrital y ninguna de ellas explicita las *trayectorias educativas* de quienes, al ingresar en una institución escolar urbana, enfrentan nuevos desafíos que se articulan a sus experiencias educativas previas.

Del mismo modo no se lograron encontrar estudios de las narrativas de los estudiantes y sus familias en condición de desplazamiento en la ciudad de Bogotá, acerca de sus perspectivas sobre estos hechos y sobre su incorporación al sistema educativo en las ciudades de acogida. Este tipo de experiencias permitirá analizar las *memorias del conflicto armado colombiano* desde un enfoque subjetivo, que puede ofrecer lecturas acerca de las rupturas, los duelos, los tránsitos y los procesos de adaptación y asimilación a las nuevas realidades de esta población. También permitirá ampliar la mirada acerca de la atención del Estado a su condición de vulnerabilidad y las particularidades de sus trayectorias educativas como población víctima del conflicto.

A pesar de no haber encontrado investigaciones sobre las narrativas de estudiantes en condición de desplazamiento en la ciudad de Bogotá, una última pesquisa nos permitió acercarnos a una investigación titulada: *Experiencias Narrativas de niños desplazados:*

Sanación y reconocimeinto de sí (Betancur, Cardona y Sánchez, 2012) la cual se planteó como objetivo reconstruir historias del desplazamiento en Colombia, a partir de las historias de vida de estudiantes de grado 6° de las instituciones educativas Felix Naranjo ubicada en San Diego en el departamento de Caldas y la institución Sinaí ubicada en el Municipio de Soacha. En el trabajo realizado, se buscaba indagar a través de la entrevista, sobre las emociones, sensaciones y saberes que habían quedado en los niños y niñas entrevistados luego del proceso del desplazamiento.

Por otra parte la investigación: *Escuela, provocadora de narrativas emergentes* (Ospina, 2020) indaga sobre las concepciones de: desplazamiento, violencia, autopercepción y entorno, de jóvenes de una institución escolar ubicada en Manzanares (Caldas) a partir de un ejercicio fotográfico con cámara estenopeica, el cual se realiza al interior de la escuela.

1.2 Caracterización del problema y de los objetivos de la investigación

Según el informe *Tendencias globales del desplazamiento forzado 2021* de la agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR, 2022), Colombia sigue siendo uno de los países con mayor población de desplazados internos del mundo. De acuerdo con las cifras del Reporte Único de Víctimas (RUV)¹ para junio de 2022 el número de personas que han sido víctimas del desplazamiento forzado asciende a 8.288.516, lo que equivale al 89% de la población afectada por el conflicto armado², lo cual convierte este fenómeno en el hecho de violencia política con mayores implicaciones en la población civil. Las cifras nos permiten estimar que cerca del 15% de los habitantes del país han padecido este flagelo.

En Colombia, como advierte el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de Guerra y dignidad* (GMH, 2013), el desplazamiento forzado es un delito de lesa humanidad que se ha presentado como “un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran

¹ Se consultó en línea en: <https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

² La población víctima del conflicto armado para esa misma fecha según el RUV es de 9.310.377 personas.

³ Según el *Informe población en situación de desplazamiento consolidado enero a junio 2011* de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, en la localidad de Bosa se reportaban un total de 6.302 estudiantes que se reconocían como pertenecientes a familias desplazadas por la violencia, de los cuales 358 estaban matriculados en IED

² La población víctima del conflicto armado para esa misma fecha según el RUV es de 9.310.377 personas.

medida al control de territorios estratégicos” (GMH, 2013, p. 71), es decir, al desalojo de la población civil y a la apropiación de tierras al servicio de intereses económicos y políticos de sectores de terratenientes y empresarios.

Con la aprobación de la Ley 387 de 1997 mediante la cual se adoptaron medidas para la prevención del desplazamiento forzado, el Estado Colombiano se comprometió a desarrollar acciones que permitieran el acceso directo a una oferta social que incluye programas de capacitación y atención social en educación. Específicamente en su artículo 19 numeral 9 se señala que “las entidades territoriales desarrollarán programas especiales de atención en materia educativa a la población desplazada por la violencia” y en su numeral 10 que “El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia”.

Aunque existen estas medidas no se ha logrado prevenir el desplazamiento forzado y las políticas del orden nacional y local han estado orientadas a la atención de la población después de que han ocurrido hechos de violencia e intimidación que conducen al desplazamiento. Por tal razón esta investigación busca analizar la aplicación de estas normas y de la política pública en materia educativa en el caso de la población desplazada que tiene presencia en el sector de San Bernardino de la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá, particularmente la que hace parte de la comunidad de la Institución Educativa Distrital Kimy Pernía Domicó, a través de los relatos de estudiantes y familias en condición de desplazamiento.

Un importante número de quienes llegan a la institución han sido víctimas de este fenómeno directa o indirectamente y han padecido el desarraigo y la violencia. El interés de este trabajo consiste en indagar acerca de sus *trayectorias educativas* y las de sus familias ubicándolas en el contexto de la localidad y la ciudad³ El problema resulta relevante si

³ Según el *Informe población en situación de desplazamiento consolidado enero a junio 2011* de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, en la localidad de Bosa se reportaban un total de 6.302 estudiantes que se reconocían como pertenecientes a familias desplazadas por la violencia, de los cuales 358 estaban matriculados en IED

partimos del supuesto de que la inserción en el sistema educativo amplía las posibilidades de inclusión laboral y social, lo cual constituye un factor fundamental para el restablecimiento de los derechos y la reparación de las víctimas de desplazamiento forzado.

Como ya se mostró en el balance de las investigaciones sobre la población desplazada en la ciudad de Bogotá, los trabajos indagan acerca de la seguridad alimentaria y la salud, la atención psicosocial, el cumplimiento de las políticas públicas con respecto a los adultos mayores y los niños en edad escolar, sin embargo, no se encontraron análisis de las *trayectorias educativas* de la población desplazada, o estudios que enfaticen en la voz de las víctimas en relación con sus itinerarios educativos en localidades como Bosa.

Como señala el informe *¡Basta ya!* la construcción de memorias emblemáticas⁴ de la violencia y de sus resistencias puede y debe realizarse tanto desde los centros urbanos como desde la periferia del país; Bosa, a pesar de estar ubicada en la ciudad de Bogotá no deja de ser un lugar periférico en el que muchos de sus actores y voces han sido tradicionalmente silenciados.

En definitiva esta investigación se propuso analizar las *trayectorias educativas* de los estudiantes de la IED Kimy Pernía Domicó que han padecido directa o indirectamente los procesos de desplazamientos forzado, tomando como referente fundamental las narrativas que los estudiantes y sus familias construyen sobre tales trayectorias; conocer la importancia que han tenido en ellas las políticas públicas de atención en educación a la población desplazada; y establecer los vínculos y sentidos que estas familias asignan a tales trayectorias en relación con el conflicto armado colombiano.

Las preguntas de investigación que orientaron el trabajo son las siguientes: ¿cuáles son las trayectorias educativas de los estudiantes de la IED Kimy Pernía Domicó que han sido

Kimy Pernía Domicó.

⁴ En el informe *¡Basta ya!* la categoría de *memorias emblemáticas* alude a memorias desde las que las víctimas explican los orígenes y las causas del conflicto armado en su territorio. Según Stern las memorias emblemáticas no son una sola memoria, son una forma de organizar memorias concretas, que emergen en medio de procesos de disputa social y tienen la intención de ofrecer sentido a las grandes experiencias humanas –en este caso el conflicto armado– (Stern, 2002)

víctimas de desplazamiento forzado y que se expresan en las narrativas que construyen acerca de su experiencia?, ¿qué componentes se identifican en las narrativas de los estudiantes acerca de la atención en educación ofrecida por el Estado a la población desplazada?, ¿cuáles son las memorias que los estudiantes construyen en sus narrativas acerca del desplazamiento forzado?, ¿cuál es la relación de éstas narrativas con la memoria dominante acerca de este fenómeno? y ¿qué explicaciones construyen los estudiantes en sus narrativas sobre las relaciones entre las situaciones vividas por el desplazamiento y las dinámicas del conflicto armado colombiano?

Como objetivo general la investigación busca Analizar las trayectorias educativas de los estudiantes de la IED Kimy Pernía Domicó que han sido víctimas de desplazamiento forzado, a partir de las narrativas que construyen acerca de su experiencia. Los objetivos específicos formulados se orientan a identificar en las narrativas de los estudiantes la atención ofrecida por parte del Estado en materia educativa dirigida a la población desplazada; establecer las memorias que los estudiantes construyen en sus narrativas acerca del desplazamiento forzado y establecer su relación con la memoria dominante de este fenómeno; y caracterizar las explicaciones que los estudiantes construyen en sus narrativas sobre las relaciones entre las situaciones vividas por el desplazamiento y las dinámicas del conflicto armado colombiano.

1.3 Conceptualización del desplazamiento forzado

Según la Ley 387 de 1997 se define como desplazado “aquel que se ha visto obligado 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 han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas” en el marco del conflicto armado o como consecuencia de la violencia generalizada que altera el orden público o que viola los Derechos Humanos. Podría decirse que se reconoce que la población desplazada está vulnerada como “sujeto de derecho” y que presentan una multiplicidad de necesidades que van desde las necesidades básicas de supervivencia (alimentación, vestido, vivienda) hasta necesidades de tipo psicoafectivo o de segundo orden (Martínez, 2004, p. 66).

Las Naciones Unidas definen así el desplazamiento forzado: “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” (ONU, 1998, como se citó en Mendoza Piñeros, 2012). En general, sus efectos abarcan todas las dimensiones de bienestar de los hogares, con pérdidas que van más allá de lo material puesto que afectan sus derechos fundamentales y limitan su desarrollo personal y social (Mendoza Piñeros, 2012).

Es de destacar, como lo señala el informe *¡Basta ya!*, que no fue fácil identificar como víctima a la persona que había sido desplazada de manera forzada; por muchos años el fenómeno fue tan masivo y sistemático que éste terminó subestimando, naturalizando o asimilándolo a otras modalidades de violencia y exclusión. “La denominación de desplazado durante años connotó a las víctimas como población vulnerable, pero a partir del reconocimiento oficial de la existencia de conflicto armado interno y de desarrollos normativos (sentencia T-025 del 2004 y autos de seguimiento de la Corte Constitucional, Ley 975 del 2005, Ley 1448 del 2011, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), se facilitó esta comprensión” (GMH, 2013, pp. 295-296).

Así mismo, es un fenómeno que trunca la existencia y el proyecto de vida de cada uno de los miembros de la familia y que involucra no sólo pérdidas económicas y materiales, sino fracturas en las relaciones sociales y afectivas. Cuando salen de sus territorios llevan consigo sus memorias, las del desplazamiento y las territoriales. Al respecto, Ruíz y Vásquez en sus investigaciones sobre desplazamiento forzado en Antioquia entre el 2000 y 2012 plantean lo siguiente:

Las personas que de manera forzada deben separarse de su territorio llevan consigo sus memorias, las del desplazamiento por supuesto, pero también las de esos lazos territoriales contruidos pacientemente a través del tiempo. Será precisamente esa memoria la herramienta con la que lucharán por retornar y con la que en primer lugar enfrentarán la eventualidad de un nuevo asentamiento o de un errar indefinido (Ruiz Romero & Vásquez Atehortúa, 2017, p. 137).

Respecto a cómo el Estado afronta el fenómeno del desplazamiento: “(...) el equipo de Juristas sin Fronteras, afirmó que “El Estado colombiano no aborda el desplazamiento como una cuestión de derechos humanos, sino que ofrece una respuesta restrictiva y asistencialista (...)” (Martínez Pineda, 2004, p. 68). El conjunto de normas no se articula a prácticas institucionales de atención efectiva porque en las entidades estatales prima no solamente la ineficiencia administrativa sino la falta de empatía que retrasa la posibilidad de garantizar el derecho de las víctimas.

1.4 Trayectorias educativas: formalidad institucional y experiencia formativa

La investigación desarrollada se ocupó de analizar las narrativas de los estudiantes y sus familias sobre las *trayectorias educativas* que han transitado a propósito de la situación de desplazamiento forzado que tuvieron que enfrentar. Bracchi y Gabai (2010) describen las *trayectorias educativas* como aquellas experiencias, saberes, etc., que influyen en los sujetos al momento de hacer sus recorridos por las instituciones escolares, de manera que al momento de analizar estas trayectorias, éstas no deben entenderse de forma lineal ni homogénea, sino al contrario como dinámicas, las cuales expresan los avances y los retrocesos, las elecciones realizadas de los itinerarios emprendidos y los abandonos, entre otras situaciones posibles (Bracchi, Gabbai, & Causa, 2010).

En esta misma dirección Terigi (2009) establece la diferenciación entre *trayectorias escolares –teóricas-* y *trayectorias educativas –reales-*. Las primeras, referidas a los recorridos que realizan los sujetos de manera lineal en el sistema educativo, que registran un avance por distintos niveles, y un currículo con diferentes grados y una periodicidad anual. Las segundas trayectorias, a las que denomina reales, que si bien pueden tener coincidencias con las primeras en los itinerarios difieren en que éstas trayectorias, reconocen la experiencia escolar de un modo heterogéneo, variable y contingente, por lo tanto, los recorridos realizados no son necesariamente graduales, ni lineales (Terigi, 2009).

En el caso de la población desplazada, la categoría *trayectorias educativas –reales-*, contribuye a reconocer las contingencias propias de la condición de desplazamiento, los

quiebres en los procesos y formas de aprehensión del saber propias de las comunidades de origen, las interrupciones y cambios en las trayectorias escolares causadas por el desarraigo y las vicisitudes a las que se enfrentan a su llegada a las ciudades de acogida en materia educativa que hace necesaria la existencia de políticas públicas que mitiguen esos efectos del desplazamiento. La autora también destaca que:

La trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa. Así, por ejemplo, solemos considerar que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar de los niños, adolescentes y jóvenes coinciden, desconociendo diferentes locus de aprendizaje, en muchos casos extraescolares, que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales (Borzese y García, 2003), y descuidando en consecuencia la construcción de contextos de aprendizaje que no se limiten al proceso de escolarización y que puedan funcionar de manera complementaria con el sistema escolar. En contrapartida, en varias experiencias desarrolladas en los países de la región los niños, adolescentes y jóvenes tienen oportunidad de acceder a otros aprendizajes además de los formales, en espacios que promueven la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria, que enriquecen sus experiencias de aprendizaje y, con ello, las posibilidades para su inclusión escolar (Terigi, 2009, p. 13).

Se entiende entonces como trayectorias educativas a los aprendizajes que se realizan en espacios escolares y extraescolares, teniendo en cuenta que los segundos pueden llegar a enriquecer los procesos de formación y en ese sentido pueden llegar a favorecer la inclusión educativa. Al no diferenciar las trayectorias escolares de las trayectorias educativas, se puede llegar a desconocer los diferentes aprendizajes, que enriquecen y son complementarios al sistema escolar. Para Terigi (Terigi, 2009) de lo que se trata es de reconocer no sólo los aprendizajes que ocurren al interior de la escuela, sino aquellos que se dan fuera de la escuela ampliando así las oportunidades de aprendizaje.

Otro de los problemas que destaca Terigi, tiene que ver con la manera que el sistema escolar termina estandarizando, de tal forma que se enseñan determinados contenidos a

sujetos de la misma edad, y se niega la heterogeneidad de las cronologías reales, lo cual puede conducir en últimas al incumplimiento de sus derechos educativos. Teniendo en cuenta lo anterior, Terigi (2007) destaca que no todos los infantes y jóvenes recorren de la misma manera su paso por el sistema escolar y plantea que puede llegar a darse lo que denomina como “trayectorias no encauzadas” de manera que la trayectoria teórica no coincide con la trayectoria real del estudiante y como resultado de éste desacople se llega al fracaso escolar responsabilizando exclusivamente al individuo de ésta situación y dejando de lado esos recorridos previos que interrumpieron el paso por la institución educativa.

Así, por ejemplo, sabemos que los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica vulnerable tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender; pero no siempre relacionamos estas dificultades con sus trayectorias escolares previas, frecuentemente desplegadas en circuitos de escolarización que no les han asegurado los aprendizajes que la escuela secundaria da por establecidos en quienes asisten a ella en calidad de alumnos (Terigi, 2009, p. 13).

Esta puede ser una problemática relevante a la hora de analizar las trayectorias educativas de los estudiantes que comportan la característica de pertenecer a familias que han padecido procesos de desplazamiento forzado. Greco (2003) apunta en la misma dirección, al plantear que las trayectorias educativas van más allá del espacio escolar, institucional y que por tanto el observar las trayectorias:

(...) implica reconocer al/la estudiante hoy, aquí y ahora, en formación y, en el mismo momento, imaginar un sujeto que será en un futuro, como obra abierta, sin concluir pronósticos cerrados. ¿Quién puede afirmar hasta dónde llegará un sujeto en su trayectoria vital y educativa? (Greco, 2003, p. 247).

Al momento de analizar las trayectorias, se busca entonces hacer visibles esas experiencias y saberes que de alguna manera terminaron incidiendo en el recorrido que hicieron los estudiantes por las instituciones educativas y cómo éstas a su vez inciden en la configuración de un determinado sujeto, así mismo, ese acumulado de experiencias se convertirá en un insumo que le servirá para desenvolverse en los diferentes espacios a los

que llegue a acceder. En ese mismo sentido, Bracchi y Seoane plantean que:

Para Bourdieu las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. Es decir que al analizar a los jóvenes en ese caso los *jóvenes estudiantes y sus trayectorias*, estaremos observando ese mosaico que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Estudiarlo implica referirnos a los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles. Este enfoque- a su vez- nos aleja de aquellos que refieren a los recorridos educativos como exitosos o fracasados, términos utilizados tanto en discusiones académicas como políticas y que signan a los *jóvenes* y en el caso de los *jóvenes estudiantes* con marcas “negativas”, culpabilizándolos por sus destinos escolares y sociales, sin dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes e instituciones y las condiciones sociales en las que estos jóvenes se desarrollan (Bracchi & Seoane, 2010, p. 5)

Terigi reconoce que en muchas oportunidades los ámbitos extraescolares amplían las oportunidades de aprendizaje, con esto favorecen las posibilidades de inclusión en espacios formales. Así la trayectoria educativa está dada por un conjunto de factores propios de la vivencia en la escuela –endógenos-, y otros que influyen desde fuera del sistema educativo –exógenos-, que interactúan con la subjetividad del estudiante (Terigi, 2009).

Bracchi y Seoane en un texto denominado *Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social* (Bracchi & Seoane, 2010) destacan que cuando se remiten a la categoría de trayectoria se busca indagar sobre la experiencia de cada sujeto, desde un nivel biográfico, de manera que según las autoras: “Las trayectorias sociales y educativas se van construyendo a partir de lo que el sujeto adquiere y acumula, todo aquel capital económico, cultural, social y simbólico que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos” (Bracchi & Seoane, 2010, p. 5), así mismo, plantean que el estudio de las trayectorias es útil para identificar el impacto de institucional de la escuela y de “las instituciones del mundo del trabajo” (Bracchi & Seoane, 2010, p. 5).

Terigi también advierte que ese interés por el que los sujetos realicen de forma completa y

continúa las trayectorias escolares trae consigo un problema y es el de que esto conduzca a que se arrase con la singularidad (Terigi, 2009).

Sucede que, en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos (Terigi, 2009, p. 21).

La idea de homogeneizar y estandarizar termina dejando de lado trayectorias reales o al menos aquellas que permiten contextualizar determinados comportamientos o incluso resultados académicos que se espera tengan los estudiantes, no obstante, como lo plantea la autora existen políticas educativas que esperan resultados en términos cuantitativos de manera que las trayectorias teóricas terminan prevaleciendo sobre las reales.

A partir de la visibilización de las trayectorias educativas de los estudiantes entrevistados se pretende comprender la incidencia en materia educativa de una problemática social de alto impacto en nuestro país, el desplazamiento forzado, y como este fenómeno impacta sus recorridos y decisiones de vida. Así mismo intenta reconocer los aprendizajes, saberes y prácticas educativas de los jóvenes de familias afectadas por el desplazamiento forzado que se asocian a esa condición y se han desarrollado fuera de las aulas, y pone en evidencia la manera como la escuela no dialoga con estos saberes.

De manera que como lo plantea Greco, el abandono de una trayectoria educativa tiene que ver más con las dificultades de las instituciones educativas para romper con la homogeneización que con las imposibilidades o supuesta incapacidad de los estudiantes o los avatares de una historia de vida en particular (Greco, 2003).

Para el estudio de las trayectorias educativas nos parece valiosa la indicación de Brachi,

Gabbai y Causa quienes señalan que:

De esta manera sostenemos que los estudios sobre las trayectorias escolares deben realizarse desde un enfoque sociocultural, el cual supone que en el análisis de las trayectorias educativas es necesario romper con los posicionamientos deterministas reduccionistas y avanzar en la comprensión de itinerarios educativos realizados por los estudiantes, haciendo énfasis en los contextos específicos de producción de los mismos (Bracchi et al., 2010, p. 9).

Otro concepto asociado al de trayectorias educativas es el de “*transición escolar*” descrito como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado (Campo, 1999), que puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable” (Terigi, 2007, p. 14). Aquí la autora se refiere a transiciones como por ejemplo el paso de la escuela primaria a la secundaria o cambios que pueden estar relacionados con transformaciones en desarrollos personales, variaciones que terminan siendo inevitables en su paso por la escuela, pero que resulta útil al momento de analizar las trayectorias de los jóvenes entrevistados pues de alguna manera varios de ellos/ellas han tenido que abandonar sus lugares de residencia interrumpiendo de esta manera su recorrido por la escuela y provocando cambios bruscos y/o repentinos en sus trayectorias educativas. Esa transición, ese cambio de escuela, de barrio, de amigos, de lugar de juegos, de clima, etc. genera una notoria discontinuidad, con respecto a su pasado convirtiéndose en una experiencia distinta.

Por otra parte, “el sistema educativo se articula en etapas y niveles que marcan un itinerario más homogéneo en unos momentos y más diferenciado en otros. En este recorrido, existen paradas, desvíos, saltos que es conveniente observar para saber qué está pasando en la realidad” (Campo, 1999, como se citó en Terigi, 2007, p. 14). Como bien lo destaca Campo, hay momentos en donde se hace necesario detenerse a ver qué es lo que está pasando en esas transiciones escolares, asunto que para este trabajo es importante tenerlo en cuenta, ya que lo que usualmente ocurre en las escuelas es que las trayectorias teóricas terminan imponiéndose sobre las trayectorias reales y de esta forma se invisibilizan

diferentes fenómenos o problemáticas de los jóvenes, en este caso del desplazamiento forzado.

Otro asunto relevante es el que tiene que ver con el lugar de preponderancia que se le quiere dar a esos saberes con los que ya cuentan los estudiantes entrevistados, saberes que fueron adquiriendo en sus territorios de origen, previos al desplazamiento vivido o porque fueron transmitidos por sus familiares. Respecto a este asunto Brachi y Seoane (Bracchi & Seoane, 2010) plantea, que la escuela debe ser ese escenario que sea capaz de valorar los saberes de sus estudiantes y para ello se requiere de una escuela que incluya a todos los sujetos y que los adultos a cargo de los jóvenes sean capaces “(...) de reconocer en los jóvenes saberes propios, teniendo presente que mucho de lo que saben los jóvenes es ignorado por algunos adultos y- tal vez por ignorado- en ocasiones tampoco es reconocido como saber” (Bracchi & Seoane, 2010, p. 11).

La ausencia de reconocimiento de saberes puede ser un fenómeno frecuente y común en las instituciones educativas, pero para el tipo de población con la que se dialogó en este estudio, el impacto de esa negación puede ser mucho más problemático, pues quienes han sido víctimas del conflicto armado estaban asociados a una serie de formas de vida que se distancian de las prácticas y saberes propios de la vida urbana, en su mayoría provienen de espacios rurales en los que la relación con el territorio –el río, la montaña, el bosque- marcaban sus aprendizajes, vivencias cotidianas y sus tradiciones culturales -un ejemplo de ello puede ser el contraste entre la efusividad y la alegría de las comunidades afrodescendientes del Pacífico y el hermetismo de la vida en la ciudad-, al no darles un lugar a tales saberes y memorias la escuela puede construir barreras adicionales para esta población que pueden conducir a su marginación o exclusión. En esta misma línea, Brachi apunta que la escuela debería ser entendida:

(...) como un lugar donde se enseña y se aprende, donde los adolescentes y los jóvenes ejercen sus derechos y sus responsabilidades, como un ámbito para la convivencia, como un lugar de aprendizaje donde se incorporen las experiencias previas y los saberes de los estudiantes, como espacio protegido para estudiantes y docentes que la habitan. Entenderla

desde esta perspectiva implica reemplazar el *mandato* cultural de la uniformidad escolar, que suponía una promesa de integración e igualdad social bajo un tipo de alumno único y esperable, por la búsqueda y la incorporación de otras formas de ir a la escuela que permitan la inclusión de todos los jóvenes en la secundaria. La intención, entonces, es constituir a la escuela secundaria en el espacio educativo de y para todos los adolescentes. La secundaria, tal cual se la conoce, surgió en el marco de otro proyecto político. Su sello de origen es selectivo, una escuela para pocos, y por ello requiere que en este momento sea necesario desplegar distintas acciones de política educativa a fin de revertir algunas de sus tensiones (Bracchi & Seoane, 2010, p. 11).

Frente a este asunto de la inclusión educativa, Terigi reconoce que para atender a población vulnerable los docentes no cuentan con un conocimiento pedagógico didáctico que les permita atender de forma adecuada a esta población con trayectorias no encauzadas y que “(...) necesitan poner en juego e inclusive producir saberes que son diferentes a aquellos de los que disponen habitualmente los maestros y profesores” (Terigi, 2009, p. 45).

Otro elemento que destaca Flavia Terigi tiene que ver con la necesidad de que se haga seguimiento riguroso a los estudiantes y sus trayectorias (Terigi, 2009). La autora advierte que un elemento característico es que estas trayectorias escolares se vean interrumpidas y por tanto cambien de escuela, o dejen de asistir por un tiempo, fenómenos que eventualmente pueden quedar registrados en un sistema de información o en una base de datos, pero que difícilmente se le hace seguimiento, esto para el caso argentino, pero que podría aplicar para el caso colombiano pues si un niño o una niña sale de una institución educativa por determinada razón, al salir del sistema educativo no se hace el debido acompañamiento para la continuación de la trayectoria escolar.

“Es necesario construir alumno por alumno, escuela por escuela, información sobre las trayectorias reales, información que permita detectar a tiempo la interrupción en la escolaridad, acompañar y orientar a las familias y sostener la escolarización de los alumnos en todos los puntos críticos del sistema que ya conocemos” (Terigi, 2009, p. 46) situación que según la autora se debe: mantener en el tiempo, monitorear y evaluar, además de que esta no pretenda responder en el tiempo a los intereses del gobierno de turno.

1.5 Memoria colectiva y memoria encuadrada/memorias fuertes y memorias débiles

Maurice Halbwachs escribió a comienzos del siglo XX *La memoria colectiva*, allí el autor planteó que la memoria es un fenómeno social. Nuestros recuerdos –incluso los recuerdos individuales- están siempre vinculados a “marcos sociales” (Halbwachs, 2004); la memoria se construye a partir de una serie de recuerdos compartidos con un grupo o comunidad, en el marco de unas relaciones, de unas instituciones y una cultura que le sirven de contexto.

La memoria colectiva es para Halbwachs una memoria que comparten los miembros de un grupo (Bloch, 2015). Tales colectividades pueden ser de diferentes tamaños: un curso de escolares, una familia, un barrio, una iglesia, un partido político, un sindicato o una nación. De allí que, la memoria sea un fenómeno plural, pues existen diversas memorias, no una memoria. Halbwachs resaltó que las memorias colectivas refuerzan la cohesión social por medio de la adhesión afectiva; las memorias contribuyen a establecer una serie de sentimientos y sentidos comunes que consolidan los vínculos de unidad de los grupos (Halbwachs, 2004).

En una nueva apropiación de la memoria colectiva, Pollak (2006) propone el uso de la noción memoria encuadrada, entendiendo por tal una memoria organizada que resume la imagen de sí que un grupo, una sociedad o un Estado desean transmitir e imponer. El trabajo de encuadramiento supone ubicar qué se recuerda, qué se olvida, qué se resalta, qué se silencia. Las memorias encuadradas o memorias monumento suprimen y relegan al olvido a otras memorias que perturban, molestan y hacen poner en duda las certezas y creencias que constituyen la identidad de los grupos. Una memoria débil o subterránea es la memoria de una parte de la sociedad o de un grupo específico que frente a los trabajos de encuadramiento de la memoria dominante resulta silenciada y olvidada (Pollak, 2006). Este es el caso de las memorias sobre el conflicto armado de la población víctima de desplazamiento forzado.

Las memorias débiles se oponen a las memorias fuertes u oficiales -como las memorias

nacionales- y pueden estar confinadas al silencio durante siglos, esperando las transformaciones políticas e ideológicas que les permitan expresarse; su transmisión se hace en estructuras de comunicación informales que pasan desapercibidas para la sociedad en general, en redes familiares y de amistad. Las memorias débiles suelen estar asociadas a sucesos traumáticos, el silencio es para ellas una forma de resistencia a los discursos oficiales y su adoctrinamiento ideológico; el trabajo de subversión de estas memorias se asienta socialmente casi de forma imperceptible y emerge en momentos de crisis para cuestionar la imagen que se ha querido transmitir (Pollak, 2006).

Cuando hablamos de memoria nos referimos entonces a una serie de representaciones colectivas del pasado, que se construyen desde el presente y contribuyen a definir identidades sociales, al inscribirlas en una continuidad histórica y otorgarles un sentido (Traverso, 2011). Estas representaciones refuerzan los sentimientos de pertenencia a un grupo, pues ayudan a mantener su cohesión interna y a delimitar su lugar, distancia y relación con los otros (Pollak, 2006); estas son sus funciones básicas.

Sin embargo, la memoria, al ser una manera de hacer presente el pasado, da cabida a la disputa y a la negociación política, pues supone determinar qué recordar y qué olvidar, qué sentidos se le pueden otorgar al pasado. La memoria es selectiva y excluyente, se construye a partir de recuerdos compartidos, pero también de silencios, de trampas y negaciones (Pérez & Manzano, 2010).

1.6 Conversaciones sobre la experiencia del desplazamiento forzado desde el Colegio Kimy Pernía Domicó

Desde el punto de vista metodológico se optó por una perspectiva de investigación cualitativa. Se consideran las estrategias de investigación cualitativas como las más pertinentes para el tipo de trabajo que se desarrolló, puesto que la investigación cualitativa se interesa por las experiencias vitales de las personas, por sus perspectivas subjetivas, sus comportamientos, sus interacciones, sus acciones y los sentidos de las mismas. Desde este

enfoque se hace visible la manera como la gente “ve” las cosas y cómo “hace” las cosas. Todo ello sin negar los vínculos y tensiones que el sujeto tiene con las condiciones objetivas de su contexto histórico (Cerletti, 2013). La investigación cualitativa supone la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes (Vasilachis, 2006).

En este caso esa perspectiva de investigación ofreció posibilidades para recuperar el punto de vista del sujeto (estudiante, madre miembro de una familia desplazada) como portador de saberes y creador de sentidos y memorias sobre el desplazamiento forzado, la inserción de la población desplazada a las instituciones educativas y el conflicto armado colombiano en general.

Como mecanismos para la recolección de información se utilizaron las entrevistas. La entrevista se emplea para acceder a información que resulta más difícil de conocer sin la construcción de un lazo de proximidad entre quien entrevista y a quien se entrevista. De este modo es posible indagar por la subjetividad, haciendo uso de un juego dialógico e intersubjetivo, de un encuentro con el otro. Por ello, la entrevista ha resultado clave para líneas de investigación como la de memoria e historia oral (Portelli, 2016).

Se decidió trabajar con población en situación de desplazamiento forzado del colegio Kimy Pernía Domicó (ubicado en la periferia de la localidad de Bosa) porque esta institución atiende a población víctima del conflicto armado.

La cercanía de la autora con la institución (para la época de la investigación era docente del colegio) le permitió tener un contacto prolongado con los entrevistados durante los años 2017 a 2019. Se seleccionaron a los estudiantes y madres de familia, a partir de indagar en un primer momento con los directores de grupo, tanto de primaria como de secundaria, acerca de si tenían conocimiento de estudiantes que hubieran sido víctimas de desplazamiento forzado. En esa primera indagación se ubicaron 81 estudiantes. Luego se

accedió a una base de datos, que fue facilitada por la secretaría de la institución y se evidenció que el número de estudiantes víctimas era mucho más amplio.

Finalmente, se eligieron los entrevistados, teniendo en cuenta el nivel de escolaridad, en este caso, que fueran de secundaria, partiendo de que en estas edades sus trayectorias tanto escolares como educativas han sido más amplias y sus narraciones sobre sus propias experiencias podrían ser más ricas en contenido. Al final, por distintas eventualidades fueron entrevistados una sola vez, 12 estudiantes y 4 madres de familia. Emerson se encontraba cursando grado 7° con 13 años, Carlos cursaba 8° con 13 años, Esperanza, Daniela y Karen se encontraban en grado 9°, cada una con 14 años de edad y Diego, Óscar, Andrea, Lucy, Karla, Juana y Camila, cursaban para ese momento grado 10° con edades entre los 15 y 18 años.⁵

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas, a partir de la elaboración de un guión que funcionó exclusivamente como recordatorio de los temas importantes a indagar.

Con este tipo de instrumento,

[...] se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello – de igual forma- se establece un guion de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada. En la entrevista semiestructurada es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada” (Folgueiras, s.f, p. 3)

⁵ Todos los nombres corresponden a seudónimos para proteger la identidad de las personas que participaron en la investigación, quienes además fueron informados de los objetivos del proyecto y además, firmaron el consentimiento informado para hacer uso de la información registrada en esta tesis.

Estas voces aparecen fundamentalmente en el tercer capítulo de este texto, allí se optó por mantener el anonimato de las personas entrevistadas a través del uso de seudónimos. Todas y todos conocieron los objetivos de esta investigación y siguiendo los protocolos éticos, en cada caso se autorizó mediante consentimientos informados el uso de los relatos que aparecen en este trabajo.

Capítulo 2. Dimensiones del desplazamiento forzado en los ámbitos nacional y local

En este capítulo se aborda la caracterización del fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia a partir de las cifras que ofrecen los informes oficiales y de las ONGS sobre su dinámica y actualidad. De la misma manera se realiza un ejercicio similar para la ciudad de Bogotá y la localidad de Bosa, intentando ubicar la incidencia del fenómeno en la institución educativa en la que se desarrolló la investigación. Por otro lado, se ofrece un panorama también general de las políticas, planes y programas de los gobiernos nacional y distrital para la atención a la población desplazada, así como, de los balances que las entidades responsables ofrecen al respecto. Esta información, ofrece un marco comprensivo útil para establecer un diálogo con las percepciones concretas de los entrevistados acerca de las condiciones del desplazamiento que enfrentaron, así como de incidencia en las trayectorias educativas y escolares que definieron su permanencia en Bogotá.

2.1 Modalidades del desplazamiento forzado en Colombia

El desplazamiento como fenómeno ha dejado y sigue dejando, millones de víctimas en Colombia y si bien las cifras no expresan todo el dolor, las angustias de esta población y la constante vulneración de sus derechos, de quienes deben cambiar su vida de forma repentina, sí evidencian las dimensiones del despojo forzado y el desarraigo violento. El Centro Nacional de Memoria Histórica, en el informe nacional sobre desplazamiento forzado publicado en 2015, titulado *Una Nación desplazada*, plantea que a nivel normativo se registra un avance para la protección de la población desplazada, pero esto no se expresaba de manera clara en la construcción de políticas y acciones contundentes, que efectivamente atendieran a esta población. Según este informe:

[...] la Ley 387 de 1997 constituyó un avance normativo y produjo un hito sin precedentes en la legislación nacional al reconocer el flagelo del desplazamiento. Sin embargo, su enfoque asistencialista y de solidaridad orientó la acción estatal a brindar ayuda humanitaria

sin abordar los problemas estructurales que ocasionan el éxodo, la responsabilidad del Estado y sus deberes de prevenirlo y castigar a los agentes desplazadores. (Pronunciamiento del juez Ad Hoc Gustavo Zafra en Corte IDH, 2005) (CNMH, 2015b, p. 311).

Otro elemento importante que destaca este informe tiene que ver justo con entender que el desplazamiento, invisibilizado durante la mayor parte del siglo XX, no puede ser entendido exclusivamente como una consecuencia de la guerra y las lógicas de confrontación de los diferentes grupos armados, sino que responde a

(...) múltiples prácticas violentas, provocadas y promovidas por empresas criminales conformadas por alianzas entre distintos actores –narcotraficantes, empresarios y políticos– por motivaciones ideológico-políticas y también por motivaciones puramente rentistas funcionales a un modelo de acumulación y apropiación de poder y riqueza. En este escenario, debido a la cooptación de la institucionalidad, el desplazamiento también ha sido favorecido por políticas públicas que incentivan la implantación y expansión de proyectos agroindustriales, mineros, de infraestructura y explotación de hidrocarburos, o para la consolidación de una economía ilegal controlada por organizaciones criminales, o por una mezcla de ambos propósitos (CNMH, 2015b, p. 26).

El CNMH ubicó en este informe cinco dimensiones y modalidades de desplazamiento, invisibilizadas o desconocidas por parte de entidades que se encargan de diseñar y poner en práctica la política pública. La primera se denomina *desplazamiento intraurbano*, que se define como una modalidad emergente que venía en constante aumento en los últimos años y que ha dado lugar a procesos de revictimización. Un desplazamiento invisibilizado que ocurre con mayor intensidad en áreas metropolitanas como Bogotá y Medellín y en ciudades portuarias como Buenaventura, San Onofre, Tumaco y Timbiquí. Para CODHES y ACNUR, este tipo de desplazamiento “consiste en la migración forzada de los habitantes de un barrio de una ciudad hacia otro a causa de la presión de grupos armados ilegales que buscan ejercer control territorial y social” (OCHA, 2013).

Para 2014, CODHES publicó el libro titulado: *Desplazamiento forzado intraurbano y soluciones duraderas*, en este se caracterizaba que los grupos armados que mantenían presencia en la ciudad de Bogotá eran los grupos paramilitares posdesmovilización de “Las Águilas Negras”, “Los Rastrojos” y estructuras urbanas de las FARC.

(...) dichos grupos actúan en barrios marginales y periféricos de la capital, ubicados en localidades como Ciudad Bolívar, Bosa, Usme, Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal, en las cuales las condiciones socioeconómicas de sus habitantes son bastante precarias y se mantienen graves problemáticas relacionadas con la falta de garantías para el disfrute del goce efectivo de derechos ciudadanos y políticos por parte de la población. Adicionalmente, estos barrios se caracterizan por ser amplios receptores de personas en situación de desplazamiento que llegan a la ciudad buscando escapar de la violencia pero que no encuentran en aquella condiciones adecuadas de seguridad y se ven enfrentadas a constantes revictimizaciones, lo que demuestra además un déficit preocupante en las políticas de prevención, protección, atención, asistencia y reparación que eviten tales revictimizaciones y permitan avanzar hacia la consolidación de soluciones sostenibles (CODHES, 2014, p. 36).

La segunda modalidad que ubica el informe es el *vaciamiento* de múltiples lugares de la geografía nacional y el subsecuente *arrasamiento de pueblos*.

Para dar cuenta de esta realidad se toma el caso del municipio El Castillo, Meta, donde los desplazamientos ocasionaron el vaciamiento de por lo menos 19 de sus veredas y cuatro de sus centros poblados. Los análisis realizados a partir de este caso permiten identificar que cerca del 14 por ciento de las personas desplazadas en Colombia podrían haber sido expulsadas de sus territorios dentro de una lógica de vaciamiento y arrasamiento territorial (CNMH, 2015b, p. 30).

Según el CNMH (2015) en el municipio de El Castillo (Meta), hubo un proceso de desplazamiento y vaciamiento del territorio, que se presentó de forma aguda entre el 2002 -

2008, luego del rompimiento de las negociaciones de Paz entre el gobierno de Andrés Pastrana y las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). Situación que hizo que los pobladores de la región se sintieran más expuestos y existiera el temor a perder la vida. El arrasamiento ocurrido en El Castillo, fue producto de la confluencia y accionar de varios actores armados como el paramilitar, la guerrilla y las fuerzas militares.

Este vaciamiento del territorio, según el CNMH, fue una estrategia utilizada de forma amplia por los paramilitares, con indicios de que incluso llegó a ser usada por grupos de la guerrilla, el Estado y otros actores armados que tenían intereses económicos en dichos territorios. Bajo esta estrategia, se buscaba no sólo aniquilar a las personas sino destruir el entorno físico y simbólico de las comunidades, es decir todo aquel entramado de relaciones sociales, familiares, culturales, políticas y económicas que se tejen en el territorio, de manera que sus habitantes no pudiesen retornar a corto plazo a estos territorios (CNMH, 2015b).

La tercera modalidad corresponde al desplazamiento que es producido luego de que ocurren masacres en un territorio, llevadas a cabo bajo la lógica de *tierra arrasada* provocando un efecto expulsor, tal como ocurrió en el Catatumbo (Norte de Santander), lugar en el que se llevaron a cabo diferentes masacres durante la expansión paramilitar. Esta modalidad de desplazamiento se mantuvo invisibilizado y quienes lo padecieron tuvieron que migrar a otras regiones del país o a países vecinos.

Las masacres, perpetradas bajo la lógica de *tierra arrasada*, fueron una de las modalidades de violencia que agudizaron el desplazamiento forzado de la población rural, el abandono del campo y el despojo de tierras y territorios a la población rural (CNMH, 2015b, p. 93).

Según el CNMH (2015) entre 1997 -2004, incursionó el Bloque Catatumbo de los paramilitares en Cúcuta y el Catatumbo - Tibú. Este último se convirtió, para este periodo en el municipio más afectado con 33 masacres y con el 45% de su población desplazada. La estrategia empleada por el paramilitarismo era masacrar para desocupar territorios y

establecer así un nuevo orden, el cual les permitiría desarrollar sus propios cultivos ilícitos, controlar corredores estratégicos para el tráfico de estupefacientes entre Colombia y Venezuela. Así mismo, el Estado intensificó la fumigación de cultivos ilícitos, situación que terminó provocando el abandono de 250 mil hectáreas de tierra (CNMH, 2015c).

El desplazamiento forzado nos ha hecho mucho daño y confusión. Nos quitó el derecho de vivir en armonía con nuestro Dios y nuestra naturaleza. Hoy estamos sobreviviendo muchos sin vivienda, sin salud, sin empleo, sin educación, sin ninguna esperanza de nada, nos mataron la ilusión de ser un campesino pobre, honrado, trabajador. Por eso no queremos más ir al campo porque nos da mucho miedo que se vuelva a repetir el desplazamiento forzado de los campesinos y familias, por nuestras minas de petróleo, carbón, oro y esmeraldas, que se vuelvan a repetir las muertes de nuestras familias, amigos y vecinos, hijos, padres, el reclutamiento de nuestros hijos (CNMH, 2015-a, *Con licencia para desplazar - Masacres y reordenamientos territoriales en Tibú, Catatumbo*, cartelera taller de memoria, 2012). (CNMH, 2015d, p. 270).

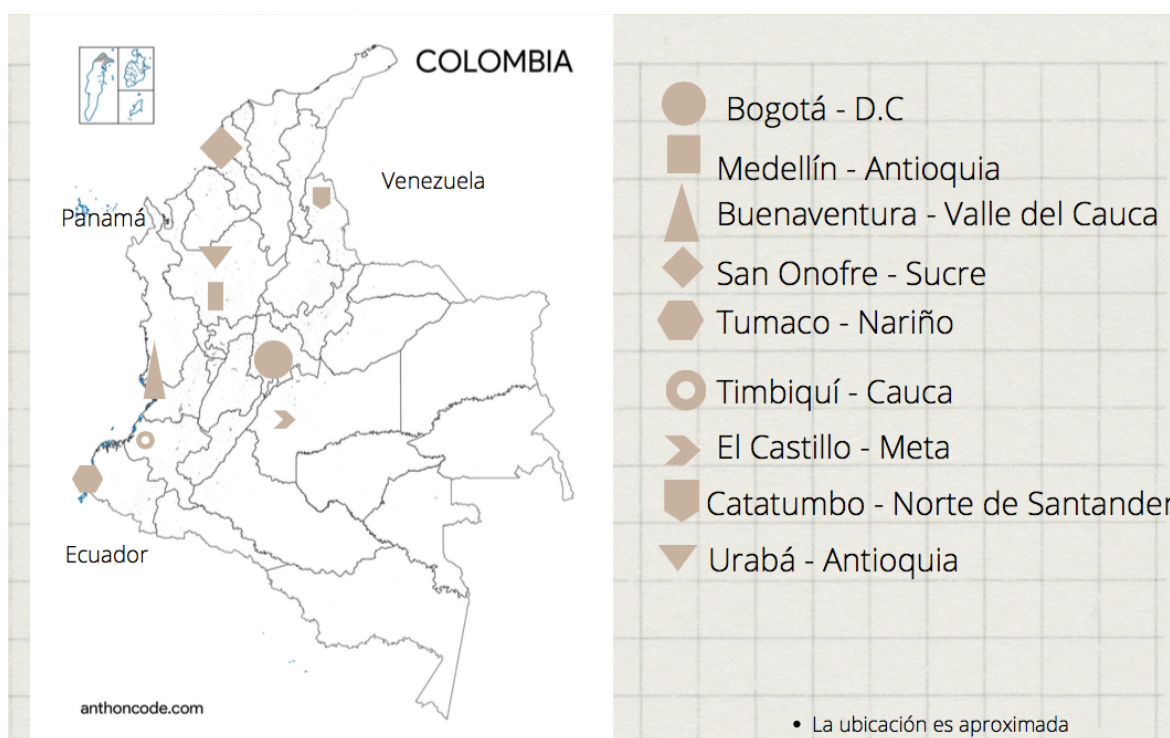
La cuarta modalidad corresponde al éxodo transfronterizo, de manera que la población se ve obligada a cruzar las fronteras nacionales y llegar a países como Ecuador, Panamá y Venezuela. Una vez se instalan en estos territorios, los países de llegada no logran atender sus necesidades básicas y tampoco se les llega a dar el estatus de refugiado.

En dichos territorios aledaños a las fronteras internacionales con el territorio colombiano, las personas desplazadas se han asentado en barrios marginales o de invasión, generando una reconfiguración demográfica en los principales centros urbanos. A esta reconfiguración de los espacios urbanos se suman los problemas de las instituciones locales de los países vecinos en tanto no tienen la capacidad de respuesta para la atención de la población colombiana, particularmente en materia de salud, educación y prestación de servicios públicos como el suministro de agua y saneamiento básico. (CNMH, 2015b, p. 232).

Finalmente, el informe del CNMH ubica otra modalidad de desplazamiento denominada *retornos*, a partir de la experiencia de la población desplazada en el Urabá, región que se

convirtió, entre 1989 y 1996, en la mayor expulsora de víctimas de desplazamiento para dicho periodo. El modelo utilizado en este territorio fue el de desplazar para establecer en la zona megaproyectos agroindustriales, de ganadería extensiva y de minería. Las ACCU (Autodefensas campesinas de Córdoba y Urabá) actuaron en el Urabá, bajo el pretexto de combatir a la guerrilla, fue así que terminaron arrasando con la población civil, acusándolos infundadamente de subversivos y expropiándoles sus tierras y sus bienes.

Ilustración 1. Ubicación de las modalidades de desplazamiento en Colombia



Fuente: Elaboración propia

2.2 El desplazamiento en cifras a nivel nacional

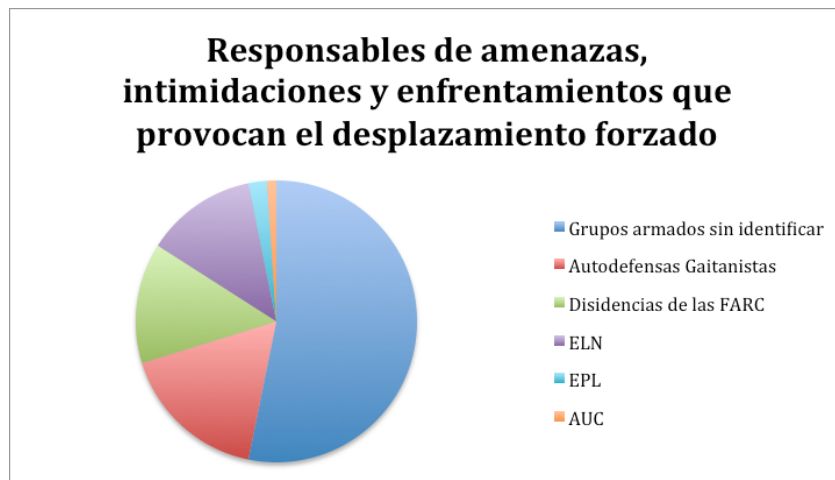
El desplazamiento forzado es un problema estructural que terminó convirtiéndose en una tragedia nacional. Nuevos eventos de desplazamiento se producen diariamente, la mayor parte de la población que sale de sus lugares de vivienda y de sus territorios de manera forzada y abrupta provienen de zonas rurales en su mayoría o hacen parte de grupos étnicos

como afrodescendientes e indígenas. Según CODHES (Gutierrez & Francy, 2021) entre enero y diciembre de 2020 fueron desplazadas 32.217 personas y se produjeron en total 106 eventos de desplazamiento masivo y múltiple. El 50% de esta población provenía de los grupos étnicos ya mencionados.

CODHES (Gutierrez & Francy, 2021) ubica en los tres primeros lugares las siguientes causas de desplazamiento: Presencia de grupos armados con un 35,13%, amenazas e intimidaciones con 23,3% y enfrentamientos con un 20,07%. Como presuntos responsables de estos hechos, se encuentran grupos armados sin identificar (50%), las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (16%), las disidencias de las FARC (13%), el Ejército de Liberación Nacional ELN (12%), el Ejército Popular de Liberación EPL (2%), las Fuerza Pública con (2%), los Rastrojos (2%), otros grupos posdesmovilización (2%) y las Autodefensas Unidas de Colombia (1%).

Detrás de estos desplazamientos, también está el interés de despojar a los campesinos de las tierras, para que estas sean usadas por ejemplo en proyectos minero-energéticos, territorios en donde el Estado tiene poca o nula presencia. Según el informe *Tendencias mundiales del desplazamiento forzado 2020* de la agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR), Colombia sigue siendo el país con la mayor cantidad de desplazados internos del mundo (ACNUR, 2021) con 8,3 millones a finales de 2020. En este mismo informe se describe que la población que se encuentra en situación de desplazamiento se termina ubicando en las periferias de las principales ciudades de Colombia. En segundo lugar, se encuentra Siria con 6,7 millones de personas en condición de desplazamiento interno.

Ilustración 2. Responsables del desplazamiento forzado en Colombia



Fuente: CODHES (2020)

La Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA) presentó un nuevo balance: denominado *Impacto y tendencias humanitarias entre enero y mayo de 2021*, en el que se refleja la situación de desplazamiento forzado en Colombia durante 2021, dejando en evidencia un crecimiento considerable del número de personas desplazadas en comparación a 2020, con un incremento de 101% entre los meses de enero y mayo, en total fueron desplazadas 29.252 personas, se produjeron 63 eventos de desplazamiento y 7.313 familias fueron desplazadas en este trimestre de 2021. Así mismo el informe destaca un aumento de 31% de eventos de desplazamiento, lo que significa que comparado con 2020, se registraron 15 eventos más; respecto a las personas que retornaron a su territorio, el informe plantea que el 19% lo logra,

[...] mientras que el 81% o 23.837 personas se mantienen en situación de desplazamiento, ante la imposibilidad de tener un retorno seguro debido a las condiciones de seguridad inadecuadas que se mantienen en el territorio, y en medio de necesidades intersectoriales que requieren atención (OCHA, 2021, p. 1).

Otra cifra relevante, es la de los menores de edad afectados por este fenómeno, a pesar de que existen vacíos en el acceso a información desagregada por sexo y edad, el informe de OCHA de enero a diciembre de 2021, destaca que 13.000 niños y niñas fueron víctimas de desplazamiento forzado, que representa el 18% del total de la población desplazada, además, la mayoría de los eventos, tienen lugar en zonas rurales e inclusive dentro de resguardos indígenas y de comunidades afrocolombianas.

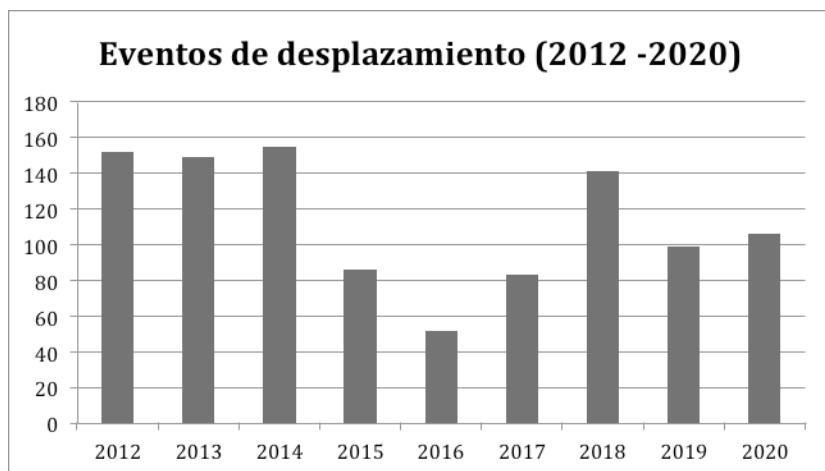
Por otra parte, el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ, 2021) publicó el 24 de noviembre de 2021, un balance en cifras a 5 años del acuerdo de paz, en este se plantea que de noviembre de 2016 a noviembre de 2021, el desplazamiento forzado victimizó a más de 250.000 personas con un impacto grave en 50 municipios, ubicando a la región del Pacífico (Antioquia, Chocó, Cauca, Nariño y Valle del Cauca) como la más afectada entre 2020 y 2021 y que desde 2017 ha venido creciendo el número de asesinatos, masacres y desplazamiento, con el pico más alto en 2020 en medio de la pandemia.

Presenta además un comparativo entre 2020 y 2021 del trimestre de Julio a septiembre. En el primer año fueron afectadas 7.542 personas y en el segundo año la cifra aumentó un 107% con un total de 15.644 personas. Respecto a las familias afectadas, INDEPAZ destaca que hubo un aumento del 213%, con las siguientes cifras: para 2020 fueron desplazadas 1.682 familias y para el 2021, 5.266 familias. En relación con los eventos de desplazamiento, entre enero y septiembre 2021 se registraron 106 con 27.727 víctimas.

Así mismo, se presenta la cantidad de eventos de desplazamiento masivo y múltiple entre 2012 y 2020, basado en el informe presentado por CODHES 2020. Queda en evidencia que 2016 fue el año donde menos eventos de desplazamiento se presentaron, con un total de 52 y que el pico más alto se registró en 2018 con 140 eventos. Es preocupante que después de la firma del Acuerdo de Paz entre las Farc-Ep y el Gobierno nacional, no se reduzca el número de población en condición de desplazamiento y que, como ya se mostró, aumente el porcentaje de eventos en los que los grupos armados sin identificar tienen una mayor

responsabilidad. Esto se suma a que, en los últimos años, el asesinato de líderes sociales y de firmantes de la paz también ha crecido significativamente y que posiblemente, esta también sea una causa adicional de desplazamiento en las regiones donde se han registrado estos asesinatos.

Ilustración 3. Eventos de desplazamiento forzado en Colombia entre 2012 y 2020



Fuente: INDEPAZ (2020)

En cuanto a las personas expulsadas en desplazamientos masivos y múltiples entre 2012 y 2020 se encuentra igualmente un alto número de eventos. En la ilustración 3, se muestra que en 2016 ocurrieron menos situaciones de desplazamiento masivo (14.321 personas), mientras que 2018 registró el pico más alto de estos hechos (51.212). En los otros años se aprecia que entre 2015 y 2017 se redujo este fenómeno, posiblemente asociado al periodo de la firma del Acuerdo de paz.

En otro de los informe consultados (CODHES, 2021) se evidenció que en 2021 se registró el mayor número de víctimas de desplazamiento en 5 años, con un total de 82.846 personas desplazadas entre enero y noviembre, lo cual representa un aumento del 169% respecto el año 2020. También se destaca que ocurrieron 167 eventos de desplazamientos masivos y múltiples, en donde los más afectados terminaron siendo personas pertenecientes a grupos étnicos. Durante 2021 fueron desplazadas de manera forzada 37.664 personas

afrodescendientes y 18.979 de comunidades indígenas. Los departamentos más afectados fueron Nariño, Antioquia, Chocó y Cauca.

Ilustración 4. Desplazamientos forzados masivos y múltiples ocurridos entre 2012 y 2020



Fuente de la información: INDEPAZ

Según la Red Nacional de información (RNI) de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a víctimas (UARIV) que se alimenta con datos del Registro Único de Víctimas (RUV), en marzo 2022 el conflicto armado en Colombia dejaba un saldo de 9.263.826 víctimas, de éstas, 8.244.835 han padecido el desplazamiento forzado, lo que convierte a esta modalidad de victimización en el más recurrente en el país, con un total de 9.300.504 eventos de desplazamiento forzado (RUV, 2022). De la población desplazada, 6.711.922 personas son consideradas por el Estado como sujetos de atención, esto quiere decir que han sido reconocidas en el marco de la Ley 1448/2011 y que por tanto pueden acceder de forma efectiva a las medidas de atención y/o reparación, así mismo, sus documentos son válidos, han solicitado ayuda humanitaria y viven en el territorio.

Tabla 1. Comparativo del reporte de cifras de desplazamiento por entidad (2020-2022)

Organización	2020	2021	2022
CODHES	<i>Personas desplazadas:</i> 32.217 <i>Eventos de desplazamiento:</i> 106		
ACNUR	<i>Cifra histórica de desplazamiento:</i> 8,3 millones de personas		
OCHA		(enero-mayo) <i>Personas desplazadas:</i> 29.252 <i>Familias desplazadas:</i> 7313 <i>Eventos de desplazamiento:</i> 63 (enero-diciembre) Menores víctimas de desplazamiento: 13.000	
(SISDHES) de CODHES		(enero-noviembre) <i>Victimas:</i> 82.846 (37.664 afrodescendiente y 18.979 indígenas) <i>Eventos de desplazamiento:</i> 167	
INDEPAZ	(julio-septiembre) <i>Personas desplazadas:</i> 7.542 <i>Familias desplazadas:</i> 1.682	(enero-septiembre) <i>Eventos de desplazamiento:</i> 106 <i>Personas desplazadas:</i> 27.727 (julio-septiembre) <i>Personas desplazadas:</i> 15.644 <i>Familias desplazadas:</i> 5.266 2016 -2021 <i>Personas desplazadas:</i> más de 250.000	
RUV			<i>Victimas del conflicto armado:</i> 9.263.826 de <i>Personas desplazadas:</i> 8.244.835 <i>Eventos de desplazamiento:</i> 9.300.504 <i>Sujetos de atención:</i> 6.711.922

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se presenta un consolidado de las estadísticas de desplazamiento forzado de acuerdo con las entidades que producen estos datos y los periodos en los cuales se reportan. Como se puede apreciar, las dimensiones de este fenómeno pueden ser inconmensurables e

imprecisas, debido incluso al subregistro por efecto de las mismas condiciones en las que ocurre el desplazamiento forzado.

2.3 Cifras recientes sobre el desplazamiento forzado en Bogotá

El Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado, en el *Informe 9 de abril 2021* (con corte a 1° de enero de 2020) planteaba que Bogotá seguía siendo considerada la principal ciudad receptora de población desplazada del país y la segunda con mayor número de víctimas residentes del conflicto armado con un total de 340.376. (En el primer lugar se encontraba Medellín con 402.794 víctimas)

Respecto al hecho victimizante más recurrente de las personas que residían en Bogotá, en este mismo periodo, se ubicaba el desplazamiento forzado con 316.329 víctimas. En cuanto a las localidades que concentraban una mayor cantidad de víctimas este mismo informe presentaba las siguientes cifras: Ciudad Bolívar con 38.859 (16,2%), Bosa con 35.441 (14,8%), Kennedy con 30.252 (12,6%), Suba con 21.806 (9,1%) y Usme con 16.246 (6,8%). En estas localidades, residían el 59,5% de las víctimas y según el Distrito, a partir de la información de planeación de 2017 se caracterizaban por tener una amplia cobertura de servicios públicos, tener los niveles más altos de hurtos y violencia, poseer la mayor cantidad de población con niveles 1 y 2 de SISBEN, tener más del 5% y el 11% de su población en pobreza multidimensional con excepción de Suba y la tasa de desempleo se encontraba entre el 8% y el 14% (ODVCA, 2020). Respecto a la afectación del desplazamiento forzado entre mujeres y hombres, el informe destaca lo siguiente:

[...] si bien hay cierta paridad entre hombres y mujeres respecto de hechos victimizantes como desplazamiento forzado (52,4%) y amenaza (51,6%), es importante advertir que, como lo han señalado diversas investigaciones y documentos, estas conductas tienen impactos diferenciados sobre las mujeres. Por ejemplo, respecto del desplazamiento forzado, como lo advirtió la Defensoría del Pueblo en 2004, “las violencias intrafamiliar y

sexual se exacerban como consecuencia del desplazamiento forzado interno, y las consecuencias psicosociales, la transformación de los roles familiares, así como el incremento en los niveles de hacinamiento, contribuyen a incrementar el riesgo de las mujeres, las niñas y los niños de sufrir alguna de estas violencias [...] Por el contrario, los hombres han sido víctimas principalmente de los hechos causados por minas antipersonal (95,3%), lesiones personales físicas (72%), y del delito de vinculación de niños, niñas y adolescentes (71,5%), lo que refleja que las afectaciones de los hombres tienen lugar principalmente con ocasión de condicionamientos sociales y culturales propios del rol que se espera que asuman en el marco del conflicto armado interno (ODVCA, 2020, p. 24).

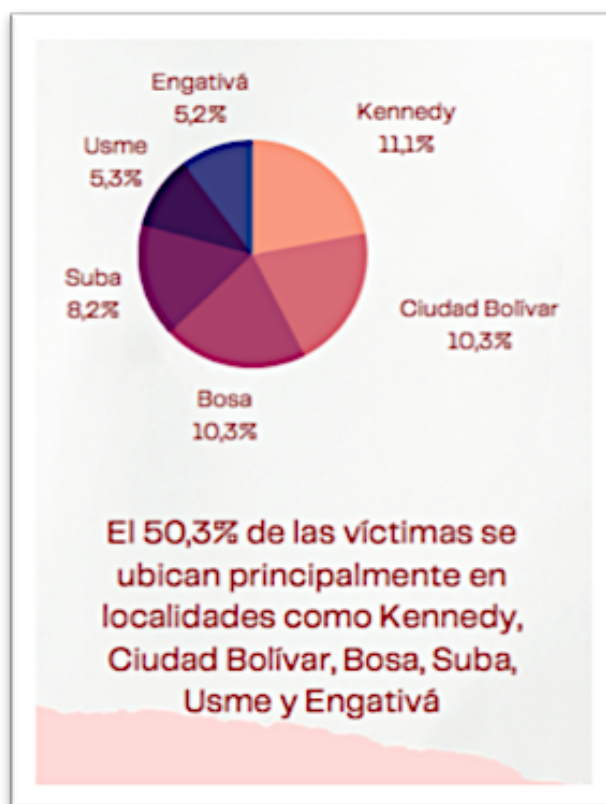
En este mismo informe se plantea que hubo un incremento de la población víctima del conflicto que reside en Bogotá con un total de 370.252 personas y el hecho que produjo una mayor cantidad de víctimas continuó siendo el desplazamiento forzado con 383.927 casos. En cuanto a hechos victimizantes ocurridos directamente en el territorio de Bogotá, el informe destaca las siguientes cifras:

Específicamente en el año 2020, 158 personas sufrieron un total de 300 hechos victimizantes ocurridos dentro del territorio distrital, los cuales desde la perspectiva de género e identidad sexual afectaron a 165 mujeres, 129 hombres y 6 personas de los sectores LGBTI, siendo así las mujeres las mayormente afectadas por los hechos victimizantes sucedidos en el año 2020 en Bogotá. Ahora, en cuanto a los enfoques étnicos, estos hechos victimizantes afectaron a 6 personas con pertenencia étnica indígena y a 90 personas con pertenencia étnica negra o afrocolombiana (ODVCA, 2021a, p. 16).

Por otra parte, en el boletín trimestral (octubre a diciembre) de 2021 se identificó que en Bogotá residen 378.676 víctimas del conflicto armado, las cuales representan el 4,1% del total de las víctimas del país incluidas en el Registro Único de Víctimas. El desplazamiento continúa siendo el hecho al cual se deben enfrentar con mayor frecuencia con un total de 390.668 personas afectadas por esta problemática, de este total el 50,3% de las víctimas se ubican principalmente en seis localidades: Kennedy con el 11,1% (41.870 víctimas), Ciudad Bolívar con el 10,3% (38.912 víctimas), Bosa donde el fenómeno alcanza el 10,3%

(38.865 víctimas), Suba donde se reporta el 8,2% (31.074 víctimas), Usme con el 5,3% (20.252 víctimas) y finalmente Engativá donde se localizan el 5,2% (19.573 víctimas) de las personas desplazadas (ODVCA, 2021b) (Ilustración 4).

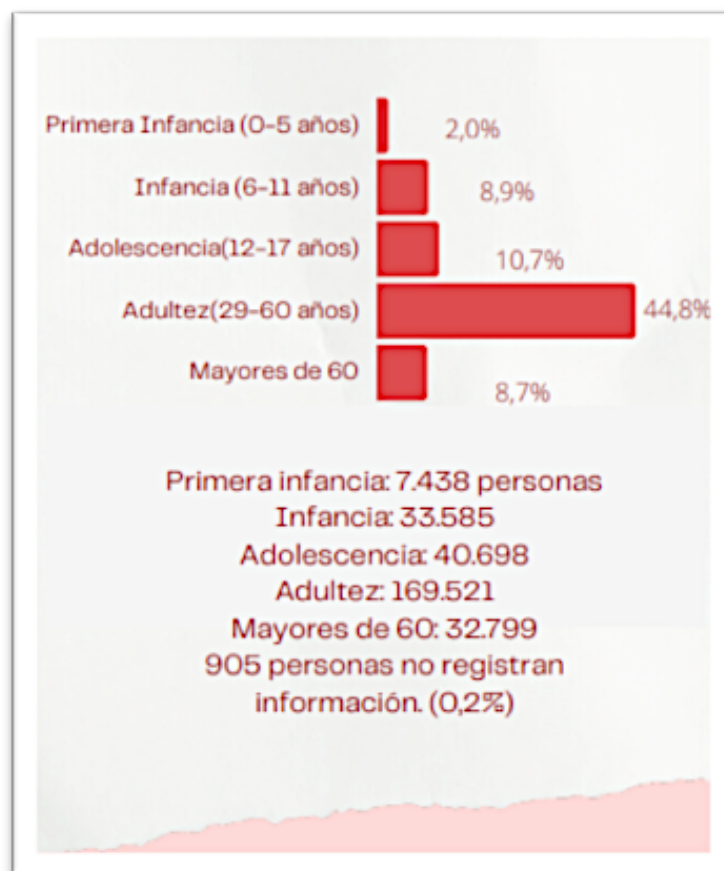
Ilustración 5. Distribución de población en condición de desplazamiento forzado en Bogotá por localidad (2021)



Fuente: (ODVCA, 2021b)

Según el RUV, en la capital han padecido el desplazamiento forzado 14.520 personas según los datos reportados a finales de marzo de 2022. En total, 694.696 personas se acercaron al respectivo ministerio público para hacer la narración del hecho victimizante y en la actualidad residen en el territorio de Bogotá 339.092 personas reconocidas ante la ley como víctimas de desplazamiento forzado. En cuanto a los sujetos que están siendo atendidos y/o reparados por el Estado a partir de una ayuda humanitaria y que cuentan con los requisitos para acceder a ella, en total se han logrado beneficiar 306.004 personas.

Ilustración 6. Distribución de la población en condición de desplazamiento en Bogotá por grupos de edad



Fuente: (ODVCA, 2021b)

A partir de la información presentada se logró establecer que la mayor parte de la población se encuentra en edad adulta entre los 29 y 60 años, con un total de 169.521 personas, por debajo de esta población se encuentran los jóvenes entre los 18 y 28 años, con un total de 93.730 personas quienes representan 24.8% de las víctimas residentes en Bogotá. Enseguida están los adolescentes con edades entre los 12 y 17 años, con un total de 40.698 personas que representa el 10,7% de la población víctima. En cuarto lugar, se encuentra el grupo etario entre 6 a 11 años con 33.585 personas que representan el 8,9% de la población víctima y finalmente el grupo de primera infancia de 0 a 5 años compuesto por 7.438 personas que representa un 2.0% de la población víctima. De estas cifras se desprende que

existen aproximadamente 81.721 niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, residentes en Bogotá y que se encuentran en edad escolar, cursando entre primaria y bachillerato (Ilustración 5).

Respecto a los hechos victimizantes, este mismo informe plantea que las víctimas residentes en Bogotá, que son en total 378.676 personas, han sufrido un total de 494.836 hechos de violencia como los siguientes: Desplazamiento forzado, amenazas, homicidios, pérdida de bienes muebles o inmuebles, desaparición forzada, vinculación de niños, niñas y adolescentes a actividades relacionadas con grupos armados. Entre todas estas acciones violentas, el desplazamiento forzado ocupa el primer lugar, con un 78,9% del total de hechos sufridos por las víctimas (390.668 casos). Teniendo en cuenta lo anterior, el Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado, advierte que la atención de esta población implica un reto no sólo en términos de asignación presupuestal sino en lo que tiene que ver con el resarcimiento y garantía de derechos dispuestos en la ley.

Por otra parte, Bogotá no ha sido ajena al conflicto armado y han ocurrido en el territorio diferentes hechos victimizantes, aunque en menor cantidad comparado con otras regiones y ciudades, donde el conflicto armado es permanente. Así lo expresan las cifras (corte de diciembre) de 2021 las cuales muestran que en Bogotá habitan 29.202 víctimas por hechos ocurridos en la misma ciudad con un total de 34.931 eventos victimizantes. Tal como ocurre en el país, en Bogotá también el desplazamiento representa el mayor conjunto de acciones violentas contra la población, con un total de 15.174 eventos (43.4%).

Otro elemento que se destaca en este informe tiene que ver con el hecho de que la mayor cantidad de víctimas residentes en Bogotá son en su mayoría mujeres. Bosa es una de las cinco localidades donde más mujeres víctimas residen con un 51,9%, coincidiendo a su vez con una de las localidades donde hay mayor cantidad de víctimas del conflicto armado. Respecto a la afectación de estos actos violentos según la pertenencia étnica, Bosa también ocupa los primeros lugares con un total de 4.798 personas indígenas y afrodescendientes (RUV, 2022).

Para el caso del colegio Kimy Pernía Domicó (IED), esta es una institución que alberga una población aproximada de 1.350 estudiantes en la jornada mañana. Presenta un porcentaje importante de estudiantes que junto a sus familias han sido víctimas de conflicto armado colombiano y en su mayoría, han sido víctimas de desplazamiento forzado. En las tablas 2 a 4 se ilustran en cifras la cantidad de estudiantes discriminados por sexo de la localidad que se encuentran en situación de desplazamiento o han sido afectados en el marco del conflicto armado por alguna otra modalidad de violencia. Esta información fue obtenida desde la oficina de asesoría de planeación de la Secretaría de Educación del Distrito, que hace el respectivo cruce de la información con la Unidad de Víctimas para el periodo 2016 a 2018.

Tabla 2. Modalidades de victimización de la población escolar registrada en el colegio Kimy Pernía Domicó (2016)

Modalidades de victimización (2016)	Mujeres	Hombres	Total general
Desvinculados de grupos armados	1	-	1
Desplazamiento forzado	1	-	1
En situación de desplazamiento	126	127	253
Amenaza	1	2	3
Desplazamiento forzado	125	125	250
Total general	127	127	254

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la SED.

Tabla 3. Modalidades de victimización de la población escolar registrada en el colegio Kimy Pernía Domicó (2017)

Modalidades de victimización (2017)	Mujer	Hombre	Total general
Desvinculados de grupos armados	1	-	1
Desplazamiento forzado	1	-	1
En situación de desplazamiento	132	120	252
Desplazamiento forzado	132	120	252
Hijos de adultos desmovilizados	-	1	1
Desplazamiento forzado	-	1	1
Total general	133	121	254

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la SED.

Tabla 4. Modalidades de victimización de la población escolar registrada en el colegio Kimy Pernía Domicó (2018)

Modalidades de victimización (2018)	Mujer	Hombre	Total general
Desplazamiento forzado	126	123	249
Desvinculados de grupos armados	1	-	1
En situación de desplazamiento	125	123	248
Total general	126	123	249

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la SED.

2.3 políticas institucionales de atención a la población en condición de desplazamiento

En este apartado se presenta un breve balance de las políticas que se han trazado en el país para la atención de la población en condición de desplazamiento desde el año 2014 hasta la actualidad.

2.3.1 Plan Nacional de desarrollo (2014-2018) “Todos por un Nuevo País”⁶

El PND (2014-2018) “Todos por un Nuevo País”, retoma el concepto de “Estado fallido” utilizado por varios analistas, esto debido a que para el año 2000, Colombia presentaba los índices más altos en materia de homicidios, desplazamiento forzado, secuestro y áreas con cultivos ilícitos.

En efecto, en 2000, Colombia reportó la cifra más alta de plantaciones de coca, un total de 163.000 hectáreas sembradas, y también el mayor número de personas secuestradas, 3.572 en total. Así mismo, en 2002 el país alcanzó los niveles más críticos en materia de homicidios, con una tasa de 69,6 homicidios por cada cien mil habitantes (hpch), y más de 600.000 víctimas de desplazamiento forzado (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 34).

⁶ Plan Nacional de desarrollo presentado durante el segundo periodo presidencial de Juan Manuel Santos y quien llevó a cabo el acuerdo Final de Paz entre el gobierno y las FARC- EP, firmado en 2016.

Así mismo, ubica al desplazamiento forzado, como el delito que ha generado el mayor número de víctimas, constituyendo el 86%, con un total de 6.044.151 declaraciones a 2014. Este Plan Nacional de Desarrollo, se fijó como meta que a la población víctima se le garantizaran sus derechos y lograra estabilidad económica a partir de las diferentes acciones intersectoriales establecidas en las políticas sociales lideradas por el gobierno de este periodo. En su momento, en el PND se identificaban los siguientes avances a nivel de implementación de estas políticas:

Así, para 2014, se evidencian avances en materia de identificación (92 %), salud (93 %), educación (90 %) y alimentación (96 %), y siguen constituyéndose en retos hacia el futuro los derechos asociados a vivienda digna (17 %), reunificación familiar (47 %), subsistencia mínima (43 %) y generación de ingresos (63,8% por debajo de la línea de pobreza) (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 368).

Así mismo, se insiste en la necesidad de superar la situación de vulnerabilidad de la población desplazada, en términos de poder restablecer derechos y garantizar indemnización, restitución de tierras, vivienda, capacidades productivas, rehabilitación, acceso a la justicia y la implementación de medidas de reparación colectiva.

En cuanto a las acciones que se proponía el gobierno en su momento, para superar la situación de vulnerabilidad causada por el desplazamiento forzado, se encontraba ampliar la cobertura de los programas que buscaban la estabilización socioeconómica de esta población, de manera que se garantizaran derechos tales como subsistencia mínima, identificación, salud, educación, alimentación, reunificación familiar, atención psicosocial, generación de ingresos y vivienda; otra de las acciones iba encaminada a la implementación de un mecanismo que permitiera establecer cuándo un hogar desplazado ha superado su situación de vulnerabilidad y por tanto ya no registra carencias mínimas de subsistencia. Otra de las acciones propuestas por este PND apuntaba a lograr llevar a cabo una medición y seguimiento de los indicadores de goce efectivo de los derechos de las víctimas, medición

que a su vez serviría para establecer las necesidades reales y ajustar la política. La meta para 2018 era que 500.000 personas víctimas de desplazamiento superaran esta condición.

Esta estabilización socioeconómica supone para el gobierno (2014-2018), dejar de considerar a esta población desplazada como víctima y en ese sentido no seguir ofreciendo programas que los beneficien, ni hacer el respectivo seguimiento, de manera que una vez tienen esa subsistencia mínima, dejan de ser desplazados para el Estado y pasarían a convertirse en parte de la población pobre que subsiste con lo mínimo. Según el informe de CONPES (2028) a Junio de 2018, se le brindó atención humanitaria a 586.893 hogares, lo que indica que hubo un cumplimiento de la meta en un 60%.

En cuanto a los procesos de retorno, reubicación y restitución de tierras, se proponía como política fundamental acompañar a los hogares y comunidades para que retornaran o fueran reubicadas nuevamente en sus territorios y se daría especial atención a los sectores más vulnerables como mujeres y grupos étnicos. Se esperaba que a 2018 fueran atendidas con nuevos procesos de adjudicación y formalización de tierras un total de 25.000 víctimas de desplazamiento forzado.

En lo que tiene que ver con el cumplimiento de éstas metas, el balance de resultados de 2018 elaborado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), destaca que “la Unidad para la Atención y Reparación a las víctimas (UARIV) realizó indemnizaciones a 140.806 hogares víctimas de desplazamiento forzado, con una inversión \$1,9 billones, con lo cual se cumplió con la meta del cuatrienio (Departamento Nacional de Planeación, 2019^a). Por otra parte, el balance de resultados plantea que:

29.824 familias víctimas de desplazamiento forzado fueron atendidas con procesos de adjudicación y formalización de tierra, lo que sobrepasó la meta del cuatrienio en 59 p.p.” y que además” se reconoció la importancia de conservar las costumbres, usos y prácticas autóctonas de producción de las comunidades étnicas. Para esto, y con el objetivo de cumplir con la deuda en materia de tierras colectivas con los pueblos indígenas y las

comunidades negras, se beneficiaron 173.339 familias con acceso a tierra, a través de los procesos de adquisición de tierras y/o mejoras, titulación colectiva de comunidades negras, así como constitución, ampliación y saneamiento de resguardos indígenas, lo que llevó a sobrepasar la meta del cuatrienio en 23 p.p. (Departamento Nacional de Planeación, 2019a, p. 115).

Respecto a la atención especial que se debía brindar a comunidades indígenas o afrodescendientes el balance indica que se logró involucrar en 2018 a 9.500 hogares pertenecientes a estos grupos étnicos en el programa Intervenciones Rurales Integrales (IRACA) de prosperidad Social, que tenía como propósito promover el desarrollo de estas etnias que están en riesgo de desaparecer física y culturalmente, así como en situación de desplazamiento forzado. Para el cuatrienio, fueron atendidas en total 30.726 familias, a las cuales se les involucró en el programa con el objetivo de que pudiesen generar sus propios ingresos, así como el fortalecimiento de la seguridad alimentaria, la gestión territorial y la sustentabilidad socioeconómica, así lo expresa el Balance. En lo que tiene que ver con generación de empleo, el PND apunta que, el cumplimiento de la meta fue medio dado que obtuvo un avance de 31,4%:

[...] la Agencia pública de Empleo del SENA fomentó la participación de la población víctima del desplazamiento en las diferentes estrategias de registro, actualización y soporte de la hoja de vida, con el fin de realizar un proceso de intermediación laboral que les permita incrementar su acceso al mercado laboral. El SENA reportó 35.795 vinculaciones de personas víctimas del conflicto armado para la vigencia 2018. Prosperidad Social, por su parte, generó 865 cupos a 2018, el acumulado de las dos entidades (36.660) representa un avance del 31,4% frente a la meta (Departamento Nacional de Planeación, 2019a, p. 148).

El SENA por su parte cumplió con la meta propuesta en el PND, al registrar a 2018 un acumulado de 799.293 aprendices víctimas de desplazamiento forzado, a través de sus diferentes programas, ofreciéndole a la población víctima mayores posibilidades para ingresar al mercado laboral (Departamento Nacional de Planeación, 2019a).

Una de las prioridades y metas iniciales para el gobierno de Juan Manuel Santos, expuesta en el PND era que la población que se encontraba en situación de desplazamiento lograra superar su condición de vulnerabilidad. Para modificar esta situación, la UARIV desde 2015, dispuso de un modelo de subsistencia mínima a partir del cual se evaluaban las carencias de los hogares que se encontraban en esta condición. La atención humanitaria que se ofrecía para la satisfacción de necesidades mínimas eran la alimentación, alojamiento y salud. En cuanto al alcance de esta meta, el balance de 2018 destaca que el nivel del cumplimiento de esta meta fue alto, con un 90% de cumplimiento, esto teniendo en cuenta que se atendieron 647.631 hogares y en cuanto al acompañamiento de estos, para retornar nuevamente a sus territorios y ser reubicados tuvo un avance de 89% acompañando en total en este proceso a 204.741 hogares víctimas de desplazamiento forzado. Finalmente, se evalúa como positivo que, para el periodo, 798.005 víctimas del desplazamiento forzado superen su condición de vulnerabilidad, y que solo en 2018 con un nivel de cumplimiento de más del 100%, 338.950 víctimas salieron de esta condición.

En lo que tiene que ver con la generación de ingresos para las víctimas del desplazamiento forzado, el documento del Consejo Nacional de política Económica y Social 3726 de 2012, en adelante CONPES, estableció tres indicadores i) víctimas de desplazamiento forzado atendidas con la línea de intervención de enganche laboral, ii) víctimas de desplazamiento forzado atendidas con la línea de intervención de formación para el trabajo, y iii) víctimas de desplazamiento forzado atendidas con la línea de emprendimiento y fortalecimiento. (CONPES, 2018, p.8)

Respecto al indicador de enganche laboral, el informe de seguimiento con corte de junio de 2018, expresa que fueron atendidas 13.833 víctimas de desplazamiento, de manera que según esta cifra, la meta se cumplió sólo en un 11% y se hizo a través de jornadas de sensibilización a empresarios, en donde se hacía énfasis en la importancia de brindar oportunidades a esta población víctima con urgencia de encontrar estabilidad laboral para la generación de ingresos.

En el indicador de formación para el trabajo de las víctimas del desplazamiento forzado, este mismo documento plantea que fueron atendidas 430.557 personas, con un cumplimiento de la meta anual de 76,16%, avance que se explica por la implementación de programas del SENA y la ampliación de cobertura. A pesar de los avances, no se logró llegar a toda la población afectada y en términos concretos no se pudo establecer de forma precisa si la población víctima de desplazamiento forzado realmente accedió a tener un trabajo formal y que este a su vez fuera estable.

2.3.2 Plan Nacional de desarrollo (2018-2022) “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”⁷

Uno de los objetivos que plantea este PND, es el de aumentar la eficiencia del gasto social y para ello se propone que en el año 2020, el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN) sea actualizado y se le hagan cambios en términos metodológicos, tecnológicos y operativos. Estas modificaciones e innovaciones servirán según el gobierno, para tener información de mayor calidad, lo cual servirá para la toma de decisiones encaminadas a la disminución de la pobreza.

A partir de lo anterior, el Sisben IV será el instrumento que el gobierno empleará para definir no sólo quienes serán sus beneficiarios, sino que servirá de insumo para planificar el respectivo gasto social. Teniendo en cuenta esta actualización el PND se propone en relación con el objetivo 3: “rediseñar los programas de transferencias monetarias condicionadas y la red para la superación de la pobreza”

Se espera que, dada la disminución de la pobreza, la cobertura de Familias en Acción llegue a un máximo de 2,4 millones de familias. La población víctima de desplazamiento forzado en situación de pobreza será vinculada al programa a través del Sisbén IV, manteniendo la

⁷ Plan Nacional de Desarrollo (2018–2022), presentado por el presidente electo Iván Duque Márquez, representante del partido político Centro Democrático y quien prometió hacer modificaciones al Acuerdo de Paz firmado en el gobierno anterior entre el gobierno y las FARC – EP.

priorización por su condición. La cobertura del programa puede disminuir con la verificación del mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los hogares en el transcurso del cuatrienio, las cuales serán certificadas a través del Sisbén IV, a excepción de las comunidades indígenas, y teniendo en cuenta la refocalización del programa y su rediseño (Departamento Nacional de Planeación, 2019b).

Por otra parte, en el objetivo 6: “crear espacios de coordinación de política pública y formular estrategias afirmativas de reducción de pobreza en los territorios más rezagados”, indica la necesidad de ampliar la cobertura de programas como: La Red Unidos, Familias en Acción y Jóvenes en acción, y se priorizarán intervenciones de infraestructura social y habidad principalmente en los territorios de Chocó, La Guajira, Buenaventura y San Andrés

Adicionalmente, se fortalecerá a las entidades territoriales en la política de seguridad alimentaria nacional, se implementarán unidades productivas de autoconsumo y se pondrán a disposición herramientas para la inclusión productiva de la población en situación de pobreza extrema y vulnerabilidad, y de las víctimas del desplazamiento forzado por la violencia (Departamento Nacional de Planeación, 2019b, p. 467).

Este PND hace énfasis en que se deben hacer esfuerzos ya no para atender la emergencia producida por la crisis humanitaria del desplazamiento urbano a partir de medidas asistencialistas, sino que se debe pasar a medidas de reparación que sean temporales. Esto implica promover acciones que le permita a esta población recuperar sus capacidades como sujetos de derecho y puedan ser agentes de sus comunidades y territorios, así mismo se espera que se implementen políticas locales que promuevan la inclusión de las víctimas (Departamento Nacional de Planeación, 2019b).

Proponen, además, revisar y evaluar la efectividad de la Ley 1448 de 2011 (Ley de víctimas y Restitución de Tierras), con vigencia hasta 2021. Esta propuesta de ajuste y actualización de esta ley se llevará al Congreso para el respectivo debate y para esto se contará “con la proyección del universo de víctimas, la definición clara de todas las medidas a las que

puede acceder esa población y el costo para su implementación” (Departamento Nacional de Planeación, 2019b, p. 852).

En cuanto al objetivo 1 “armonizar el componente de asistencia de la política de víctimas con la política social moderna” y su estrategia 3 “diseñar componentes diferenciados para la población víctima en la oferta de programas sociales dirigidos a la reducción de pobreza y vulnerabilidad”, en el PND se propone que para la implementación de la política social se deberá tener en cuenta las particularidades de la población víctima y un enfoque psicosocial, con el fin de que se puedan restituir sus capacidades para su desarrollo, garantizando el cumplimiento de la responsabilidad del Estado colombiano con la reparación y la no repetición. Bajo esta estrategia el gobierno tendrá como objeto el de superar el Estado de Cosas Inconstitucional declarado por la Corte Constitucional en 2004 (Departamento Nacional de Planeación, 2019b).

En la estrategia 8 “retornos y reubicaciones”, se propone que la población desplazada pueda integrarse a sus entornos urbanos donde residen o retornar a sus lugares originales de residencia, esto teniendo en cuenta el cambio en la dinámica económica del país y facilitando así la incorporación de esta población en las diferentes actividades productivas, de manera que el PND a partir de este tránsito espera que la población víctima ya no necesite de la política asistencial, sino que haga parte del desarrollo productivo del territorio. Para llevar adelante esta estrategia, la UARIV se propone acompañar estos procesos de retornos o reubicaciones, teniendo en cuenta las acciones diferenciales para la población que pertenezca a algún grupo étnico. Para aquellos hogares asentados en el mismo territorio por cinco años o más y que no han decidido retornar serán atendidos por la política de promoción social.

Respecto a la evaluación de este Plan Nacional, el Balance de resultados 2021 presenta lo siguiente en lo que tiene que ver con las políticas dirigidas hacia la población víctima del desplazamiento forzado. En un primer momento ubica que para 2021 se logró que 2.768.193 víctimas superaran su situación de vulnerabilidad causada por el desplazamiento

forzado, Como resultado de lo anterior, se alcanzó un cumplimiento mayor en 52,24% frente a la meta establecida para ese año. Esta superación de la vulnerabilidad se lograría a partir de la estrategia integral de Inclusión Laboral para víctimas del conflicto armado que se pondría en funcionamiento entre 2021 y 2022, la cual facilitaría el acceso al empleo formal y la gestión de las entidades del Sistema Nacional de Atención y Reparación a las Víctimas (SNARIV) (Departamento Nacional de Planeación, 2021).

En lo que tiene que ver con el plan de retorno, reubicación o integración local al territorio, se resalta que durante 2021, 2.900.916 víctimas lograron ser parte de este proceso superando la meta establecida para este año, y con el cumplimiento del 85,81% del cuatrienio, así mismo contaron con la vinculación a programas como: Jóvenes en acción, Mi Negocio, Empleo para la Prosperidad, Estrategia Unidos, Familias Rurales e intervenciones rurales Integrales (IRACA).

En cuanto a el acompañamiento y acceso a la justicia de aquellas personas que han sido víctimas de despojo de sus tierras y territorios, durante el 2021 la Unidad de Restitución de tierras representó judicialmente 30.880 solicitudes las cuales fueron presentadas ante el registro de Tierras despojadas y abandonadas forzosamente. De estas se presentaron 29.407 ante los jueces y se encuentran en trámite, lo que representa un procesamiento del 95,23% de las solicitudes (Departamento Nacional de Planeación, 2021)

Por otra parte, el balance resalta los avances que se han venido haciendo en cuanto a la actualización del instrumento Sisben IV, el cual buscaba mejorar la calidad de la información y caracterizar de las víctimas. “De acuerdo con lo anterior, se avanzó en un 64,40 % en el número de víctimas con caracterización socioeconómica a través de Sisbén IV” (Departamento Nacional de Planeación, 2021, p. 134).

El documento CONPES 4031 de Junio de 2021, en lo que tiene que ver con el acceso a derechos para avanzar en la estabilización socioeconómica planteaba que

[...] a junio de 2020, solamente el 31 % de las víctimas de desplazamiento forzado correspondientes a 2.244.716 personas, superan situación de vulnerabilidad y, de acuerdo con la información de Sisbén IV a diciembre de 2020, el 63 % de los hogares víctimas de desplazamiento forzado se les estiman ingresos inferiores a la línea de pobreza y el 23 % en con ingresos estimados inferiores a la línea de pobreza extrema, cifras que evidencian la persistencia de la situación de vulnerabilidad de esta población (CONPES, 2021,p. 35)

Para el CONPES (2021), el que siga existiendo deficiencias de atención a esta población, en cuanto a la subsistencia mínima y por tanto ausencia de condiciones de vida dignas y seguras, tiene que ver con que aún hay dificultades en cuanto a la escasa información que permita identificar las necesidades de cada individuo, así como la ubicación precisa de las víctimas, de manera que se pueda atender de forma oportuna. Es así que,

De las 6.679.056 víctimas de desplazamiento forzado que son sujetos de atención con corte a junio de 2020, 3.427.610 desplazados registrados en el RUV aún no han sido caracterizados, por lo que se desconoce su situación. Así mismo, por falta de información no ha sido posible medir la Superación de Situación de Vulnerabilidad (SSV), en los derechos a alimentación en 1.862.254 víctimas, y en generación de ingresos en 2.931.727 víctimas, lo que dificulta la tarea del Estado para planear (técnica y presupuestalmente), focalizar e intervenir y así avanzar en la garantía y restablecimiento de los derechos del componente de asistencia. (CONPES, 2021, p. 36)

Con relación a los sujetos de especial protección constitucional que se encuentran en situación de vulnerabilidad, CONPES 4031 (2021) menciona que hay un rezago en cuanto al acceso de derechos por parte de las mujeres, específicamente el derecho a ingresos y vivienda. Las mujeres víctimas acceden a estos derechos entre un 39,9% y 46,8%; mientras los hombres acceden entre 42,3% y 50,0 %. El documento CONPES concluye que esto se debe a que de forma abrupta la mujer tuvo que cambiar su rol y pasó a asumir la jefatura del hogar, situación que la conduce a tener poco tiempo para trabajar o para capacitarse. Así mismo, este mismo documento establece en cuanto a los niños, niñas y adolescentes presentan un mayor rezago para superar su vulnerabilidad, de esta manera solo el 16,2 % de

los NNA superan la condición de vulnerabilidad, mientras que en los adultos esta proporción es del 37,0 %. Así, las mediciones que presentan mayor rezago son alimentación (53,2 %, frente a adultos con 67,9 %) como consecuencia de sus condiciones insalubres, y la atención psicosocial (43,8 % frente a adultos con 67,4 %), a causa de la situación traumática que les generó el hecho del desplazamiento”. (CONPES, 2021, p. 40)

2.3.3 Plan Distrital de Desarrollo (2016-2020) “Bogotá mejor para todos”⁸

Este Plan Distrital de Desarrollo reconoce a Bogotá como una ciudad receptora de población que ha sido afectada por el desplazamiento forzado, es así que para ese momento aproximadamente, 4 de cada 1.000 habitantes de la ciudad, llegaban a la ciudad por causa de algún desplazamiento como efecto del conflicto armado colombiano. La mayoría de las víctimas residentes en Bogotá, presentaban dificultades relacionadas con la construcción de un proyecto de vida digno y estable, por tanto, sus condiciones de vida eran precarias, así como su incorporación en algún sector productivo de la ciudad.

En el diagnóstico presentado en este plan, dejan en evidencia a partir de las cifras que muy pocas personas habían accedido a diciembre de 2015 a las indemnizaciones por vía administrativa, ya que 19.382 personas la habían recibido de un total de 636.824 víctimas declaradas en Bogotá. En cuanto a las personas afiliadas al régimen contributivo de salud, había para ese momento 178.539 y el resto hacía parte del régimen subsidiado, de manera que el nuevo gobierno local se planteaba para ese momento dar un salto en cuanto al tipo de atención de esta población víctima, pasando de la subsistencia mínima a impulsar capacidades y proyecto de vida propios. Así quedó expresado en el Plan Distrital de Desarrollo, en el tercer pilar titulado *Construcción de comunidad y cultura ciudadana*.

⁸ Plan Distrital de desarrollo presentado por el alcalde electo Enrique Peñalosa Londoño, quien presentó su programa de gobierno haciendo parte de la coalición Equipo por Bogotá y Cambio Radical.

Bogotá mejor para las víctimas. El énfasis de este componente se hará en la implementación de un enfoque transformador, que inicia con el mejoramiento de la ruta de asistencia y atención, y que le apunta a la consolidación de una oferta articulada orientada hacia el mejoramiento de la inclusión productiva de la población víctima. De esta forma se contribuirá a la estabilización socioeconómica de las familias, **a la reparación integral** y a la construcción de memoria (Secretaría Distrital de Planeación, 2016, p. 307).

Sobre cómo sería este proceso de inclusión productiva de las víctimas, describe que se haría a partir de capacitaciones que respondan a la oferta laboral existente para ese momento y teniendo como base el saber y el conocimiento propio de las víctimas, esto con el objetivo de que puedan llegar a tener unas condiciones de vida similares o mejores a las que tenían antes de su proceso de desplazamiento.

Otro de las medidas que tomarían se referían a mejorar la infraestructura física y tecnológica de los Centros Locales de Atención a Víctimas (CLAV), esto encaminado a ofrecer una atención más eficiente, de manera que a las víctimas se les pudiesen garantizar de forma más fácil sus derechos y tuviesen un mejor trato desde estos centros de atención. Así mismo, se proponían trabajar de la mano con las diferentes entidades nacionales y de esta manera lograr la reparación integral.

Para niñas, niños y adolescentes este Plan de Desarrollo proponía implementar estrategias específicas de atención como: Atrapasueños, que tenía como objeto trabajar con población infantil víctima del conflicto armado y sus familias, a partir de la realización de ejercicios de resignificación de vivencias a través del arte y la lúdica y aportar así a la reparación integral.

Otra de las estrategias a fortalecer son las Casas Refugio, que serviría como mecanismo de protección y atención integral a mujeres víctimas. En cuanto al acceso laboral, se proponía establecer alianzas con el instituto Distrital de Turismo, la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, y a Nivel Nacional con entidades como el SENA (Servicio Nacional

de Aprendizaje), así mismo, y en apoyo de la ACDVPR (Alta Consejería de Paz, víctimas y Reconciliación).

Se planteaban en términos generales, que atenderían a la población víctima del conflicto a través del programa Inclusión Educativa para la Equidad, el cual buscaba garantizar el derecho a la educación y que se dieran al interior de las aulas procesos de inclusión a partir del respeto a la diferencia, así como hacer seguimiento específico a la población víctima para la permanencia en el sistema escolar (Secretaría Distrital de Planeación, 2016).

El Balance General del Plan de Desarrollo Distrital 2016-2020, respecto a lo que tiene que ver con la educación valora como positivo que en 393 IED se atendieron a 74.885 víctimas del conflicto armado, 48 hijas e hijos menores de edad, quienes provenían de contextos de violencia al interior de sus familias o de conflicto armado fueron acogidas en Casas Refugio y 14.749 estudiantes extra-edad hicieron parte del sistema educativo en programas con modelos flexibles. Así mismo, se promovieron 24.578 cupos para el ingreso a la Educación Superior, que benefició a diferentes sectores, incluyendo a las víctimas del conflicto, a quienes se les otorgaron 142 cupos para universidades ubicadas en Bogotá (Secretaría Distrital de Planeación, 2016).

En lo que tiene que ver con el acceso a vivienda, “se entregaron 1.206 viviendas de interés prioritario para víctimas del conflicto armado en el proyecto El Porvenir, en Bosa” (Secretaría Distrital de Planeación, 2016, p. 41), y asignación de subsidios de vivienda para 2.200 hogares; se hicieron además intervenciones en diferentes localidades a través de la cultura, la recreación y el deporte, incluyendo zonas de Bosa. Esta presencia en el territorio pretendía entre otras cosas la cercanía y reparación con diferentes sectores de población vulnerable, incluyendo las víctimas del conflicto armado (Secretaría Distrital de Planeación, 2016).

Sobre la restitución de derechos a las víctimas del conflicto armado y la correspondiente atención humanitaria, el balance resalta los siguientes avances: Se otorgaron 96.439 medidas de ayuda humanitaria inmediata, las cuales incluye:

(...) alimentación, alojamiento transitorio, saneamiento básico, transporte de emergencia y medidas funerarias. Además, se brindó apoyo en formación académica y económica, así como en la gestión para el fortalecimiento de iniciativas productivas, generación de ingresos y la promoción de empleabilidad (Secretaría Distrital de Planeación, 2020a, p. 53).

Además, “Se incluyeron 79.601 personas en los Planes Integrales de Atención y Seguimiento que, como su nombre lo indica, implican asistencia, atención y seguimiento a las víctimas y su inclusión en la oferta de servicios sociales disponibles en el Distrito” (Secretaría Distrital de Planeación, 2020a, p. 53).

Por otra parte, se diseñaron estrategias de acompañamiento a la población víctima entre las que se encontraban ferias de emprendimiento, procesos de reparación colectiva a sujetos colectivos como: Afromupaz, ANMUCIC, Pueblo Rrom (Unión Romaní y ProRrom) y REDEPAZ, la exposición permanente “RECORDAR: volver a pasar por el corazón” y la sala infantil “Camino a casa”, en el Centro Memoria, Paz y Reconciliación y el acompañamiento a 146 productos liderados por El Centro Memoria, Paz y Reconciliación, sobre la importancia de la violencia en la historia y los derechos humanos (Secretaría Distrital de Planeación, 2020a).

2.3.4 Plan Distrital de Desarrollo (2020-2024)⁹ “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”

Este Plan de Desarrollo se propone sacar adelante diferentes programas estratégicos que tengan como propósito “hacer un nuevo contrato social con igualdad de oportunidades para

⁹ Plan distrital de desarrollo presentado por Claudia López Hernández, la primera mujer alcaldesa en la historia de Bogotá e integrante de la colectividad Alianza Verde.

la inclusión social, productiva y política” (Secretaría Distrital de Planeación, 2020b, p. 24). Dentro de la población que se beneficiaría ubican a las víctimas del conflicto armado, grupos étnicos, entre otros.

También proponen mejorar los ingresos de los hogares y combatir la feminización de la pobreza y para ello, están dispuestos a entregar 10.500 soluciones habitacionales para diferentes sectores vulnerables incluyendo a la población víctima. (Secretaría Distrital de Planeación, 2020b, p. 32), así mismo se facilitará el acceso a la vivienda y se otorgarán los respectivos subsidios distritales dándole prioridad a hogares con jefatura femenina, personas con discapacidad, población étnica y adultos mayores (Secretaría Distrital de Planeación, 2020b), así mismo se prioriza en la atención a los niños, niñas y adolescentes y sus familias víctimas del conflicto armado.

A 2024 el gobierno local se propone cumplir con el 100% de la siguiente meta estratégica: “formular e implementar una estrategia para la apropiación social de la memoria, para la paz y la reconciliación en los territorios ciudad región a través de la pedagogía social y la gestión del conocimiento” (Secretaría Distrital de Planeación, 2020b, p. 48). Lo anterior tiene como eje el que Bogotá se convierta en una Región líder en la implementación del Acuerdo de Paz, la reconciliación y el cuidado, en este sentido proponen llevar a cabo acciones encaminadas a la reparación integral y la participación de las víctimas del conflicto armado. Entre esas acciones se encuentra la de implementar una estrategia que permita apropiación social de la memoria, para la paz y la reconciliación (Secretaría Distrital de Planeación, 2020b)

En cuanto a la consecución de recursos para llevar a cabo las diferentes estrategias, el Distrito se propone gestionar ante la Nación la respectiva cofinanciación la cual permita atender a los diferentes sectores priorizados como a la población en situación de desplazamiento, migración y refugio y programas dirigidos a la atención integral tal como está establecido en la ley 1448 de 2011 (Secretaría Distrital de Planeación, 2020b). En el marco de los principios de la Justicia Restaurativa, este PDD también se propone generar

“espacios de encuentro entre excombatientes, víctimas y sociedad civil, haciendo de la ciudad un epicentro de paz y reconciliación” (Secretaría Distrital de Planeación, 2020b, p. 126).

La información presentada en este capítulo permite concluir que el desplazamiento forzado es, de lejos, el hecho victimizante con mayor impacto del conflicto armado colombiano. Que Bogotá y Medellín son las ciudades con la mayor recepción de población víctima del conflicto armado, y, particularmente, de población desplazada. También se evidencia que en la ciudad de Bogotá esta población se ubica principalmente en las localidades de Ciudad Bolívar, Bosa y Kennedy.

Como lo muestran los datos, la población desplazada es mayoritariamente femenina, y, especialmente, asociada a grupos étnicos: indígenas y afrodescendientes. En el colegio Kimy Pernía Domicó existe una importante presencia de población víctima del desplazamiento forzado desarrollando sus procesos de transición escolar y aunque se han elaborado planes y programas para la atención de esta población este fenómeno persiste y se incrementa.

Los gobiernos nacional y local muestran en sus informes y planes proyecciones del cumplimiento de metas, pero esto contrasta con las cifras que las organizaciones sociales y las mismas entidades públicas muestran en sus reportes anuales, por tal razón es fundamental conocer la experiencia de las personas víctimas de desplazamiento forzado tanto acerca de las situaciones que desencadenaron esta nueva condición, como sobre la atención estatal cuya gestión se vale fundamentalmente de datos estadísticos para demostrar el cumplimiento de sus metas.

Capítulo 3. Rupturas y continuidades de las trayectorias educativas en las memorias del desplazamiento forzado en el contexto escolar del Colegio Kimy Pernía Domicó

Como se ha señalado, este proyecto de investigación se desarrolló a partir de la realización de entrevistas a estudiantes y madres de familias víctimas de desplazamiento forzado, residentes en el sector de San Bernardino de la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá. Los niños, niñas, jóvenes y sus familias hacían parte de la comunidad de la Institución Educativa Distrital Kimy Pernía Domicó.

A partir de las entrevistas realizadas se encontró que, en su mayoría, quienes participaron de esta investigación provenían de áreas rurales o de sectores urbanos marginalizados, comunidades campesinas, indígenas y particularmente población afrocolombiana de la región del Pacífico. En este capítulo, se realiza una caracterización de lo que significa el desplazamiento forzado, a partir de los relatos de los estudiantes y madres entrevistadas. Se intenta desarrollar un ejercicio que contribuya a analizar las memorias acerca del conflicto armado, las luchas y los procesos de resistencia de las víctimas de desplazamiento forzado a partir de la narración de su trayectoria educativa desde la periferia urbana.

Del mismo modo, en este capítulo se analizan los impactos del desplazamiento en las rupturas y continuidades de las trayectorias educativas y escolares de los niños, niñas y jóvenes con quienes se llevó a cabo esta investigación. La categoría trayectoria educativa hace referencia a los aprendizajes escolares y extraescolares que han hecho parte de los procesos de formación de los estudiantes entrevistados. En el proceso de investigación se reconoció que las familias en condición de desplazamiento forzado son portadoras de un conjunto de saberes y prácticas, que han sido transmitidas en el marco de las comunidades de las cuales fueron desarraigadas. Saberes y prácticas que constituyen oficios propios de sus entornos regionales que debido al desplazamiento forzado pierden utilidad en sus nuevos contextos y se pueden condenar al olvido.

También se pudo constatar que estos saberes y prácticas no son tenidos en cuenta, no son visibilizados e incorporados al ámbito escolar de los estudiantes desplazados. El Estado colombiano no tiene una política clara que reconozca estos saberes y con ello, se terminan construyendo nuevas formas de exclusión y discriminación para estos niños, niñas y jóvenes. Desatender estos saberes y prácticas de los estudiantes pertenecientes a la población desplazada dificulta su transición escolar, así como los procesos de adaptación y asimilación a las nuevas realidades educativas, lo cual podría explicar fenómenos como los fracasos o la deserción escolares.

En este capítulo, igualmente se abordan las memorias del conflicto armado en particular de las experiencias de desplazamiento forzado, intentando ubicar los actores armados que aparecen en los relatos de los entrevistados, la percepción que tienen de estos grupos, así como, el papel del Estado y de las redes de apoyo (amigos, familiares, conocidos) frente a su condición de desplazamiento y sus trayectorias educativas. Finalmente, se ubican cuáles son las expectativas que estos estudiantes y familias víctimas del conflicto armado tienen acerca de la continuidad de esas trayectorias educativas y escolares.

Al momento de realizar la escritura de este capítulo se alternan tres voces. Por un lado, y en primer lugar, la voz de las víctimas, de los estudiantes y madres entrevistadas, se introducen fragmentos de la conversación sostenida que develan los sentidos y significados que le asignan a hechos, lugares, personas, grupos, actividades, tradiciones, saberes, etc. En segundo lugar, la voz de analistas e investigadores del desplazamiento forzado que permite establecer un diálogo entre lo contingente y particular de las narraciones de los entrevistados, con el fenómeno en una dimensión más amplia, general. En tercer lugar la voz de la autora, que analiza, contextualiza, jerarquiza y anuda los relatos.

3.1 El desplazamiento forzado: bosquejo de una caracterización narrada

Existen distintos elementos en las narraciones de los estudiantes y las madres entrevistadas que permiten bosquejar una caracterización de lo que significa para ellos el desplazamiento forzado. En primer lugar, se advierte que el desplazamiento se produce por una amenaza contra la vida que conduce a las familias al éxodo, un hecho violento que obliga a una salida presurosa y la búsqueda de otro lugar que les permita refugiarse, ese tránsito implica para la mayoría de las familias “empezar de cero”.

CC: ¿y tú sabes por qué tu familia decide venir a Bogotá, cuando salen de Coyaima?

KAREN: porque como le estaba comentando antes, a mi papá lo amenazaron y pues la única opción fue venir acá, y pues tuvimos que empezar de cero.

CC: ¿tal vez recuerdas cómo fue el proceso de desplazamiento de tu familia? O ¿qué te han dicho sobre este momento?

DIEGO: no recuerdo, mis papás me han hablado unas dos o tres veces del tema. Me han contado que allá cuando llegaban, era... ellos pasaban de finca en finca y digamos la lista... pues iba en la lista... y pues cuando tocaba desalojar pues era la orden de ellos y pues se cumplía o se cumplía.

El desplazamiento forzado apareció en las narraciones como un fenómeno al que se le debe dar una respuesta inmediata, la decisión de salida de los lugares se debe tomar de manera intempestiva y compromete al conjunto de la familia, incluso a la totalidad de una comunidad. De igual manera, se describe como un hecho que puede ser recurrente y progresivo, que obliga en un primer momento a las familias o las comunidades a abandonar una localidad y posteriormente una región (San Martín, el Bajito, todo Tumaco). Ese carácter recurrente y progresivo se asocia en los relatos al accionar de un actor armado que pretende controlar el territorio. En la mayoría de las narraciones de los estudiantes se identificó a la guerrilla como el actor armado que originó el desplazamiento, tal adjudicación de responsabilidades presentó contradicciones con las narraciones de las

madres en las que aparecieron otros actores armados, asunto que desarrollaremos más adelante.

ANDREA: porque en el pueblo que estábamos se había metido la guerrilla

CC: ¿qué pueblo era?

ANDREA: en el San Martín, entonces ahí mi mami me pasó pa', nos fuimos para el Bajito

CC: ¿se metió la guerrilla y se fueron porque los amenazaron o tú mamá tomó la decisión por miedo?

ANDREA: no, nos sacó o sea se dentraron (sic) iban a la casa y nos sacaron, se entraron armados y nos dijeron que teníamos que irnos

CC: ¿sabes porque les dijeron que debían irse?

ANDREA: no, mi mamá no me ha contado

CC: cuando salieron de allá para Bogotá, ¿por qué razón fue el cambio?

ANDREA: porque ahí, o sea, la guerrilla tomó todo Tumaco y entonces ahí nos desplazaron o sea nos tocó irnos porque o si no nos dieron o sea 24 horas para irnos porque iban a matar a todos los de ahí, entonces por eso nos tocó venirnos. Ese pueblo quedó vacío después de eso.

En algunos casos el desplazamiento fue descrito como un hecho que se produjo luego de la pérdida de un ser querido, particularmente el padre, lo cual signa el fenómeno del desplazamiento con cierto nivel de feminización¹⁰. Encontramos que de manera frecuente las familias desplazadas tienden a ser monoparentales, compuestas por una madre y sus hijos, lo cual supone que la mujer pasa a jugar un nuevo rol como cabeza del hogar o que se ve abocada a reconstruir su familia con una nueva relación de pareja. Según los datos de la encuesta nacional de verificación aplicados por el gobierno en 2010 a la población

¹⁰ Asociado a los fenómenos de violencia política ha resultado común el asesinato predominantemente de personas de género masculino, este hecho tiene como consecuencia que las mujeres se conviertan en «víctimas indirectas» por la pérdida de su pareja, compañero o esposo. El asesinato del hombre modifica el rol familiar y la identidad tradicional de las mujeres, pues deben pasar a asumir la función de jefa del hogar - papel tradicionalmente asignado al género masculino-, de allí en adelante tendrá que hacer eje de su actividad en la lucha por la subsistencia familiar, de esa manera tiene que movilizar otro tipo de energías y cumplir con otro tipo de tareas (Jelin, 2002). Esa reasignación de los roles de género se da en los hechos, de forma violenta y marca ostensiblemente las dinámicas del desplazamiento forzado en Colombia.

desplazada, el 45% de los hogares presenta jefatura de hogar femenina y el 52% de las personas desplazadas son mujeres (Alviar García & Maldonado Copello, 2012).

Las familias víctimas de desplazamiento que fueron entrevistadas situaron su lugar de procedencia en áreas rurales ubicadas en las periferias de ciudades y municipios (como en el caso de la cita que se presenta más adelante), de zonas marginalizadas al interior de las ciudades cuando se trata de desplazamientos intraurbanos, de localidades con presencia de población indígena y, de manera mucho más amplia, de regiones habitadas ancestralmente por comunidades afrocolombianas. Lo cual expresa las amplias dimensiones geográficas de la problemática, pero también su presencia especialmente en las zonas rurales y más empobrecidas. Según esa misma encuesta nacional de verificación el 60% de la población desplazada fue expulsada de zonas rurales, el 24% de centros poblados en zonas rurales y el 15% de cabeceras municipales (Alviar García & Maldonado Copello, 2012).

CC: ¿y por qué tu mamá estaba sola?

JUANA: pues porque a mi papá, como decirle, lo mataron digamos, entonces por eso mi mamá quedó sola.

CC: ¿cuántos años tenías cuando pasó lo de tu papá?

JUANA: creo que tenía un año

CC: ¿sabes por qué lo mataron?

JUANA: pues lo que dice mi mamá es que, como nosotros vivíamos en el campo, lo mató fue la guerrilla.

CC: o sea que no vivían propiamente en la ciudad, sino en una parte rural, ¿recuerdas cómo se llamaba el lugar?

JUANA: se llama... mmm... la verdad es que no me acuerdo profe. Pero no era la ciudad, era como por un ladito.

CC: ¿supiste por qué mataron a tu papá?

JUANA: pues lo que yo sé es que mi papá digamos ayudaba al Ejército, a saber, dónde estaban los... los... bueno ellos... entonces un día se dieron cuenta que mi papá era el que estaba diciendo y por eso fue que lo mataron.

En las memorias de las familias desplazadas se subraya que sufrieron todo tipo de pérdidas. Cuando ESPERANZA reitera “todo lo regalaron”, “traíamos no más tres maletas todos”, está mostrando como las personas en condición de desplazamiento padecen en primer lugar la pérdida de su patrimonio material. Pero no es sólo eso. ESPERANZA resalta: “nosotros allá teníamos como tal bicicletas, todo lo regalaron, nosotros nos vinimos”; en este caso la “bicicleta” remite a un objeto preciado en su infancia, pero esa “bicicleta”, ese “todo” y la pausa que silencia a ESPERANZA, permite concluir que son mucho más, son unos espacios transitados, unas relaciones construidas; en torno a esa “bicicleta” se podría articular mucho de lo que deja atrás una niña con el desplazamiento forzado, de aquello que fue base para la construcción de su identidad.

CC: ¿qué recuerdas?

ESPERANZA: vivíamos en la casa de mi abuela y quedaba al frente del río, que se llama río Magüí o Payán, no, se llama es Magüí y el pueblo se llama Magüí Payán. Recuerdo también los problemas, la guerrilla subía mucho. Cuando la guerrilla subía al pueblo, pues todo el mundo se quedaba como en la casa y en la casa nosotros era como de tres pisos y en el primer piso no podía vivir nadie porque cuando ellos llegaban, muchas veces se quedaban ahí y uno no podía bajar.

(...)

CC: ¿qué hicieron con la nevera, con los electrodomésticos y demás cosas de la casa?

ESPERANZA: se regalaron, sí porque nosotros nos vinimos y nosotros allá teníamos como tal bicicletas, todo lo regalaron, nosotros nos vinimos... (silencio) trajimos tres o dos maletas que era la ropa, cuando nos vinimos de allá nos vinimos con una tía, entonces todos traíamos tres maletas nada más, mi tía venía con los tres hijos también y mi mami con las tres hijas y traíamos no más tres maletas todos.

El desplazamiento forzado es un acontecimiento que vulnera las identidades individuales y colectivas al generar rupturas en las relaciones sociales, étnicas, familiares y afectivas. KARLA recuerda las relaciones y prácticas desarrolladas por su comunidad, para ella esos vínculos y formas de actuar constituían una característica de su pueblo, parte de su identidad; KARLA no deja de mencionar carencias y dificultades materiales, pero subraya

(desde su mirada de niña) una cotidianidad tranquila, que el desplazamiento forzado borró. Su relato no es expresión de la memoria de una migrante que aspira volver para reencontrarse con ese pasado, es la enunciación de alguien que tiene consciencia que esa seña de identidad se perdió, lo cual no implica que no pueda llegar a reconstruirse, quizás por ello, en su propio caso, está presente el deseo de volver.

CC: ¿el pueblo contaba con los servicios públicos básicos?

KARLA: sí, allá hay acueducto, hay una planta tanto para la energía, aunque el acueducto fue como desde 2012; en ese entonces, o antes teníamos era pozos y la lluvia, y uno lavaba su ropa a mano y pues el que tenía lavadora con motobomba es que le llaman, entonces desde el pozo trasladaban agua y conectaban su lavadora y ya. Normalmente en ese entonces se veía ese poco de gente ahí lavando su ropa conversando, niños jugando. Yo me acuerdo de eso y me da tanta felicidad y también tanta tristeza... (suspira)... porque en ese entonces era un pueblo tan feliz.

KARLA proviene de una comunidad afrodescendiente del Pacífico colombiano, estas comunidades han construido una identidad que algunos autores han llegado a llamar una *nación cultural negra*¹¹ (Burgos Cantor, 2010). La danza hace parte de la herencia ancestral de estos pueblos, ha sido símbolo de su resistencia e identidad. Para la población afropacífico desplazada, lo que resultaba parte de su cotidianidad (por ejemplo, la danza y el currulao), se transforma en la ciudad en algo exótico, propio de una presentación folclórica, o digno de menosprecio por extravagante.

Tal herencia cultural es así cuestionada y corre el riesgo de perderse. El desplazamiento forzado entonces no sólo significó para las personas entrevistadas, pérdidas materiales e inmateriales para las familias víctimas, para la subjetividad de cada uno de sus miembros,

¹¹ El texto: *Rutas de Libertad, 500 años de travesía*, plantea que paralelo al proceso de formación del Estado Nacional hubo también un proceso de formación de una *nación cultural negra*, que inició al final del periodo colonial y que se mantiene hasta el presente, el cual estaba por ganarse un espacio en ese proyecto nacional, sin dejar de lado sus rasgos identitarios culturales y luchando contra el modelo extractivista heredado de los españoles.

también tiene un hondo impacto en comunidades enteras, en las prácticas y saberes construidas desde tiempos pretéritos, en ese sentido, se puede caracterizar como una forma de arrasamiento económica, social y cultural.

CC: cuando estuviste estudiando en Pital, ¿llegaste a participar en algún momento en otras actividades u organizaciones distintas a las que hacías en el colegio? o ¿qué tipo de actividades hacías cuando salías del colegio?

KARLA: a veces, cuando hacían así esas culturas y todo eso, no me acuerdo muy bien las fechas, hacíamos baile, entonces bailábamos así currulao, todo eso.

3.2 Memorias de las trayectorias educativas: conflictos y rupturas familiares y comunitarias

Las familias desplazadas deben abandonar su territorio. ¿Qué significa abandonar un territorio? No es simplemente abandonar un espacio, es romper con un conjunto de relaciones (con el espacio, con las personas, con la cultura), es quebrar una forma de vida. ESPERANZA es una estudiante afrodescendiente cuya familia fue desplazada del municipio de Magüí Payán (Nariño). Para los afrodescendientes en el Pacífico colombiano el territorio es la base sobre la cual se reproduce la familia, la unidad productiva y la comunidad. Para los afrodescendientes el territorio ha supuesto un uso particular de los recursos, de los ríos, los bosques, las tierras y las áreas costeras (Burgos Cantor, 2010). Cuando ESPERANZA relata “mis hermanas no eran de salir tanto al frío, el frío no nos recibió muy bien”, advierte una primera ruptura, la ruptura con una espacialidad cotidiana, con un clima, con una temperatura. El frío es lo distante, lo desconocido, la montaña lejana. Esa percepción inicial de “frío” y sus consecuencias en la familia son el primer signo del desarraigo.

ESPERANZA: (...) de Barbacoas para Pasto fue un día y de Pasto a Bogotá día y medio por decirlo así, porque nos quedamos en Pasto durmiendo un tiempo, por lo que mi

hermana se puso muy maluca por el frío, porque o sea nosotros no éramos, mis hermanas no eran de salir tanto al frío, el frío no nos recibió muy bien, entonces se puso mal.

La familia de DIEGO fue desplazada de Chaparral (Tolima). Un territorio tiene signos, huellas, marcas que nos acostumbramos a leer, de las cuales conocemos sentidos y significados; las personas en condición de desplazamiento deben enfrentarse en las ciudades de llegada a una reconstrucción de sus formas de habitar el espacio, esos sentidos y significados ya no son útiles en la nueva espacialidad. DIEGO señala “lo que se le dificultaba eran las direcciones”; ese hecho simple, tener referentes claros para el tránsito en una ciudad tan grande como Bogotá, puede generar desasosiego en los miembros de la familia desplazada.

DIEGO: no bregó mucho para conseguir trabajo, pero digamos lo que se le dificultaba eran las direcciones, porque él llegó y digamos, él llegó y le tocó en una planta que quedaba en la 180, allá era donde quedaba la fábrica y pues él de direcciones poco y fue lo que más se le dificultó, ahora ya conoce. Él ahora hace lo mismo, pero en una empresa diferente, de la otra se retiró, él maneja un cargador, para llenar tolvas de arena, cemento...

LUCY pertenece a una familia desplazada del municipio de Silvania (Cundinamarca). La ruptura con esas formas de vida precedentes implica en la mayoría de los casos la exposición a nuevas condiciones cotidianas, que pueden estar marcadas por una marginalidad y desprotección mayores; se puede pasar de confrontar formas de violencia puntuales o episódicas asociadas al conflicto armado, a formas de violencia sistemáticas y persistentes asociadas a la desigualdad y la pobreza, que se potencian por la presencia de la delincuencia común y el crimen organizado en las periferias urbanas; para LUCY la nueva espacialidad genera una sensación de inseguridad constante: “en cambio acá uno no puede dejar nada, ni el dedo porque se lo comen”.

CC: ¿cómo fue ese proceso de pasar de la escuela al colegio Kimy acá en Bogotá?

LUCY: fue duro el cambio porque vea, uno estaba acostumbrado a salir de allá de la escuela ir al parque o esperar a la mamá, en cambio acá no, a la casa de una. Allá en el

campo a veces nos poníamos a jugar, dejábamos las maletas escondidas y nos poníamos a jugar fútbol. Nosotros llegábamos y las dejábamos en una cosita que había ahí, y nunca se nos perdía nada, en cambio acá uno no puede dejar nada, ni el dedo porque se lo comen (risas). Aquí se siente más inseguridad.

DANIELA pertenece a una familia desplazada de Barbacoas (Nariño); KAREN a una familia desplazada de Coyaima (Tolima). Las comunidades indígenas -como la del pueblo Pijao en Coyaima-, al igual que las comunidades afrodescendientes, han sido víctimas del conflicto armado, por ello han tenido que organizarse para defender su vida y sus territorios (CNMH-ONIC, 2019). Las familias desplazadas son portadores de una serie de saberes que hacen parte del patrimonio cultural de sus comunidades, como el barequear oro –tradición centenaria de las comunidades afrodescendientes de la región pacífica- o el soasar la hoja de plátano para la preparación de los tamales en el departamento del Tolima. Esos saberes resultan insustanciales para la vida urbana y están condenados al olvido en el trasegar de su nueva cotidianidad. En sus relatos tales saberes aparecen como parte de sus formas de vida, prácticas comunes en ese territorio del que fueron desarraigados, como saberes útiles y parte de una forma de relación con el trabajo y con la familia que también se rompió al ser expulsados a la ciudad: “pues acá no podía trabajar porque de pronto me llevan a menores, pa’ *Bienestar Familiar*”.

CC: ¿extrañas cosas de allá?

DANIELA: sí, allá podía ir al monte, a trabajar, pues ayudarle a mi mamá y eso, también bañar, porque allá hay río y eso, pues acá no podía trabajar porque de pronto me llevan a menores, pa’ *Bienestar Familiar*, me ven trabajando porque soy menor de edad y no puedo salir a la calle.

CC: ¿allá en que trabajabas?

DANIELA: no, a veces me iba al monte con mi mamá, barequeábamos oro, con máquinas y eso.

CC: ¿de qué parte del Tolima?

KAREN: se llama Coyaima

CC: cuando estuviste allá, ¿qué tipo de actividades hiciste?

L: allá trabajo sacando hoja de tamal, me enseñó un primo. Uno tiene que hacer un bulto de hoja, en ese bulto de hoja van 180 o 150 hojas. Primero se corta por la tarde, después ya arrumada la hoja, se le coloca un plástico ahí por si llueve y también para que la hoja no se vaya a humedecer o algo así, al día siguiente por la mañana, se hace una especie de fuego y se soasa, de ahí de soasar entonces hace que la hoja tenga ese sabor que lleva el tamal, de ahí se arma la hoja y se envía por ejemplo para aquí para Bogotá y para otras partes.

C: esos atados que ustedes hacen ¿a quién se los entregan?

KAREN: eso... eee, uno tiene que ir al campo primero porque en el pueblo no se ve tanto, pero en el campo sí. Para llegar allá hay que caminar y también se pasa el río, se llama río Saldaña.

KARLA pertenece a una familia proveniente de Pital de la Costa, área rural de Tumaco en el departamento de Nariño. Las comunidades de ascendencia africana en el Pacífico colombiano han desarrollado una serie de sistemas ancestrales de producción, que les han permitido la explotación racional de recursos naturales de las zonas costeras (Arocha Rodríguez, 2012). La “conchada” que describe KARLA más adelante, no sólo constituye un oficio tradicional para su comunidad, también, desde el punto de vista productivo, configura una forma de aprovechamiento de los recursos naturales que ha sido históricamente sustentable.

La conjunción de saberes que esta práctica implica, son detallados por KARLA: “eso es todo tierra, eso son raizales, como tienes esas cosas así de largas y eso es altísimo y uno tiene que llegar hacia el piso para poder coger las conchas”, la recolección de conchas para la extracción de la “Piangua” (un molusco usado en la preparación de la cocina tradicional del Pacífico y en la actualidad parte de recetas de la culinaria internacional) se desarrolla en los manglares, escarbando en el barro, esa práctica cotidiana supone conocimientos sobre el flujo de las mareas, la capacidad de evaluar las condiciones climáticas para el ingreso al estero y el tránsito por el manglar, el desarrollo de competencias y habilidades para saber dónde descender de las canoas y recoger las conchas. En la narración de KARLA se advierte: “cogen las conchas y con guantes, toca ponerse guantes porque o si no puede picar

alguna culebra” (...) “porque en sí ellas están en una cueva que usted tiene que meter la mano y sacarlas, si es que la encuentra no están en todas”, lo cual supone también, capacidad para identificar las púas, comunes en ese tipo de suelo, para no herirse, saber apreciar los cambios en la dureza del barro para prevenir la salida oportuna del sitio antes de la subida de las aguas (Arocha Rodríguez, 2012). Lo que KARLA comenta que realiza “a veces, sólo por diversión”, para pagar “la miniteca, (...) y pues para tomar algo allá” y que presenta con total simpleza e inocencia, no es para nada simple, pues implica toda una serie de saberes que constituyen una práctica productiva que también se pone en riesgo con los procesos de desplazamiento forzado, que interrumpe la transmisión intergeneracional de esos saberes, y da vía libre al uso depredador e irracional del territorio por parte de los actores armados que se lo apropiaron.

CC: ¿y allá en Pital te enseñaron algún oficio? como por ejemplo trabajar con la madera, o de pronto tuviste algún trabajo ...

KARLA: ah, a veces sí, pero mi mamá no me permitía

CC: ¿y acá en Bogotá, trabajaste?

KARLA: no, yo me iba sí, allá en Pital, me volaba de mi mamá, sin que ella se diera cuenta mientras me iba, porque cuando llegaba me esperaba era el látigo (risas), entonces yo me iba así sólo por molestar con mis hermanos. Allá hay algo que le llaman “conchada”, cogen las conchas y con guantes, toca ponerse guantes porque o si no pueden picar alguna culebra, no así de grandes sino que son así chiquitas, eso es que, eso es todo tierra, eso son raizales, como tienes esas cosas así de largas y eso es altísimo y uno tiene que llegar hacia el piso para poder coger las conchas, porque en sí ellas están en una cueva que usted tiene que meter la mano y sacarlas, si es que la encuentra, no están en todas, entonces yo me iba a eso para ganar plata. Eso yo lo hacía a veces, sólo por diversión o cuando así porque yo todos los domingos yo salía (risas) normal allá, salía yo con mis amigas, entonces en las minitecas uno bailaba en sí hasta las seis, no desde las cinco como hasta las ocho, después la cerraban; entonces le cobraban a uno \$500, entonces yo me iba solo para coger por ahí \$100, \$200, \$5000, entonces pagaba la miniteca, entraba y pues para tomar algo allá.

ANDREA, al igual que ESPERANZA, pertenece a una familia afrodescendiente que fue desplazada del departamento de Nariño, en este caso del municipio de Tumaco. Las rupturas que se han venido identificando, tienen para estas comunidades un lugar particular que las escenifica: el río. Estas poblaciones desarrollan su vida a lo largo del río, a su lado están los poblados y las zonas de cultivo, en él desarrollan actividades sociales y recreativas como los “pepos” que recuerda ESPERANZA que también implican toda una serie de saberes articulados a la vida en comunidad como hacer la “fogata”, “el fogón” o hacer la “comida”, o la salida al río que anhela ANDREA.

El río contribuye a forjar en torno suyo elementos identitarios y de unidad, es a través de él a bordo de las canoas que se hacen las procesiones con los santos para las celebraciones religiosas, que viajan y suenan las músicas propias de la región y es alrededor del río que las mujeres afrodescendientes aparecen engalanadas para las fiestas populares (Burgos Cantor, 2010). Por ello el río en la ciudad es una ausencia, que a la vista de la narración infantil de nuestros entrevistados es la ausencia del lugar de recreo.

ESPERANZA: (...) acá usted hace compartires y eso, pero no, allá usted hace paseo al río, a la playa. Nosotros íbamos, más que todo, pues mi curso, a una vereda que se llamaba la Aurora y ahí en la playa, hacíamos como comida todo el salón. Todos los cursos así, o sea todavía creo que lo hacen... los “pepos” como le llaman allá, o sea los paseos, hay comida, fogata, todo se hace es en el fogón.

CC: ¿y en qué lugar te gustaría vivir?

ANDREA: (...) Bogotá no me gusta, esos ríos todos cochinos, con calor uno diría vámonos pal río, pero no, ese río todo picho, en cambio allá si hay río, ¡Acá uno sale y lo roban mamita!

ANDREA relata rupturas estremecedoras. Por un lado, con una identidad cultural que ha construido el pueblo afrodescendiente en el Pacífico. Ese pueblo es un pueblo danzante que ha hecho uso de la vía pública para bailar y cantar sus penas y alegrías (Burgos Cantor, 2010), esa música y esas danzas reaparecen en la ciudad por iniciativa de una docente en la

narración de ANDREA, pero siguen distantes de estos nuevos espacios y cercanas al olvido para miembros de esas comunidades que han sido desplazadas. Por otro lado, ANDREA describe la estremecedora ruptura con quienes le son “iguales”, con el pueblo negro con quienes puede tener una identificación más cercana. Los afrodescendientes en las ciudades de las cordilleras son los “otros”, los “extraños” y suman así nuevas violencias que los afectan cotidianamente. Su cabello, su color de piel, su jerga, sus maneras de ser son distintivos que pueden conducir desde la agresión sutil hasta la intimidación constante. Estas últimas rupturas son en extremo dolorosas y no tendrían que ser parte de sus vidas, pero lo son, como consecuencia de su desplazamiento y del racismo estructural que se hace más crudo y duro en la ciudad.

ANDREA: no, eso era aparte, era una profesora, es que si ve todo el mundo se va, era una profesora que quería que los morenitos hicieran, así como danza y eso. Porque es que acá antes había mucho racismo, entonces ella lo hacía para que no nos sintiéramos mal y tuviéramos la cabeza en otro lado.

CC: ¿y después tú crees que eso fue cambiando, el racismo?

ANDREA: ahí más o menos, ha bajado un poquito, pero se sigue manteniendo.

3.3 Rupturas y continuidades en las trayectorias escolares

En este apartado se analizan las afectaciones de las trayectorias escolares que hacen referencia al proceso de formación que desarrollan los estudiantes en instituciones educativas formales, ya no con sus familias o comunidades. Estas trayectorias suelen ser graduadas, lineales y encausadas a la obtención de una certificación escolar.

3.3.1 Éxodo y llegada: “conseguir el cupo”

En el caso de los niños, las niñas y los jóvenes de familias víctimas de desplazamiento forzado, las trayectorias educativas se ven interrumpidas. Los estudiantes deben abandonar su escolarización y afrontar procesos de transición escolar, de cambio de ciudad, de región y de institución educativa. En el caso de ANDREA, como en la mayoría de los relatos, existe plena comprensión de que ese fenómeno violento e intempestivo que es el

desplazamiento quiebra esa trayectoria escolar y obliga al cambio: “Porque en el pueblo que estábamos se había metido la guerrilla”, ese quiebre conduce a una transición escolar traumática, que implica primero una pérdida del año escolar, pero luego un cambio aún más abrupto cuando su familia es obligada nuevamente a migrar hasta la ciudad de Bogotá, por ese carácter recurrente y progresivo que puede llegar a tener el desplazamiento forzado.

CC: ¿allá en qué colegios estudiaste?

ANDREA: estudié en el Inpec de Nariño y en Santo Nariño

CC: ¿y en el Inpec que cursos hiciste?

ANDREA: hice preescolar y primero, pero en el Santo Nariño hice nuevamente primero, porque perdí, no, no, no lo perdí, porque mi mami me sacó y me metió en ese

CC: ¿y por qué te sacó?

ANDREA: porque en el pueblo que estábamos se había metido la guerrilla

En el caso de JUANA la transición no es menos traumática, sólo puede cursar medio año en la primera ciudad de llegada, luego deben emprender nuevamente el éxodo, en este caso no por la acción de agentes armados, sino por la condición de vulnerabilidad económica que tiene la familia luego del asesinato del padre, la reasignación de tareas económicas a la madre como cabeza del hogar y su carencia de un trabajo. JUANA choca también con el cambio de las dinámicas escolares, pero a eso nos referiremos más adelante.

CC: ¿qué curso alcanzaste a hacer allí?

JUANA: creo que fue como primero

CC: luego se fueron para Chía y ¿ahí llegaste a cursar cual año?, ¿Recuerdas cómo se llamaba el colegio?

JUANA: llegué a hacer segundo y el colegio se llamaba la Diosa Chía

C: ¿y ahí cuantos años hiciste?

JUANA: solo hice medio año, porque a mitad de año nos vinimos para acá

CC: ¿y de una vez ingresaste acá al Kimy Pernía?

JUANA: sí señora

CC: ¿recuerdas cómo fue ese cambio de colegio de Chía a Bogotá?

JUANA: pues fue un poco difícil porque yo soy bien tímida y acá llegar, allá yo ya tenía amigos. En cuanto al colegio también era diferente porque allá calificaban de 1 a 5 y acá califican distinto, me confundía un poquito y no sabía muy bien.

En el caso de EMERSON, estudiante desplazado del municipio de Puerto López (Antioquia), el efecto del desplazamiento en la trayectoria educativa es similar, se interrumpe de forma abrupta, pero con una dificultad adicional, la imposibilidad de encontrar cupo en una nueva institución educativa. Si bien varios de los estudiantes entrevistados y sus madres plantearon dificultades cercanas, en la mayoría de los casos su llegada a la ciudad de Bogotá supuso una posibilidad efectiva de realizar su transición escolar, lo que de manera general plantea una respuesta eficaz del sistema educativo en materia de cobertura en las áreas urbanas.

CC: ¿tú mamá consiguió colegio fácil para ustedes?

EMERSON: fue difícil, a mi mamá no le querían dar cupo, de hecho yo entré un año atrasado, un año después, porque yo llegué a Bogotá a mitad de año. Entonces me tocó esperar ese resto de año para entrar a estudiar.

En el relato de ANDREA se plantea una particularidad para la atención a la transición escolar de las familias víctimas de desplazamiento que también apareció de manera común, una actuación diligente de las instituciones estatales encargadas de favorecer la consecución de los cupos escolares para esta población. En la encuesta nacional de verificación la mayoría de las personas víctimas de desplazamiento forzado reconocen mejores condiciones de acceso a derechos como educación y salud en las ciudades de llegada (Alviar García & Maldonado Copello, 2012).

CC: cuando llegaste con tu mamá y tus hermanos acá a Bogotá, ¿llegaron de una vez a estudiar?

ANDREA: llegamos a estudiar de una vez

CC: y, ¿tú mamá les encontró colegio fácil?

ANDREA: al principio no, pero como le tocó ir a una cosa de desplazados entonces ahí le ayudaron para que nos metiera al colegio.

En la narración de EMERSON aparece una particularidad de las instituciones educativas en las cuales se asignan los cupos a esta población, la cual también resulta común para el conjunto de los estudiantes y familias entrevistadas.

Los procesos de desplazamiento forzado precarizan la vida de las familias en la mayoría de los casos de manera permanente, todas las familias llegan en una condición de enorme vulnerabilidad y muy pocas, según las entrevistas realizadas, logran superar esa condición. Si bien podían existir circunstancias económicas y sociales similares en sus lugares de origen, sumado a las afectaciones propias del conflicto armado, casi en su totalidad los estudiantes y madres relatan una vida con acceso a recursos y una mínima seguridad alimentaria en esos territorios, que se ve quebrantada por el desplazamiento.

Debido a esas difíciles circunstancias de llegada a ciudades como Bogotá, las zonas de asentamiento de las familias víctimas de desplazamiento son barrios marginales, ubicados en los extramuros de la ciudad y con todo tipo de carencias en el acceso a recursos y derechos. En algunas de estas barriadas la única presencia del Estado se materializa con imponentes edificaciones escolares, muy bien dotadas, bellas arquitectónicamente, e incluso, puerta de acceso a la mitigación de problemas apremiantes como el hambre con la instalación de comedores escolares. Sin embargo, resultan un oasis en medio de los dramas sociales que los circundan.

Alrededor de la IED Kimy Pernía Domicó buena parte de la población gana su sustento en labores de reciclaje, la quema de “llantas” que menciona EMERSON más adelante, hace parte de esas labores, se realiza para extraer el cobre y tiene como efecto la emisión de gases contaminantes que en ocasiones envuelven en una espesa capa de humo al colegio. El derecho a la educación se satisface para la población desplazada que habita estos suburbios, así como, para el resto de sus empobrecidos habitantes, pero el humo que aparece cada

mañana es un indicador de que ese no es el único derecho que requiere una respuesta estatal. En la encuesta nacional de verificación a la población desplazada, las víctimas manifestaron que la situación económica (falta de oportunidades de empleo y limitaciones en la alimentación), así como, las condiciones ambientales, son peores en los sitios de llegada que aquellas que tenían antes del desplazamiento (Alviar García & Maldonado Copello, 2012).

CC: ¿tienes de pronto algún recuerdo material, como una fotografía o un cuaderno...?

EMERSON: en la casa tengo, tengo como un cartel, como una cartelera que me dio la profesora, tenía fotos de todos nosotros, de los del salón cuando estábamos en cuarto, de todo el salón, hasta del niño que se murió, todos teníamos fotos ahí. Yo lo tengo pegado ahí en la casa. La profe que nos dio ese cartel, ella se fue porque tenía una enfermedad en los pulmones y como acá atrás siempre quemaban llantas, entonces ella dijo que no aguantaba más y se fue, la cambiaron de colegio.

3.3.2 Puertas abiertas, puertas cerradas / Cercanía y distancia

La espacialidad escolar tiene una serie de características que resultan comunes, las escuelas poseen una distribución que busca el control de los estudiantes, su segmentación y distribución de acuerdo con grados y edades (Benito Escolano, 2000). Es posible encontrar áreas en las instituciones educativas exclusivamente asignadas a primaria, secundaria o incluso a determinados grados, con ello se busca que resulte evidente el tránsito errático de un estudiante perteneciente a otro nivel. De la misma manera la distribución del espacio escolar suele tener un diseño arquitectónico que pretende evitar los puntos de fuga y huida de los escolares.

Esas características condicionan las interacciones y modos de comunicación en su interior (Viñao, 2008). Los estudiantes no pueden transitar por cualquier lugar y si lo hacen saben que pueden ser observados. Esa no es la experiencia escolar de KARLA en su localidad de origen: “aunque hubo un tiempo que cerraron las puertas porque algunos no volvían, pero

así y unos se escapaban”, la suya era una escuela de puertas abiertas, tal peculiaridad hacia posible la evasión, la cual parece haber estado temporalmente normalizada.

Las escuelas rurales son territorios más cercanos a las poblaciones adyacentes, con líneas de continuidad entre las familias, sus viviendas y la propia espacialidad escolar. Dice Karla “pues todo quedaba junto; yo tenía hasta un profesor que era vecino mío”. Esa condición ya ha sido descrita para escuelas rurales de países como México (Rockwell, 2018), en los que la transformación de ese atributo vino dada por la construcción de bardas y la instalación de candados. En Pital esas medidas no parecen consistentes, de acuerdo con el risueño relato de KARLA, y con ello se marca un elemento de ruptura con la espacialidad escolar de la ciudad de llegada.

CC: ¿o sea que la escuela quedaba muy cerca de las casas donde vivían los estudiantes?

KARLA: sí, Pital es digamos como un barrio aquí de Bosa, así chiquito, entonces en esa parte el colegio quedaba digamos, en mitad del pueblo entonces así quedaba una cancha de futbol, más allá casas y pues todo quedaba junto; yo tenía hasta un profesor que era vecino mío. Algunos cuando no había suficientes profesores, que fallaban por algún motivo, entonces mandaban un profesor de Tumaco.

CC: ¿y les daban desayuno, almuerzo...?

KARLA: desayuno, pero al igual uno podía salir a su casa si no quería comer en el colegio, le daban permiso y usted salía a comer a su casa.

CC: ¿luego de salir volvían?

KARLA: el que quería (risas)... y en el descanso usted también podía salir, aunque hubo un tiempo que cerraron las puertas porque algunos no volvían, pero así y unos se escapaban.

Esa cercanía de las escuelas rurales puede tener otra forma de mirarse. FLOR es la madre de VIVIANA, su familia fue desplazada de la Montañita en el departamento del Caquetá, para ella su preocupación es la distancia física del espacio escolar, la escuela está ahora en un allá distante, no en un acá cercano. Esa contrariedad le provoca lágrimas que pueden ser inexplicables para alguien que ha vivido en la ciudad y reconoce sus lógicas, pero es difícil

y dolorosa para alguien que viene de la ruralidad y que ha sido víctima del desplazamiento forzado.

CC: y cuando llegan acá a Bogotá ¿fue fácil encontrar colegio para tu hija? ¿cómo fue esa experiencia?

FLOR: no fue fácil encontrar colegio, en ese momento fue una experiencia muy dura porque... porque fue digamos... poner a VIVIANA muy lejos, fue muy duro (lágrimas), el cambio de ciudad fue muy duro.

En las escuelas rurales los mecanismos de vigilancia y control propios de los espacios escolares pueden ser remplazados por otros que provienen de esa misma relación de cercanía que se tiene con ellas, de esas líneas de continuidad espacial que llegan hasta la casa vecina, ya KARLA había relatado que “tenía hasta un profesor que era vecino”, pero en esta parte de la narración los profesores tienen una relación de mayor confianza con las familias y pueden llegar incluso a tocar las puertas de su casa para dar algún informe sobre el comportamiento o el rendimiento del estudiante. En ciudades como Bogotá, por la población educativa que atienden y por la distancia existente con los territorios en los que están ubicados los colegios, estas prácticas son muy limitadas o inexistentes.

CC: ¿y cómo era la relación con los profes?

KARLA: pues digamos que bien, igual que aquí a la ciudad, algunos eran un poco groseros y altaneros por lo que algunos tenían confianza con nuestros padres entonces uno tenía que andar como regio, porque uno tenía un fallito y ahí mismo iban les contaban a nuestros papás y eso se formaba un problema.

CC: ¿en esos casos el profesor que hacía?

KARLA: en esos casos el profesor nunca le reclamaba nada a uno y cuando él citaba un acudiente y uno no le decía, él iba a la casa y le decía que lo había citado y usted se imagina el problema que uno se ganaba.

La memoria de la trayectoria escolar de ANDREA que se encuentra más adelante es enternecedora, perfila la extraordinaria labor de miles de maestros y maestras en la

ruralidad, que en medio de condiciones muy adversas, desarrollan procesos de enseñanza y formación basados en la comprensión de unos contextos que han estado marcados por el conflicto: “ella quería que nosotros nos superáramos, que a pesar de las guerras que aprendamos a leer y todo eso, entonces ella siempre nos enseñaba, primero nos enseñó a leer que para que nos podamos identificar en las cosas y así”.

ANDREA evoca en su relato una imagen que puede asociarse a cierta feminización de la labor docente que persiste aún sobre todo en las etapas educativas iniciales: “ella era buena, ella nos trataba como si fuera la mamá de nosotros”, esta proximidad con la docente está construida sobre varios componentes, el primero una pedagogía basada en el respeto, en el reconocimiento del otro, en el cariño y como advierte ANDREA en el amor: “ella decía que trataba bien a las personas para que sintieran como un cariño que nos enseñaba para un mal sino para un bien, o sea nos trataba así con amor y eso”; este tipo de relación pedagógica también puede construirse en los escenarios escolares urbanos, sin embargo, ANDREA menciona un segundo componente que es más difícil de encontrar en las ciudades: “habían estudiado en el mismo colegio, y como mi mami se salió, pero ella sí terminó y eso, entonces ella sí fue a estudiar a Cali, a una universidad y entonces de ahí fue para enseñarle a los niños de allá”, la maestra era amiga de su mamá, habían estudiado juntas, y era de la misma localidad, había migrado y retornó para desarrollar allí su labor pedagógica, eso la hacía conocedora del contexto, de las limitaciones de ese espacio escolar y de sus posibilidades.

CC: ¿quién les daba esas clases?

ANDREA: una profesora de ahí mismo de la escuela, que ella quería que nosotros nos superáramos, que a pesar de las guerras que aprendamos a leer y todo eso, entonces ella siempre nos enseñaba, primero nos enseñó a leer que para que nos podamos identificar en las cosas y así. También nos decía que lleváramos libros y ahí nos enseñaba a leer

CC: ¿y cómo fue tu proceso de aprendizaje de la lectura? ¿fue fácil?

ANDREA: fue fácil, no me pareció tan duro

CC: en esos colegios en los que estuviste, ¿recuerdas a la profesora que te enseñó a leer?

ANDREA: sí, porque era amiga de mi mami

CC: ¿por qué eran amigas?

ANDREA: porque habían estudiado en el mismo colegio, y como mi mami se salió, pero ella sí terminó y eso, entonces ella sí fue a estudiar a Cali, a una universidad y entonces de ahí fue para enseñarle a los niños de allá.

CC: ¿cómo era ella con sus estudiantes?

ANDREA: ella era buena, ella nos trataba como si fuera la mamá de nosotros, ella decía que trataba bien a las personas para que sintieran como un cariño que nos enseñaba para un mal sino para un bien, o sea nos trataba así con amor y eso.

3.3.3 El currículo y los contextos de práctica

La existencia de orientaciones curriculares de carácter nacional, por ejemplo, de una serie de Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que se supone deben servir de guía al conjunto de los docentes en el país, por lo menos en las áreas básicas, haría presumir que el comentario de DIEGO no tendría asidero en la realidad. Pero, el currículo, como construcción social e histórica (Kemmis, 1993), que proyecta una elección y jerarquización de contenidos a enseñar, se ve delimitado y es interdependiente de los contextos de práctica en los que se pretende implementar (Gimeno Sacristán, 2007). En ese sentido, a pesar de existir esas indicaciones curriculares a nivel nacional, buena parte de lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña, se define de forma concreta y puntual en esos contextos de práctica y por ello pueden existir grandes diferencias entre el currículo en las áreas rurales y las áreas urbanas, aún en las mismas asignaturas y en los mismos grados.

CC: ¿pensaste en ser bachiller como una meta lejana, cercana o imposible?

DIEGO: lo vi como algo complicado, porque digamos lo que le enseñan a uno allá en el campo no es igual a lo que le enseñan a uno acá en la ciudad, son distintos los temas. El cambio por eso fue difícil.

Formalmente en todo el país una asignatura como inglés hace parte del currículo escolar, sin embargo, se presentan grandes diferencias en los niveles de profundización del área; la mayoría de los estudiantes entrevistados planteó como uno de sus problemas más

importantes al hacer la transición escolar el reto de enfrentar esta asignatura, en sus relatos “el profesor que siempre está hablando inglés” se convertía en un agente perturbador, que los descolocaba porque no respondía a las dinámicas y prácticas de enseñanza anteriores. Frente a ello preferían, como KAREN, a maestros que “no era siempre hablando de inglés”, o recurrían, como VIVIANA y su familia, a tácticas para superar las limitaciones y debilidades en la asignatura: “los hermanos le compraron una cartilla de inglés, le ayudaron mucho a hacer las tareas”. Limitaciones y debilidades que no pueden ser asignadas a una despreocupación de los estudiantes, que deben ser tramitadas por las escuelas y los educadores, como al parecer sucedió en el caso de VIVIANA, como parte de ese tránsito que afrontan los estudiantes como consecuencia de su desplazamiento forzado.

CC: ¿y el cambio en las formas como se enseñaba allá a como se enseña acá?, ¿se amoldó fácil o no fue un cambio significativo?

FLOR: fue un cambio fuerte porque acá enseñan como mucho más que allá, digamos allá enseñan como más poquito o yo no sé, pero fue un cambio fuerte porque para ella fue duro, el primer año, el medio año fue duro porque el profesor me llamó y me dijo dígame a VIVIANA que se ponga pilas porque va mal en inglés que iba perdiendo, pero a pesar de eso yo decía que ella perdía el año porque al venir de Caquetá hacia acá a la ciudad yo decía que ella de pronto ella perdía el año y nooo, el profesor me llamó, yo le dije que se pusiera las pilas y los hermanos le compraron una cartilla de inglés, le ayudaron mucho a hacer las tareas y gracias a Dios no perdió nada.

CC: ¿recuerdas tal vez algo significativo de ese otro colegio?

KAREN: mmmm, pues yo era siempre callada o soy callada, me gusta estar seria y pues había un director de curso que se llamaba Ricardo y él era muy excelente profesor. El me dio en sexto y me daba clase de inglés. Me gustaban las clases de él por lo que él no era siempre hablando de inglés, inglés, inglés, sino que el complementaba otra cosa sobre eso.

Una cuestión semejante fue planteada por estudiantes como ESPERANZA con relación a la formación matemática. Ella considera lo siguiente con respecto a esta asignatura: “eso fue como un tema que hasta cuarto me volvió loca la cabeza”, lo que implica que estos

procesos de transición escolar, de asimilación y adaptación de nuevos saberes, pueden desenvolverse gradualmente. De nuevo la respuesta de los docentes es reconocida por la estudiante: “Fueron más como los profesores de acá, porque tienen como que mucha paciencia”, lo cual permite inferir que existe cierto nivel de comprensión de las desigualdades existentes en el proceso formativo de esta población de estudiantes y de sus necesidades de una transición escolar.

ESPERANZA: cuando llegué aquí a Bogotá, pues me hablaban de algo llamado multiplicación, algo que allá yo nunca había visto, porque allá eran solo las sumas y las restas 1-2, así 1+1 así; entonces cuando lo de las multiplicaciones, eso fue como un tema que hasta cuarto me volvió loca la cabeza.

CC: ¿pero luego lo fuiste superando?

ESPERANZA: fueron más como los profesores de acá, porque tienen como que mucha paciencia, entonces, ahí.

Las construcciones curriculares son un producto histórico social que responde en última instancia a los contextos de práctica y no sólo se relacionan con el hecho de tratar con mayor o menor profundidad una asignatura, también, con qué tipo de asignaturas se abordan en la escuela. En un contexto rural, como el del relato de KARLA, una asignatura como agropecuaria tiene sentido y pertinencia, pues con ella se pueden retomar saberes tradicionales de las comunidades en las que están asentadas las instituciones educativas. KARLA dice: “el profesor nos sacaba a sembrar yuca, plátano, eee... cacao, limones, todo eso”; algunos autores han descrito las prácticas de cultivo, pesca, explotación del bosque y del oro en los ríos del Pacífico colombiano, como sistemas productivos “polimórficos” (Arocha Rodríguez, 2012); ese polimorfismo contradice en las labores agrícolas al monocultivo, las comunidades afrodescendientes han utilizado una gran variedad de productos agrícolas para la siembra como parte de un aprovechamiento racional y sustentable de su entorno, la descripción de KARLA parece dirigirse a esas formas de producción.

Existe otro nivel de coherencia curricular con el contexto que también aparece bellamente descrito: “El colegio tenía un lugar donde sembraban plantas bonitas como rosas, plantas que traían un buen aroma y había un espacio al lado del jardín donde hacíamos todo eso, donde sembrábamos, como cosas para comer en el restaurante. Cuando Tumaco no mandaba comida entonces se sacaba de ahí de lo que se sembraba en la granja, porque no todos tenían desayuno en la casa”, la asignatura de agropecuaria tenía también una función social, la solidaridad con las familias de los estudiantes que no tenían el alimento asegurado. Educar para la solidaridad. Eso también se puede hacer y se hace en algunas instituciones educativas en las ciudades que pueden aprender de esas prácticas y saberes incorporados en las periferias rurales, como en esa *nación cultural negra*. Aquí quienes habitan las ciudades deben también hacer la transición escolar, partiendo de reconocer y darle un lugar a estos relatos.

CC: ¿qué cosas recuerdas de tú escuela que luego estando en Bogotá ya no las pudiste volver a hacer?

KARLA: salir a comer a mi casa al descanso, salir a comprar algo afuera, porque en sí no había tiendas tanto allá, si había se acababa todo rápido, entonces yo salía. Y pues... a nosotros también nos daban agropecuaria eso nosotros salíamos así, había una parte donde sembraban, esa materia la daban de sexto en adelante y nos enseñaban a sembrar matas, todo sobre los cultivos, viveros, todo eso; entonces el profesor nos sacaba a sembrar yuca, plátano, eee... cacao, limones, todo eso. En sí limpiábamos la granja. El colegio tenía un lugar donde sembraban plantas bonitas como rosas, plantas que traían un buen aroma y había un espacio al lado del jardín donde hacíamos todo eso, donde sembrábamos, como cosas para comer en el restaurante. Cuando Tumaco no mandaba comida entonces se sacaba de ahí de lo que se sembraba en la granja, porque no todos tenían desayuno en la casa y pues había de todo, los que podían comer en su casa y los que no.

3.3.4 Actividades extraclase: lo significativo y lo contingente

Para VIVIANA las actividades extraclase que desarrollaba en su escuela de origen en el departamento del Caquetá eran altamente significativas y tuvieron una ruptura al llegar a

Bogotá que hizo más incomoda la transición escolar. Allá jugaba fútbol y podía competir en torneos municipales que le ofrecían la posibilidad de viajar a otras localidades, acá ya no pudo continuar con una dinámica semejante. FLOR, madre de VIVIANA, describe algo que reaparece en los relatos de otros estudiantes, en Bogotá se pueden llevar a cabo actividades extraclase, vinculadas a las instituciones educativa y en algunos casos a agentes externos, que se cortan o se cierran abruptamente con gran facilidad, generando frustración en las familias. El disfrute de actividades deportivas como el fútbol estuvo marcado por una clara división de género que durante años se mantuvo firme: el fútbol era para los niños. En el relato de FLOR se describe la superación de ese esquema y la apertura a la naturalización del fútbol femenino, sin embargo, la experiencia de VIVIANA demuestra que esa apertura tiene aún límites.

CC: ¿a partir de la experiencia de VIVIANA en los colegios que ha estado, me podrías contar como ha sido esa experiencia antes del desplazamiento y después del desplazamiento?

FLOR: pues el cambio de ella más duro fue porque ella allá participaba en municipales en fútbol, entonces pues ellos habían ido a municipios, habían ganado y de ahí ya salían para San Vicente me parece y si ganaban salían pa' Florencia, entonces eso fue muy duro pa' ella, porque no podía seguir jugando, sin embargo, nosotros la metimos en una escuela de fútbol, pero eso no duró mucho porque no supe qué pasó, la profesora dijo que no, que ya terminaba.

CC: ¿y VIVIANA luego de la jornada escolar del colegio ha participado de otros procesos de formación además de la escuela de fútbol que me acabas de mencionar?

FLOR: sí, en los proyectos de acá en el Kimy ella se metió en futsal, pero no es lo mismo porque aquí no los sacan casi a competir, en cambio allá sí.

La crudeza del relato de ANDREA que se encuentra a continuación muestra otra posible victimización para los niños, niñas y jóvenes en los espacios rurales: el reclutamiento forzado. ANDREA lo narra como un hecho que debían afrontar que les dejaba cierto margen de elección: “pa’ que no nos metiéramos en la guerrilla”, “y si ellos (los estudiantes) se querían ir pues se los llevaban”, pero que tiene como desencadenante un

hecho violento e intimidante: “la guerrilla los tomaba”. Esa circunstancia posible es utilizada por ANDREA para explicar la deserción escolar: “muchos niños terminaban en la guerrilla, es que por eso eran tan poquitos en el colegio”. En ese marco, ANDREA presenta el reclutamiento forzado como un destino fatal que los hacía pensar en la irrelevancia de ir a la escuela: “porque a uno le parecía que eso no servía para nada”, y narra la lucha de su maestra por impedirlo, apelando al desarrollo de actividades extraclase como el fútbol y la danza: “Pues la profesora, ella misma nos daba todo eso para que no estuviéramos en las calles o sea, pa’ que no nos metiéramos en la guerrilla y eso”; en este caso esas actividades aparecen como mecanismo de contención ante la presencia constante de actores armados, en las ciudades puede aparecer con ese mismo carácter pero frente a la violencia urbana, aunque como se indicó con la narración de FLOR, no de manera completamente consecuente.

CC: además de esas actividades que hacías en el colegio, me dices que hacías en la tarde lo de los refuerzos, ¿de pronto participaste en alguna otra fundación u organización?

ANDREA: sí, en una de danzas y otra de fútbol.

CC: y ¿quién te invitó a participar? ¿cómo te enteraste?

ANDREA: pues la profesora, ella misma nos daba todo eso para que no estuviéramos en las calles, o sea, pa’ que no nos metiéramos en la guerrilla y eso, por eso ella hacía todo eso. Además, muchos niños terminaban en la guerrilla, es que por eso eran tan poquitos en el colegio, porque a uno le parecía que eso no servía para nada, entonces la guerrilla los tomaba y si ellos se querían ir pues se los llevaban.

3.3.5 El modelo de escuela nueva

Existen relatos que muestran que las rupturas en las trayectorias escolares son muy profundas y las transiciones difíciles por condiciones particulares propias de la educación rural en Colombia. DIEGO describe algunas de las características de un modelo de escuela rural que el Ministerio de Educación Nacional ha aplicado desde 1975 en las áreas de baja densidad poblacional (Gómez, 1995), y más recientemente en zonas urbanas marginales (MEN, 2003), el modelo Escuela Nueva.

Recuerda DIEGO: “No, pues era una escuela pequeña, era como este salón (...) había un profesor que le enseñaba a uno todo, en ese salón estaban todos revueltos (...) Digamos, a este lado había un tablero, pero de esos que se escribe con tiza y al otro lado de la pared, digamos acá ponían lo que era los cursos más avanzados que eran como segundo y tercero, y al otro lado lo que era primero y transición que ve uno casi lo mismo, entonces se repartía el salón mitad y mitad”.

Escuela Nueva es un modelo de escuela multigrado que atienden particularmente la escolarización básica primaria, se empezó a implementar con el objetivo de solucionar problemas como la baja cobertura y la alta deserción escolar en regiones rurales apartadas, con un programa de bajo costo que podía llegar a ofrecer algunas innovaciones pedagógicas; si bien el modelo ha sido bien evaluado (McEwan, 1998) y replicado internacionalmente, presenta algunas limitaciones que DIEGO deja entrever, como las que se muestran con la infraestructura: “No, pues era una escuela pequeña, era como este salón”, la falta de personal docente: “había un profesor que le enseñaba a uno todo”, o de materiales: “Las cartillas nos las prestaban, porque digamos se quedaba ahí en el colegio y pues era una cartilla por parejas, trabajaba uno en parejas”, la percepción de no diferenciación de los grados y niveles: “en ese salón estaban todos revueltos”, o de desarrollos en los contenidos: “lo que era primero y transición que ve uno casi lo mismo”.

El modelo presenta potencialidades que también se alcanzan a distinguir en el relato de DIEGO: “uno tenía que escribirlos y pues los iba interpretando y pues esa era la interacción de uno para ¿sí?, para uno aprender a leer”, como su énfasis en el aprendizaje activo y centrado en los intereses y capacidades del estudiante.

DIEGO advierte que esa experiencia educativa, parte de su trayectoria escolar antes del desplazamiento forzado, era muy diferente a la que llegó a encarar en su proceso de escolarización en la ciudad de Bogotá: “digamos la enseñanza es distinta porque lo pasan a uno al frente a leer textos, que hacer sumas o restas, digamos ya es distinto a lo que uno hacía allá en el campo”. Lo cual generó dudas sobre el desarrollo de su trayectoria escolar

“Lo vi como algo complicado, porque digamos lo que le enseñan a uno allá en el campo no es igual a lo que le enseñan a uno acá en la ciudad, son distintos los temas. El cambio por eso fue difícil”. Desconocer las particularidades de los procesos educativos precedentes y las desigualdades con las que los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado llegan a una nueva experiencia escolar, se convierten en un obstáculo más para una transición educativa incluyente.

DIEGO: no, pues era una escuela pequeña, era como este salón

CC: ¿cuántos profesores había?

DIEGO: uno, había un profesor que le enseñaba a uno todo, en ese salón estaban todos revueltos.

CC: ¿cómo eran las clases?

DIEGO: digamos, a este lado había un tablero, pero de esos que se escribe con tiza, y al otro lado de la pared, digamos acá ponían lo que era los cursos más avanzados que eran como segundo y tercero, y al otro lado lo que era primero y transición que ve uno casi lo mismo, entonces se repartía el salón mitad y mitad.

CC: y tú recuerdas, ¿Cómo fue esa experiencia de estar en un mismo salón con varios cursos?

DIEGO: sí porque digamos, uno estaba ahí, digamos cuando era la hora del recreo, uno salía y pues todo el mundo ahí, entonces los compañeros y mientras explicaban allá uno hacía lo de uno y también iba poniendo atención.

CC: y, ¿Cómo eran los estudiantes?, ¿cuántos estudiantes había en el salón?

DIEGO: eran tranquilos, y habían eeee, no eran como por ahí, si a mucho por ahí eran como 20.

CC: ¿recuerdas cómo te enseñó el profesor a leer?, ¿o tú ya habías aprendido a leer en tu casa?

DIEGO: no, nosotros nos enseñaban con, nos enseñaban que... con el abecedario, nos enseñaron el abecedario y después nos ponían a leer cuentos, pero cortos y iban revisando y uno tenía que escribirlos y pues los iba interpretando y pues esa era la interacción de uno para ¿sí?, para uno aprender a leer; digamos ya después llegó otra profesora y pues ya lo que era primero y transición ya lo cogió un profesor que se llamaba Carlos y ya pues los otros cursos más avanzados ya los tenía otra profe.

CC: ¿y, de pronto usaban alguna cartilla, libro?

DIEGO: sí nos daban unas cartillas que les daban a ellos, pero es que no me acuerdo ahora el nombre, como tipo la Nacho, no era Nacho, pero era donde venían como textos, cuenticos, digamos lecturas para uno aprender también significados. Las cartillas nos las prestaban, porque digamos se quedaba ahí en el colegio y pues era una cartilla por parejas, trabajaba uno en parejas.

(...)

CC: de ahí entonces se fueron para donde tu primo y luego salieron a Bogotá. Cuando llegaste a Bogotá, ¿Qué cambios notaste en relación con la escuela?

DIEGO: digamos pues nosotros cuando llegamos acá, digamos pues que allá a uno le explicaban sus cosas, y ya cuando llegamos a Bogotá pues yo entré al “Pizarro” y digamos la enseñanza es distinta porque lo pasan a uno al frente a leer textos, que hacer sumas o restas, digamos ya es distinto a lo que uno hacía allá en el campo.

(...)

CC: ¿pensaste en ser bachiller como una meta lejana, cercana o imposible?

DIEGO: lo vi como algo complicado, porque digamos lo que le enseñan a uno allá en el campo no es igual a lo que le enseñan a uno acá en la ciudad, son distintos los temas. El cambio por eso fue difícil.

3.3.6 Ausentismo docente en regiones con incidencia del conflicto armado

Un fenómeno que se describió de forma reiterada en los relatos de los estudiantes sobre sus trayectorias escolares en las localidades de origen fue el ausentismo docente y el incumplimiento frecuente de los profesores con la jornada escolar. En el siguiente relato, ESPERANZA cuenta que: “los profesores faltaban mucho”, lo que contribuía a instalar una dinámica escolar en la que las ausencias del estudiante tampoco tenían mayor control, generando con ello una gran irregularidad en el desarrollo del ciclo escolar: “allá usted tenía muy poca clase”. ESPERANZA explica estos hechos a partir de la falta de un directivo docente: “a los profesores allá como tal en primaria no les dicen nada porque no tienen como tal un rector”, que ejerciera una inspección de tales incumplimientos. Esa irregularidad en el desarrollo del proceso educativo genera una insatisfacción en

ESPERANZA que la hace comparar positivamente la dinámica en la ciudad de llegada: “acá es como más estricto. Usted aquí hace las seis horas de colegio, pero allá no”.

CC: si comparas la escuela de Magüi y el colegio dónde estudias ahora, ¿encuentras diferencias o son parecidos?

ESPERANZA: no se parecen porque allá usted tenía muy poca clase como tal, salía todos los días a las 9 a desayunar a su casa, o sea, entraba a las 7:30, salía a las 9 a desayunar a su casa, a las 12 salía a almorzar y tenía que volver, entonces era como todo eso, los profesores faltaban mucho, a los profesores allá como tal en primaria no les dicen nada porque no tienen como tal un rector, el rector lo tiene el colegio; entonces los profesores iban a veces, a veces no iban y acá es como más estricto. Usted aquí hace las seis horas de colegio, pero allá no, usted allá no iba y no le decían nada.

En el relato de DANIELA con el cual se cierra este apartado se narra con mayor irritación los hechos: “allá son... como ... perdone decirlo, son como bobos, sonsos y eso, a veces no van, van cuando se les da la gana, a veces faltamos dos semanas, tres semanas de clase”, de igual manera sus consecuencias: “faltan mucho y por eso nos quedamos muy atrasados”, llegando a una conclusión similar a la de ESPERANZA: “y a cambio acá no, todos los días, por eso me gusta acá”. Pero su explicación del ausentismo es un poco más amplia: “a veces porque se quedan dormidos”, “o de pronto porque tienen viajes”, lo cual la ubica en el terreno de la irresponsabilidad docente. Pero también, “porque el río crece mucho y es muy peligroso cuando uno va, porque bajan ramas” que vincula los hechos a una circunstancia propia del entorno de los territorios en los que habitaban.

El reclamo y la indignación de ESPERANZA y DANIELA ante estas circunstancias está completamente justificado, sin embargo, sus explicaciones de las razones del fenómeno pueden resultar limitadas, quizás basadas en algunos prejuicios sobre la labor docente contruidos en las comunidades afectadas, para una problemática que requiere un análisis más amplio. El Ministerio de Educación Nacional publicó un plan en el que se examinaron las dificultades de la educación rural y sus retos luego de la firma del proceso de paz (MEN, 2018), en el que se ofrecen algunos otros elementos en esa dirección.

El primer factor que puede explicar el alto ausentismo docente en zonas rurales como las que habitaban ESPERANZA y DANIELA es la presencia del conflicto armado, de las amenazas, intimidaciones y el miedo que pueden generar los actores armados para el cumplimiento de su labor. Del mismo modo, buena parte de los docentes no están asentados en los territorios en los que trabajan, por lo cual, deben viajar constantemente para mantener contacto con sus familias. Buena parte de los docentes no se asientan en ellos porque tienen nombramientos en provisionalidad y cuando son nombrados en propiedad prefieren trabajar en localidades menos conflictivas. Los docentes que laboran en el espacio rural suelen tener menores niveles de formación y posibilidades de ascenso y de una mejor remuneración, por lo que están en una búsqueda constante de salida hacia áreas que les permitan acceder a mejores condiciones.

CC: ¿y encuentras tal vez diferencias entre la manera de enseñar de los profesores de allá y los de acá?

DANIELA: pues los de acá son más estrictos que los de allá, allá son... como, eee... perdone decirlo, son como bobos, sonsos y eso, a veces no van, van cuando se les da la gana, a veces faltamos dos semanas, tres semanas de clase y a cambio acá no, todos los días, por eso me gusta acá.

CC: ¿y sabes por qué se ausentan tanto los profes?

DANIELA: no sé, a veces porque se quedan dormidos, a veces porque el río está crecido, porque el río crece mucho y es muy peligroso cuando uno va, porque bajan ramas y eso, o de pronto porque tienen viajes, pero faltan mucho y por eso nos quedamos muy atrasados.

3.3.7 Carencias en la infraestructura escolar

Las rupturas que se relatan en la transición escolar no tienen un signo negativo, en algunos casos las transformaciones son positivas y son reconocidas por los estudiantes. En este caso DANIELA valora positivamente tener acceso a lo que entiende como una oferta educativa más amplia y profunda: “acá se enseña más”, “nos enseñan más cosas de la vida”, lo cual

parte de un hecho concreto, el número de docentes que atienden su proceso formativo es más amplio en la ciudad de Bogotá: “porque allá solamente nos da una sola profesora y a cambio acá nos dan muchos”, las limitaciones en las plantas de personal de las escuelas rurales son expresión de la baja inversión presupuestal en el sector educativo en estas regiones, que se reafirma con las carencias en materia de infraestructura.

CC: ¿encuentras diferencias entre la escuela de allá y la de acá?

DANIELA: nooo... ah sí, porque allá hice como tercero, no, no hay diferencias... pero acá se enseña más, porque allá solamente nos da una sola profesora y a cambio acá nos dan muchos y nos enseñan más cosas de la vida y eso, y allá casi no, se quedan ahí en un tema y no avanzan.

ESPERANZA centró su relato en la precariedad de las escuelas rurales. Insuficiencias reconocidas por el Ministerio de Educación en sus informes: la infraestructura escolar en la ruralidad tiene un promedio de 37 años de antigüedad, el 80% no tienen redes de gas, el 70% no tiene alcantarillado, el 50% están en zonas de alta pendiente, el 40% carece de acueducto, el 36% no cuentan con suficientes baterías sanitarias, el 27% padece inundaciones, el 21% de las escuelas están cruzadas por cables de alta tensión y 13% no tienen acceso a energía (MEN, 2018). Esa precariedad puede corresponderse con la insatisfacción de derechos mínimos como el acceso a un espacio recreativo, muchas de estas escuelas no poseen parques para los niños en educación primaria.

CC: ¿o sea que el colegio no les ofrecía ni desayuno, ni almuerzo, ni refrigerio?

ESPERANZA: no

CC: ¿había biblioteca?

ESPERANZA: no

CC: ¿había libros que de pronto los tuviera el profesor?

ESPERANZA: pues los del profesor sí, pero una biblioteca como la de acá no. El profesor prestaba como libros, o lo que escribía o las cartillas que a usted le pedían para que llevara.

LUCY grafica esa precariedad cuando dice: “en cambio acá sí hay parque y allá solo había una llanta”, escuelas rurales como las descritas por los estudiantes se corresponde con instituciones educativas situadas en veredas y zonas apartadas de los centros poblados, LUCY lo advierte en el siguiente relato al afirmar: “entonces uno se iba y hasta abajo tenía uno que ir a buscar el parque”, ese “abajo” se transformó positivamente también al realizar la transición escolar, por ello, la construcción de espacios educativos dignos para la atención a la población marginalizada de la ciudad de Bogotá, dentro de la que encontramos a la mayoría de las víctimas del desplazamiento forzado, es un acierto de la política educativa distrital, que queda evidenciado en el caso de LUCY con su sonrisa infantil al resaltar: “acá sí hay parque”.

CC: en Silvania, ¿qué cursos alcanzaste a hacer?

LUCY: pues en la vereda, estudié en la escuela, hice grado cero y primero, pero 1º yo lo perdí allá, pues no lo alcancé a hacer porque nos vinimos a Bogotá.

CC: ¿puedes encontrar diferencias entre la escuela y el colegio al que llegaste a Bogotá?

LUCY: claro, es que allá era como salones y acá cambio son salones y... allá los salones eran... uno salía y se iba para su casa, sí ve y no había parque, en cambio acá sí hay parque y allá solo había una llanta, entonces uno se iba y hasta abajo tenía uno que ir a buscar el parque.

KARLA registra que las limitaciones en materia educativa en las áreas rurales están vinculadas a privaciones más amplias que padecen estas comunidades: “no había internet, porque el internet comenzó a llegar como en el 2015, en el 2016 apenas lo instalaron bien”, la desconexión que padecen no es sólo física, como antes lo describió DANIELA, para evidenciar dificultades de acceso, también es digital. Eso hace que lo que resulta énfasis del currículo urbano, apenas esté llegando como posibilidad a las escuelas rurales, lo que luego constituye una barrera para la transición escolar de la población víctima del desplazamiento:

CC: ¿qué diferencias encuentras entre el colegio de Pital y los colegios en los que has estudiado en Bogotá?

KARLA: en que... pues que los profesores acá son más estrictos y pues muchas reglas, allá no había tantas reglas que yo supiera y las materias son un poco más avanzadas como tecnología e Inglés, porque en matemáticas siempre estuvimos bien, en Inglés no, en tecnología no, por lo que había problemas de computadores, casi no había computadores o no había internet, porque el internet comenzó a llegar como en el 2015, en el 2016 apenas lo instalaron bien, bien y entonces así apenas nos estaban enseñando cosas entonces yo me vine; cuando llegué acá a tecnología un problema... en inglés no me fue tan difícil. Tenía una profesora que me explicaba bien, cuando yo no entendía ella se iba hasta mi puesto y me explicaba, yo siempre pasaba inglés; ya fue en 9º que yo (risas) es que ese profesor llegaba hablando inglés todo el tiempo y yo ¿qué profe? En cambio, la otra profe, hablaba en inglés y nos explicaba en español, entonces yo estaba mal acostumbrada.

3.3.8 Rupturas que se tramitan en silencio

DIEGO nos había relatado que, para su padre, como desplazado, lo más duro al llegar a la ciudad de Bogotá fue poder ubicarse espacialmente, transitar desde Bosa, el gran dormitorio obrero, hasta la zona industrial al norte de la ciudad. Frente a un problema similar se enfrentó el mismo DIEGO, pero con la espacialidad escolar. Esta puede ser vista como una ruptura menos problemática, pasar de la escuela/salón de la Escuela Nueva al Megacolegio capitalino, pero para DIEGO no dejaba de ser azarosa y angustiante: “lo que más se me dificultaba era la rotación por los salones, yo quedaba como qué, dónde me toca”. La inmensidad de la ciudad es a escala, para DIEGO, la inmensidad del colegio. Sobre esta dificultad en el proceso de transición escolar no hay queja, hay silencio, búsqueda de asimilación y adaptación al espacio.

CC: ¿tienes algún recuerdo significativo, de tu experiencia en el Kimy Pernía?

DIEGO: mmmmm, digamos recién llegué, lo que más se me dificultaba era la rotación por los salones, yo quedaba como qué, dónde me toca, porque no conocía muy bien los salones.

KARLA sonríe, como todo estudiante analiza su realidad escolar y aprende a moverse en ella, a ubicar puntos débiles y posibilidades de resistencia, zonas grises y quiebres a las

normas que pueden favorecer su objetivo de encauzar su tránsito escolar: “por lo que uno viene de otra ciudad comprenden la situación y en sí digamos que a uno le pasan el año”. Luego nos relata los verdaderos quiebres, la dureza con la que la realidad trata al recién llegado: “no es el mismo lugar donde uno está acostumbrado, no son las mismas personas, la misma lengua, porque al principio que yo llegué acá, yo casi no entendía lo que hablaban, y yo... ¿qué es eso?, yo... ésta gente de qué habla, entonces yo no entendía nada”, en este nuevo espacio su trayectoria escolar se obstaculiza por problemas que debe tramitar en silencio: las costumbres que encuentran rompen los esquemas con los que se ha construido, sus amigas fueron desplazadas como ella y están lejanas o aún viven en ese ahora distante Pital, la jerga con la que sus compañeros y profesores hablan le resulta incompresible.

KARLA siempre sonriente, siempre habladora, no es ella misma. Está en silencio, “Yo no tenía amigos en mi salón, es que en el salón eran como racistas”. En esa condición de fragilidad KARLA llora, no se siente a gusto y desea regresar: “Yo detestaba tanto haber llegado acá, me quería devolver para mi casa”, esta no es su casa, su casa está en Pital y allá regreso.

KARLA: en ese entonces cuando uno viene de otra ciudad no es tan difícil, por lo que uno viene de otra ciudad comprenden la situación y en sí digamos que a uno le pasan el año (sonríe) como uno viene de otro... este... no son las mismas reglas, no es el mismo lugar donde uno está acostumbrado, no son las mismas personas, la misma lengua, porque al principio que yo llegué acá, yo casi no entendía lo que hablaban, y yo... ¿Qué es eso?, yo... esta gente de qué habla, entonces yo no entendía nada. Yo no tenía amigos en mi salón, es que en el salón eran como racistas.

3.3.9 Resiliencia: adaptación y lucha cotidiana

CAMILA pertenece a una familia víctima de desplazamiento forzado de Villa María, (Caldas). Su mamá, MARINA, es recicladora, por ello se acostumbró a andar las calles polvorientas de la localidad. MARINA tira de un enorme carro de reciclaje y mientras tanto conversa, no para de hablar con ese acento paisa que indica su origen. Con la misma fuerza con que empuja el carro ha luchado por sus hijos, la mayor se casó e hizo familia, el segundo está en la cárcel y CAMILA es la menor. Quizás por ello el amor que le expresa es desbordante. Esa fuerza y ese amor ha hecho que desde su temprana infancia se haya ocupado de, cómo indica CAMILA, enseñarle cosas. Una de ellas resulta casi impensable y enternecedora: “ahí pegaban papeles y eso y mi mamá me enseñaba; la letra con tal es tal, o sea me enseñaba las cosas... Por medio de los papeles que pegaban en los postes yo aprendí a leer. Siempre que pasábamos por ahí y pues ella me mostraba un local o alguna así frase, que yo pudiera entender. Yo llegué al colegio aprendiendo, me defendía sola”. CAMILA aprendió a leer y a ganarse la vida con “un trabajo bastante honrado” del cual no se avergüenza. CAMILA llegó muy niña a la ciudad de Bogotá y eso hizo posible una asimilación y adaptación más fácil a esta nueva realidad, porque ha sido su realidad, y ella aprendió a defenderse sola.

CC: ¿por qué tuviste que cambiar varias veces de colegio?

CAMILA: nos cambiábamos de casa, entonces ya quedaba muy lejos el colegio, era difícil el transporte

CC: ¿recuerdas cómo fue que te enseñaron a leer?

CAMILA: sí, mi mamá... a mí me llevaban en una ruta, mi mamá hizo muchas vueltas para que me recogieran en una ruta, a mí la ruta me recogía aquí en el barrio Villa Ema, ahí de por sí, hay muchos postes, ahí pegaban papeles y eso y mi mamá me enseñaba; la letra con tal es tal, o sea me enseñaba las cosas... Por medio de los papeles que pegaban en los postes yo aprendí a leer. Siempre que pasábamos por ahí y pues ella me mostraba un local o alguna así frase, que yo pudiera entender. Yo llegué al colegio aprendiendo, me defendía sola.

(...)

CC: ¿has aprendido otro tipo de cosas, aquí, en la casa o con otras personas?

CAMILA: sí, mis papás me han enseñado lo del reciclaje, ellos son recicladores, me han enseñado a poner en cada lugar cada reciclaje como el plástico, el archivo, la chatarra, el aluminio, el cartón; esas clase de cosas no se juntan, o sea, es un trabajo del cual la gente se avergüenza mucho de él pero yo digo que es un trabajo bastante honrado, no se le quita nada a nadie, trabajas por ti sólo sin tener que trabajarle a los demás o tener humillaciones, o de por si hay personas que sí nos humillan, pero es un trabajo muy chévere y pues ahí de por sí yo aprendí a tener responsabilidades por mí, o sea... me enseñaron que el día que ellos ya no estén, yo tenga la posibilidad de decir bueno ya no estoy en tal cosa, pero puedo hacer tal. Mi mamá es la que más me ha enseñado como se hace lo del reciclaje. Ella es la que siempre me enseña cosas y es la que me impulsa a salir adelante, aunque los dos están pendientes, pero mi mamá siempre es la que ha estado ahí.

EMERSON también llegó a temprana edad a la ciudad de Bogotá, fue un estudiante sobresaliente en su educación primaria, en quinto grado fue promovido anticipadamente a grado sexto. Al ingresar a secundaria su familia se desvertebró, ante la imposibilidad de conseguir un trabajo estable y con la ruptura sentimental, sus padres decidieron migrar, el padre se instala en el departamento del Chocó a desarrollar labores de minería, la madre en la ciudad de Medellín y trabaja en oficios varios; de los cinco hermanos de EMERSON cuatro se quedaron con él papá, su hermana y hermano mayor y dos hermanos menores, sus padres enviaban dinero de vez en cuando, por lo que él decidió empezar a trabajar en la empresa de reciclaje en la que laboraba uno de sus hermanos.

EMERSON lucha. Trabaja tres días de la semana en la tarde y entrena dos, porque quería ser futbolista, sus compañeros lo veían como un talento. A sus trece años, el trabajo y el fútbol lo envolvieron, para EMERSON la escuela empezó a resultar ajena. EMERSON fue entrevistado en 2018. En 2019 por mediación de los profesores retornó al colegio y se matriculó en el programa de aceleración, en 2020 abandonó nuevamente la institución y pidió ayuda para matricularse en un instituto de validación.

El desplazamiento forzado también puede romper los lazos familiares e imponer más obstáculos al curso normal de la trayectoria escolar, EMERSON tuvo que nadar contra la

corriente para poder cumplir con su palabra: “Yo voy a seguir intentando, yo hasta que no termine el colegio, voy a terminar a los 30, pero voy a terminar. Yo sé que yo puedo, yo voy a terminar el colegio”. Finalmente logró finalizar su proceso escolar en 2021 y se graduó de bachiller.

CC: cuando dejaste de asistir al colegio -que fueron varias semanas- ¿era por qué estabas trabajando?

EMERSON: pues sí, yo me puse a trabajar para ayudar en los gastos de la casa, a pagar el arriendo... y tocaba trabajar para ayudar en la casa. De lo que yo ganaba le daba la mitad a mi hermano y la otra la estoy ahorrando, porque ahorita en diciembre como me toca irme a Medellín donde mi mamá, yo voy allá, pero yo vuelvo, vuelvo a estudiar acá.

CC: ¿dónde queda esa bodega donde vas a trabajar?, ¿cómo son tus horarios?, ¿cada cuánto vas a trabajar?

M: queda en Bosa, me voy en Transmilenio, queda cerca del colegio Débora Arango Pérez o mejor queda cerca del Portal de las Américas. Yo salgo de trabajar casi a las 7 p.m. llego a la casa tipo 8 o 8:30 p.m., de ahí me pongo a hacer tareas y a dormir. Yo voy a trabajar lunes, miércoles y viernes, porque los martes y jueves voy a entrenar.

CC: ¿en algún momento pensaste en dejar de estudiar?

EMERSON: sí, pues porque yo pensé que ya para que iba al colegio, mejor me ponía a trabajar y ayudaba en la casa, salirme de estudiar y ya, pero no, yo quise seguir estudiando, yo le dije a mi hermano que no, yo voy a ir a trabajar pero en las tardes, yo sé que voy mal pero al menos voy a intentar, al menos pasar el año. Yo voy a seguir intentando, yo hasta que no termine el colegio, voy a terminar a los 30, pero voy a terminar. Yo sé que yo puedo, yo voy a terminar el colegio.

3.4 Memorias del conflicto/memorias en conflicto

Las narraciones que se construyen sobre el conflicto armado y particularmente de su proceso de desplazamiento forzado, ubican dos actores armados: la guerrilla y el Ejército. Con respecto al primero, ESPERANZA narra lo siguiente: “la guerrilla usted la identificaba porque eran groseros, no respetaban nada y siempre que llegaban a dormir a la casa eran

ellos”. Con respecto al Ejército, ESPERANZA realiza la siguiente caracterización: “el Ejército se quedaba en su propio lugar, pero ellos no, ellos no se metían a las casas”. La guerrilla aparece como el actor armado que victimiza y el Ejército como el actor armado indiferente ante la victimización.

Por su parte DIEGO dice: “pues allá llegaba la guerrilla y pues, llegaba y con lista en mano de los que tenían que despojar tierras y de los que tenían que dejar las tierras les daban 24 horas para desocupar la finca y llegaban con otra lista que eran los que sí, iban para... sí, los llevaban para matarlos y pues a nosotros ahí nos dieron 24 horas para sacar todo”. En el relato de DIEGO se ubica exclusivamente a la guerrilla como actor armado y nuevamente como victimario, pero en este caso se agrega una característica, su actuación está marcada por la irracionalidad de una violencia sin sentido: “Pues digamos que allá en ese tiempo, los que mandaban todo eso era la guerrilla, digamos, lo que ellos decían tenía que hacerse, se hacía o mataban a esa persona, digamos ellos eran los que tenían como el régimen ahí. Ellos eran los que decían qué se hacía y qué no se hacía”.

Existe una amplia coincidencia en la mayor parte de las narraciones sobre el desplazamiento forzado de los estudiantes entrevistados: en ningún caso se menciona como responsable del desplazamiento a un actor armado distinto a los grupos guerrilleros, existieron versiones más matizadas en algunas descripciones sobre el desarrollo del conflicto armado en sus territorios que incluyeron otros agentes, sin embargo, los paramilitares, las BACRIM, las Águilas Negras o algún otro grupo de ultraderecha no fue mencionado y el Ejército aparece registrado como un actor que no victimiza a la población, pero que tampoco la defiende.

CC: lo que me acabas de narrar, ¿tú lo recuerdas o tu mamá o papá te lo contaron?

ESPERANZA: lo de las amenazas y eso yo sí me acuerdo, yo ya tenía como memoria, cuando tenían el almacén, cuando vivíamos ahí que llegaba la guerrilla, porque uno identificaba... porque la guerrilla era una y el Ejército era otro, la guerrilla usted la identificaba porque eran groseros, no respetaban nada y siempre que llegaban a dormir a la

casa eran ellos, porque el Ejército se quedaba en su propio lugar, pero ellos no, ellos no se metían a las casas.

C.C: y, ¿cuál es la razón por la que tuvieron que salir de ahí, de esa finca?

DIEGO: Eeee primero porque digamos, antes de pasar ahí, digamos nosotros vivíamos en la finca de un tío y de ahí... eeeee... en esa finca de él era en la parte de lo frío y allá solo cultivaban café y pues allá llegaba la guerrilla y pues, llegaba y con lista en mano de los que tenían que despojar tierras y de los que tenían que dejar las tierras les daban 24 horas para desocupar la finca y llegaban con otra lista que eran los que sí, iban para... sí, los llevaban para matarlos y pues a nosotros ahí nos dieron 24 horas para sacar todo y nosotros nos fuimos para la finca de mi abuela para dejar las cosas y de ahí salimos a la finca de mi primo.

CC: tú papá, ¿sabía por qué los sacaban?

DIEGO: pues digamos que allá en ese tiempo, los que mandaban todo eso era la guerrilla, digamos, lo que ellos decían tenía que hacerse, se hacía o mataban a esa persona, digamos ellos eran los que tenían como el régimen ahí. Ellos eran los que decían qué se hacía y qué no se hacía.

A continuación, ANDREA describe de manera más amplia formas del accionar guerrillero en algunas regiones. En primer lugar, su presencia en un territorio, el desplazamiento forzado y la extorsión, con el fin de crear zonas de asentamiento, abastecimiento y lo que podría entenderse como corredores estratégicos: “o sea como tener ese lugar ahí para que llegaran las cosas de ellos, digamos como armas y eso y que no habían testigos, ni digamos sapos, entonces por eso ellos los sacaban y los que no se querían ir tenían que pagarles mucha plata, para que se pudieran quedar ahí”.

En segundo lugar, una descripción que podría ajustarse a la práctica de un secuestro o que podría coincidir con un fenómeno ya indicado en otros apartes de este trabajo, el reclutamiento forzado de menores: “Y aparte de eso tenían que darle un hijo; digamos usted es mi hija verdad, entonces si yo no le doy la plata, me toca darla a usted para yo tener algo

para no sapear, si me entiende, porque si yo los sapeaba a ellos después la mataban a usted, entonces cuando ellos ya se iban a ir me la devolvían y así”.

En los relatos se aprecia la persistencia de una memoria encuadrada entendida como un relato sobre el pasado que un grupo, una sociedad o un Estado desean transmitir e imponer; la construcción de esta memoria supone un trabajo de encuadramiento: situar qué se va a recordar, qué se va a olvidar, qué se va a resaltar, y qué se va a silenciar (Pollak, 2006). La narrativa sobre el conflicto armado que se ha sostenido, particularmente, en los discursos políticos y en los medios de comunicación durante las últimas décadas en el país, ha ubicado a los grupos guerrilleros como máximos responsables del conflicto armado, victimarios por excelencia y promotores de una violencia irracional y sin sentido. Otra parte de esa memoria encuadrada ha pretendido ubicar a los miembros del Ejército colombiano como héroes (campana publicitaria “los héroes en Colombia sí existen”) pero en las entrevistas realizadas esa huella de la memoria promovida por el Estado no aparece, el Ejército es visto como un actor más, no se le ubica como una fuerza de defensa de la población civil, ni se le reclama tal posicionamiento y mucho menos, son considerados héroes.

A pesar de los informes e investigaciones que se han producido y publicado, esa memoria encuadrada tiene aún particular fuerza y se gestiona aún como memoria dominante, de la cual se observa que se encuentran huellas en los relatos de los estudiantes entrevistados. Sin embargo, esa es una memoria que ha demostrado tener puntos de quiebre, que han empezado a agrietarse y a ponerse en cuestión.

Según la III Encuesta de Verificación de los Derechos de la Población Desplazada de 2010, el 31.2% de los inscritos en el RUPD (Registro Único de Población Desplazada) señaló como responsables de su desplazamiento a los grupos paramilitares, el 26,7% a la guerrilla de las FARC, el 14,5% a un grupo guerrillero no identificado, el 8,6% a un grupo armado no identificado y el 10% a más de un grupo (Comisión de seguimiento a la política pública sobre desplazamiento forzado, 2010). De acuerdo con el informe *¡Basta ya!*, han sido

responsables del desplazamiento forzado en Colombia los paramilitares como parte de su estrategia de expansión territorial, así como, por el reagrupamiento y rearme de algunos de sus grupos desmovilizados.

El Estado en el marco de la aplicación de la Política de Seguridad Democrática durante los periodos presidenciales de Álvaro Uribe (2002-2006/2006-2010), insistió en que las agrupaciones guerrilleras eran las principales responsables de la victimización (GMH, 2013); sin embargo, el informe de la comisión de la verdad, a partir de la información aportada por el proyecto conjunto JEP-CEV-HRDAG, ha advertido que en el 67% de los hechos de desplazamiento forzado no se identifica a sus responsables o se señala que el autor es desconocido, por lo que señalan que las cifras son poco confiables (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad la Convivencia y la no Repetición, 2022).

CC: ¿tú sabes por qué la guerrilla terminó sacándolos, que buscaban?

ANDREA: ellos querían como... ¿Cómo es que mi mami me dice?... o sea, como tener ese lugar ahí para que llegaran las cosas de ellos, digamos como armas y eso y que no había testigos, ni digamos sapos, entonces por eso ellos los sacaban y los que no se querían ir tenían que pagarles mucha plata, para que se pudieran quedar ahí. Y aparte de eso tenían que darle un hijo; digamos usted es mi hija verdad, entonces si yo no le doy la plata, me toca darla a usted para yo tener algo para no sapear, si me entiende, porque si yo los sapeaba a ellos después la mataban a usted, entonces cuando ellos ya se iban a ir me la devolvían y así.

KARLA no aclara la razón del enfrentamiento entre la guerrilla y el Ejército que describe en su relato, pero sí presenta un matiz frente a las otras narraciones expuestas: “normalmente casi no se enfrentaban en el pueblo por la población porque en sí, los soldados respetaban a la población y los guerrilleros también”, su caracterización de los “guerrilleros” no tiene una connotación negativa, iguala la posición de respeto a la población que asigna al Ejército a la de los alzados en armas.

Por otro lado, menciona la presencia de otros actores sociales que pueden ser agentes armados o potenciadores del conflicto: “también narcotraficantes. Todo el pueblo lo sabía, pero como cosa normal, todo el pueblo se quedaba callado”. Esto deja preguntas abiertas sobre la connivencia de los actores armados en los territorios, que pueden desarrollar actividades económicas lucrativas en las que se dan un apoyo tácito, a costa del bienestar de la población.

KARLA también relata como el conflicto armado arrasó con las formas de vida de los habitantes de la región y los condenó al desplazamiento: “No, ya los barcos no se trasladan hacia allá, el aserrío ya todo se derrumbó, porque yo fui el año pasado allá y ya todo eso estaba caído” (...) “la guerra profe, en sí después de ese enfrentamiento, la mayoría de personas se desplazaron y se fueron así desplazados hacia Tumaco, Mosquera (Nariño) y en sí todo lo que fue Pital y uno que llaman El firme de los Coime, también se perdió ese pueblo. Yo fui a ese pueblo y habían como 12 personas mínimo viviendo allá”. En su relato KARLA expresa igualmente las consecuencias del desplazamiento forzado en los territorios, las marcas de esa ruptura violenta con un pasado tranquilo que en otros apartes ha evocado.

KARLA: (...) en ese entonces un año atrás, dos años atrás, no me acuerdo bien, hubo un enfrentamiento contra los soldados y la guerrilla en el cementerio del pueblo, normalmente casi no se enfrentaban en el pueblo por la población porque en sí, los soldados respetaban a la población y los guerrilleros también. Entonces eso era ahí en el cementerio. El cementerio era grande, se enfrentaron como en la parte de atrás del cementerio, hacia atrás era un territorio grande, no habían más casas, entonces ahí podían enfrentarse, digo yo. Ese enfrentamiento llegaron en sí hasta la población algunos, porque... ese día estaba una lluvia fuerte y entonces estábamos pues dormidos, un pueblo normal, tranquilo en ese entonces y... cuando fuimos escuchando así los disparos, las bombas, todo eso y eso se movía pa’ ya y pa’ ca. Empezaron por la noche y eso duraron como hasta las cuatro de la mañana. En ese momento todo el mundo estaba en su casa, en su cama, cubierto, mi mamá una vez nos echó un colchón encima, a los dos con mi hermano, en ese entonces yo dormía con mi hermano menor. Al otro día la gente normal salió a sus trabajos, y pues así a comprar sus cosas para

hacer su comida. Yo creo que ahí ya habíamos salido a vacaciones o ese día no hubo clases, no me acuerdo bien y entonces el pueblo amaneció pues un poco callado por lo que la gente no salía tanto, pero pues se reunían como en un lugar digamos que acechas, a hablar de lo que había pasado y pues los guerrilleros toditos se habían desaparecido, los soldados pues estaban así... ellos llegaban y se ubicaban en ambas puntas del pueblo, unos abajo y otros arriba y pues ellos permanecieron ahí.

(...)

CC: ¿en qué trabajaban las personas que tenían mejores condiciones de vida?

KARLA: políticos, eran familiares de políticos o también narcotraficantes. Todo el pueblo lo sabía, pero como cosa normal, todo el pueblo se quedaba callado.

C.C: ¿y las otras personas que no se dedicaban a estas actividades en que trabajaban?

KARLA: en madera, es que en sí todo eso de las tablas de madera viene en sí del pueblo, cortan árboles que se utilizan para eso. Un aserrío, ¿usted si sabe que es eso? (risas)... Es donde cultivan la madera, la arreglan bien y hacen todo eso. Eso eran bloques de madera que trasladaban hacia Buenaventura; un barco llegaba a allá, llegaban varios barcos y entonces los hombres cargaban y ganaban como \$200.000, eran tres días cargando madera o depende de lo que usted cargue.

C.C: ¿y eso todavía lo siguen haciendo allá?

KARLA: no, ya los barcos no se trasladan hacia allá, el aserrío ya todo se derrumbó, porque yo fui el año pasado allá y ya todo eso estaba caído.

C.C: ¿sabes por qué?

KARLA: la guerra profe, en sí después de ese enfrentamiento, la mayoría de personas se desplazaron y se fueron así desplazados hacia Tumaco, Mosquera - Nariño y en sí todo lo que fue Pital y uno que llaman El firme de los Coime, también se perdió ese pueblo. Yo fui a ese pueblo y habían como 12 personas mínimo viviendo allá. En diciembre sí se llena todo eso, porque en diciembre todo el mundo va a visitar a sus familiares, a la rumba, al festejo, todas las culturas. Yo fui en diciembre y no era el mismo pueblo que antes era.

MARTHA es la madre de ESPERANZA, su narración incluye otros actores armados que tenían presencia en Magüí Payán: “Hay tres, están la guerrilla, paramilitares y los águilas negras”. Advirtiéndole que: “lo peor es que uno no sabe quién es quién”. Para ESPERANZA el actor armado que causa el desplazamiento es claramente la guerrilla, pero en el relato de

MARTHA no resulta del todo claro. Si bien las entrevistas permiten indicar que el principal actor armado promotor del desplazamiento forzado en las memorias (particularmente de los estudiantes), fueron los grupos guerrilleros, el relato de MARTHA también conduce a advertir, que en los territorios pueden existir dificultades para diferenciar e identificar claramente a los actores armados. Lo que sí es claro para MARTHA es que ella misma ha sido victimizada y revictimizada, que en su caso sufrió dos etapas de desplazamiento.

MARTHA: sí, primero fui desplazada yo y luego con mi familia. La segunda vez, no fue por mí sino por mi esposo, entonces como a él lo iban a matar ya nos tocó salir todos, porque igual ese problema que yo ya había tenido allá ya había pasado, con la china que yo había tenido el problema allá, ella estaba en un grupo armado y ya la habían matado, yo para esa época tenía 11 y la china 16. Cuando yo ya volví, ya a ella ya la habían matado, y yo ya no tenía problemas con esa gente, entonces ya después yo ya me fui con mi esposo y él empezó a tener problemas con ellos y ahí si nos tocó salir a todos.

CC: ¿qué grupos armados estaban allí?

MARTHA: hay tres, están la guerrilla, paramilitares y los águilas negras. Y lo peor es que uno no sabe quién es quién, entonces si... ya más que todo por seguridad de ellas y eso tocó salir.

GLORIA es la madre de ÓSCAR y fueron víctimas de desplazamiento forzado en la localidad de Ciudad Bolívar. GLORIA evoca una forma de desplazamiento forzado que ha sido menos analizada por parte de la academia y en cierto sentido silenciada por el Estado: el desplazamiento intraurbano. En este caso, advirtiendo que el actor armado que produce el desplazamiento fue el paramilitarismo: “un día los paracos me llamaron a mí y me dijeron bueno o usted le pone cuidado a Cristián, o saca a Cristián de aquí o nosotros se lo mandamos a viajar, el viaje de ellos es que los maten (...) Una noche, eran como las once de la noche y llegaron unos muchachos encapuchados a la casa ahí a golpear, si iban encapuchados no iban para que yo les diera un vaso de agua, ¿a que iban? a buscar a Cristián, ¿Qué hice yo como mamá? Me tocó irme, yo no abrí la puerta, yo no hice nada, porque donde yo abra la puerta ellos me hubieran matado a Cristián”.

La descripción de los hechos que desencadenan el desplazamiento que le ocurrió a GLORIA se corresponde con la “limpieza social”, una acción de exterminio en contra de quienes son señalados por sectores de derecha y paramilitares como personas con identidades consideradas por ellos socialmente conflictivas (habitantes de calle, consumidores de sustancias ilegales, delincuentes, ex-convictos, recicladores, barristas, homosexuales o trabajadoras sexuales), quienes los sitúan como un mal que es necesario “limpiar”. Muchas de las muertes generadas por este fenómeno son asociadas por las entidades estatales a la delincuencia común y el crimen organizado (CNMH, 2015a).

CC: ¿y por qué tuvieron que salir de Ciudad Bolívar hacia otro lugar?

GLORIA: porque ellos, o sea Cristián la pasaba con unos muchachos en ese tiempo Cristián no consumía ni nada pero Cristián la pasaba con unos muchachos que sí consumían y un día los paracos me llamaron a mí y me dijeron bueno o usted le pone cuidado a Cristián, o saca a Cristián de aquí o nosotros se lo mandamos a viajar, el viaje de ellos es que los maten, entonces yo hablé con Cristián y le dije: “Papi esto está pasando”, y él me dijo: “ay no mami a mí no me hacen nada porque como yo no consumo, yo no estoy robando”, pero yo le dije: “usted la pasa con ellos, usted habla con ellos, y el día que vengan a matar a esos muchachos no le van a preguntar usted como no consume hágase usted aquí, no, ellos vienen a lo que vienen” y Cristián no me quiso hacer caso, yo miraba que Cristián como que no entendía, no quería entender las cosas entonces por eso nosotros nos vinimos. Una noche, eran como las once de la noche y llegaron unos muchachos encapuchados a la casa ahí a golpear, si iban encapuchados no iban para que yo les diera un vaso de agua, ¿a que iban? a buscar a Cristián, ¿Qué hice yo como mamá? Me tocó irme, yo no abrí la puerta, yo no hice nada, porque donde yo abra la puerta ellos me hubieran matado a Cristián y al otro día nosotros nos trasteamos y nos vinimos a vivir a Bosa, a pagar arriendo ahí en Bosa. De todas maneras, le doy gracias a dios que de lo que yo tenía ahorrado, de lo que mi esposo ha trabajado pudimos pagar el arriendo y ya el señor nos regaló para comprar un lote acá y tenemos ahí la casa.

KARLA describe hechos de la realidad sobre los que no hace ningún juicio de valor: “pues los guerrilleros algunas personas del pueblo son guerrilleros”, sobre los que no tiene una

análisis y no expresa alguna explicación, sobre su tío indica: “entonces nosotros pensábamos que estaba muerto, pero... (en voz muy baja) no estaba muerto”, sobre su padre: “por la... por lo que mi papá andaba... (risa nerviosa) y entonces nosotros empezamos a peligrar y entonces mi mamá me mandó a mí... en ese entonces mi papá ya se estaba distanciando, no paraba en la casa, un día, medio día y se iba; entonces yo me vine por el caso de la violencia”, de quien comenta que luego del enfrentamiento entre Ejército y guerrilla: “En ese momento yo no supe nada de mi papá”.

Sus silencios son los silencios que se impusieron en las últimas décadas en un país que ha vivido un largo conflicto armado, social y político; sus silencios son los que se han construido en los territorios que han vivido de manera más directa esa guerra, sus silencios indican la presencia de quienes en el marco de una memoria encuadrada sobre el conflicto armado se les puede designar únicamente como “terroristas”. El problema de ese relato encuadrado es que para miles de personas y muchas comunidades ellos son más que eso, son su propia familia. Las memorias encuadradas entran habitualmente en contradicción con una serie de memorias débiles, subterráneas (Pollak, 2006), que se expresan en voz baja, pero que están latentes, esperando la posibilidad de ser enunciadas. KARLA regresó a su Pital natal, allá está su casa. El retorno es una forma de lucha y resistencia para la población desplazada. KARLA volvió a bailar, volvió a sus costumbres y su gente, sigue sonriendo. Se graduó en 2020.

CC: ¿la población salió afectada por el enfrentamiento?

KARLA: no, obvio hubo muertos tanto guerrilleros como soldados y pues los guerrilleros algunas personas del pueblo son guerrilleros. En ese entonces se había perdido un tío y nosotros pensábamos que pues... porque el salió de la casa, así como loco, pero no, él había permanecido en un pueblo más abajo, entonces nosotros pensábamos que estaba muerto, pero... (en voz muy baja) no estaba muerto. En ese momento yo no supe nada de mi papá.
(...)

CC: ¿después de los trece años, por qué te mudaste para Bogotá?

KARLA: por la... por lo que mi papá andaba... (risa nerviosa) y entonces nosotros empezamos a peligrar y entonces mi mamá me mandó a mí... en ese entonces mi papá ya se

estaba distanciando, no paraba en la casa, un día, medio día y se iba; entonces yo me vine por el caso de la violencia.

3.5 Ayudas estatales y redes de apoyo

Frente a la asistencia humanitaria y la atención integral a la población desplazada por parte del Estado, la Corte Constitucional se pronunció por medio de la Sentencia T-025 de 2004, declarando la existencia de un “estado de cosas inconstitucional”, ante el incumplimiento estatal frente a la satisfacción de los derechos a la población en situación de desplazamiento forzado (GMH, 2013). Tal circunstancia, si bien puede haber tenido desarrollos y modificaciones en los últimos años, presentaba aún una condición preocupante a la altura del año 2010 cuando, según la encuesta nacional de verificación, sólo el 0,5% de los hogares víctimas de desplazamiento forzado habían recibido la totalidad de la ayuda humanitaria, el 34% algún componente y el 66% ninguno (Alviar García & Maldonado Copello, 2012). En las entrevistas realizadas para esta investigación, se encontró que la atención estatal frente a la continuidad de las trayectorias escolares ha sido, por lo general, diligente y efectiva. Así lo describe FLOR:

CC: pero, cuando ustedes llegan a Bogotá ¿no acuden a una institución para qué les ayuden?

FLOR: no, pero es que uno llega aquí a esta ciudad y es tan grande, uno no sabe qué hacer, fue por eso, porque pa' qué, yo llegué a la unidad de víctimas y ellos me dieron mucho apoyo, ahí fue que ellos me dijeron que no, que pal otro año ellos me ayudaban con las rutas si no encontrábamos colegio cerquita, entonces ya el otro año yo fui en enero y me dijeron que el único colegio que tenía más cerquita era el Kimy entonces pues quedó ahí a 10 minutos de la casa.

Algunas de las familias entrevistadas han logrado tener acceso a una ayuda humanitaria más amplia, que va desde mercados, artículos básicos para el hogar, subsidios en dinero (los más importantes por su impacto y por el monto son los subsidios de vivienda) e indemnizaciones. En estos casos se alcanza el objetivo de “autosuficiencia”, que

teóricamente se postula como el momento en el cual se alcanza una solución duradera a la condición de desplazamiento (Atehortúa Arredondo, 2017). Ese parece ser el caso de la familia de DIEGO:

CC: cuando tus papás llegaron a Bogotá, ¿Tú sabes si ellos recibieron alguna ayuda por parte del Estado por ser desplazados?

DIEGO: sí señora, mi mamá fue a Damnificar y a ella mensualmente le daban un mercado, nos ayudaban con un mercado, eso fue como por dos años y en eso nos dieron colchonetas y unas cosas y después de ahí, digamos ya le daban una ayuda humanitaria que era, era una plata que le daban a ella. Eso se lo dieron a ella por un tiempo, ya después ella empezó a hacer las vueltas para sacar una indemnización, que es por toda la familia, digamos es un cierto límite de salarios, creo que son como 15, 16 salarios mínimos y lo reparten entre las personas que haya en el núcleo familiar, digamos después de los 18 años, los pueden cobrar. Con eso fue que mi mamá, digamos hizo las vueltas y fue que le salió el subsidio para comprar el apartamento. El subsidio se lo daban por el hecho del desplazamiento y a mi papá le daban uno por el gobierno, entonces uno era el que daba damnificar por ser víctimas y otro era el subsidio que daba el gobierno. Mis papas tuvieron que pagar por ese apartamento como 48 millones, lo están pagando todavía. Mi papá tuvo que sacar un préstamo como de 12 millones que era el restante que hacía falta.

CC: ¿cómo se enteró tú mamá de esos apartamentos?

DIEGO: a ella como le daban las ayudas en el Damnificar, allá a ellos les dijeron y tenían que hacer las vueltas, empezar a hacer el papeleo para que les saliera los subsidios, digamos--- eee... tenían que hacer eso y allá le dijeron que tenía que tener en una cuenta bancaria trescientos mil, perdón tres millones de pesos paraaaa... para qué?, para empezar a hacer las vueltas para lo del apartamento y los subsidios.

Para la continuidad de las trayectorias escolares el acceso a la vivienda para la población desplazada es un problema fundamental, en la mayor parte de las entrevistas realizadas se encontraron relatos que describen que el hecho de no tener acceso a una vivienda estable dificulta, fractura, una y otra vez la trayectoria escolar y obliga a nuevas y constantes transiciones. Tal hecho quedó registrado en la entrevista con ÓSCAR:

CC: ¿en ese paso por esos distintos lugares que has vivido, en cuales instituciones educativas has estudiado?

ÓSCAR: en Soacha sólo hice grado 0, jardín y no me acuerdo del nombre, después vine al Kimy Pernía, hice 1º y 2º, después nos fuimos a vivir aaa... hice jardín en Soacha, después sucedió lo del desplazamiento, nos fuimos a Bosa La Libertad, de la Libertad me mandaron al Kimy Pernía, hice 1º, 2º, después me trasladaron del colegio al Bonanova.

CC: ¿por qué te trasladaron de colegio?

ÓSCAR: estaba más cerca de la casa, nada más era cruzar un parque y ahí estaba. Hice 3º, 4º, 5º, en el Bonanova y ya después nos trasteamos a Bosa San José, porque mi papá compró un lote y hicimos una casa, esa casa ya es propia de nosotros y como nos queda más cerca me trasladaron al Kimy Pernía, entonces desde 6º hasta 10º estoy acá.

Por ello, líneas atrás se destacó el impacto y la importancia del acceso a los subsidios de vivienda para las familias víctimas de desplazamiento forzado, en estos casos, por la vulnerabilidad económica que se padece al llegar a una nueva ciudad, el acceso a la vivienda se convierte en una transformación cualitativa para las trayectorias vitales de estas familias, lo cual también lo pudimos constatar en las narraciones familiares que se analizan a continuación:

CC: ¿ahora ustedes pagan arriendo?

ANDREA: no, mi papi sacó una casa aparte y ahora el gobierno le va a dar una casa a mi mami, por lo que es desplazada y eso, este año o el otro y la casa queda en Soacha. Solo le toca dar lo de unas cuotas yo no sé y como en marzo ya le toca hacer lo de las escrituras y las llaves y ya. Mi mami está más feliz, ella dice que el primer día que la llamen se lleva unos cartones y unos costales llenos de ropa y así se va y después lleva el trasteo y así se va, mi mami es más exagerada (risas). Si nos vamos para allá, seguimos estudiando acá, nosotros estamos aquí desde que fundaron el colegio, entonces queremos terminar acá.

En casos como el de la familia de ANDREA, por medio de un subsidio estatal, y a partir de una mejora en las condiciones económicas de la familia, tienen posibilidad de acceder a una vivienda adecuada. Una vivienda adecuada es aquella que ofrece a la persona posibilidad de aislamiento si lo desea, espacio suficiente, seguridad, ventilación e iluminación apropiadas,

así como, una infraestructura básica adecuada, facilidad para el traslado al trabajo y acceso a servicios públicos, todo ello a un costo razonable (Alviar García & Maldonado Copello, 2012). Pero, no fue así para todas las familias entrevistadas:

C.C: ¿cómo lograron conseguir el lote?

MARINA: (...) resulta que mi esposo tenía un platica porque él estuvo trabajando en una empresa de eso de comida pa' mascotas, entonces desde allí se puso esa platica de cesantías, entonces un día pasamos y vimos el aviso de se vende este lote, entonces yo le dije: "papi pues vamos ahorrar y quien quita que sea para nosotros", pues mi papito empezó a ahorrar, empezó a decirle a la familia que colocaran un ladrillo o un granito de arena para construir esto y entre la familia y amistades traían bloque, traían ladrillo, traían arena y de todo eso; cuando ya encontramos al señor y le dijimos que teníamos tanta plata, no estaba toda la plata que valía este lote, valía 35 millones, el señor dijo que le diéramos una parte, por ahí de 5 a 10 millones de pesos y que le fueran pagando de a 500.000 mensual y así fue como nos hicimos a este lote.

En el caso de MARINA no hubo acceso a subsidios estatales, ni a otra ayuda humanitaria. La familia optó por darle solución al problema de la vivienda, recurriendo a redes de apoyo familiar y de amigos: "empezó a decirle a la familia que colocaran un ladrillo o un granito de arena para construir esto y entre la familia y amistades traían bloque, traían ladrillo, traían arena y de todo eso". MARINA y su familia han vivido entre los trabajos temporales y el trabajo de reciclaje, a partir de ello han logrado reconstruir su proyecto de vida. Para el Estado colombiano un desplazado deja de serlo, y por tanto de tener acceso ayudas particulares, en el momento en el que logra tener condiciones socioeconómicas similares a las de la población pobre, momento en el cual debe ingresar a los servicios generales ofrecidos por el Estado (Atehortúa Arredondo, 2017).

CC: ¿en algún momento ustedes recibieron algún tipo de ayuda por haber sido desplazados?

GLORIA: ayuda sí porque a mí me dan cada año, cada seis meses, cada 8 meses la ayuda humanitaria sí me la dan, pero lo que no, lo que me niegan es la indemnización. La indemnización es que, creo que son 14 o 20 millones que le dan a cada familia por haber

sido desplazada, eso es lo que a mí me están negando, porque ahorita lo de la vivienda ellos dicen que no, que ya vivienda gratis no hay como en un tiempo que le daban un apartamento al desplazado y ya, ahorita eso ya no lo hacen. Entonces estaba pidiendo la indemnización, pero me dijeron que no me la iban a dar, pero la ayuda humanitaria sí. Víctimas me dice que no me va a reconocer la indemnización que porque a mí lo más probable fue que me desplazó fue delincuencia común, pero es que allá hay paracos, allá hay guerrilla, allá hay de todo, entonces ahí estoy en ese proceso y la verdad no he vuelto a hacer nada por eso.

En el caso de GLORIA se reconoce la existencia de asistencia humanitaria, pero no posibilidad de acceso a una indemnización o a un subsidio de vivienda, las razones que GLORIA comenta que le da el Estado resultan por lo menos contradictorias. Por un lado, se le reconoce a la familia la condición de desplazada, se le ofrecen algunas ayudas, pero se le niegan las que podrían resultar más importantes bajo el argumento de que el suyo fue un desplazamiento intraurbano que “lo más probable” fue producido por la “delincuencia común”. El contraargumento que plantea GLORIA ante los funcionarios estatales tiene bastante solidez: “pero es que allá hay paracos, allá hay guerrilla, allá hay de todo”.

Como se ha subrayado más atrás, los informes y especialistas sobre el desplazamiento forzado en el país reconocen que esta dimensión del desplazamiento, el desplazamiento intraurbano, ha resultado poco visible y estudiada (GMH, 2011, 2013). Sin embargo, con la Sentencia T-268 de la Corte Constitucional se reconoce y se convoca al Estado a amparar los derechos de familias como la de GLORIA:

Tratándose de núcleos familiares que por motivos de la violencia urbana se ven obligados a buscar refugio dentro de la misma ciudad, la crisis humanitaria puede ser mayor, lo cual implica que el Estado está obligado a tomar acciones para proteger los derechos fundamentales de los desplazados (GMH, 2013, p. 75).

Algunas investigaciones a cerca de las víctimas de desplazamiento forzado han resaltado que las experiencias organizativas previas hacen posible la reconstrucción del proyecto de

vida y de las redes sociales pérdidas por el desplazamiento (López Martínez, 2015). En las entrevistas desarrolladas hallamos un fenómeno cercano, en este caso las redes sociales, familiares y de amigos, son fundamentales para la reconstrucción del proyecto de vida de las familias desplazadas. Ya lo conocimos en el caso de MARINA y su hija CAMILA, pero también lo encontramos en el caso de DIEGO quien nos relató como para su familia fueron esenciales las relaciones de amistad previas para una asimilación y adaptación a la ciudad de Bogotá. Esas redes de apoyo, más el auxilio estatal que la familia recibió les permitieron de manera clara alcanzar la llamada autosuficiencia:

CC: pero ¿llegaron dónde algún familiar?

DIEGO: sí, donde unos amigos que son conocidos de nosotros, como hace quince años.

CC: y tus papás cuando llegaron a Bogotá, ¿En qué trabajaron?

DIEGO: al comienzo mi mamá se dedicó aaaa ¿a qué? A vender tamales, ella vendía por ahí 90 tamales los días sábados, los sacaba a las 7 y por ahí tipo 9 ya no tenía tamales. Luego hizo un curso de peluquería, manicure y todo eso y pues empezó a trabajar en un salón de belleza, pues con la amiga, con los que nos recibieron, y mi papá, pues el amigo, el esposo de la amiga de mi mamá trabaja en una empresa de concreto y pues le ayudaron y el empezó a trabajar ahí. No bregó mucho para conseguir trabajo.

En el caso de las familias de afrodescendientes del Pacífico colombiano encontramos que existen redes de apoyo vinculadas a la familia extendida, con las cuales se establece una ética de la solidaridad que tiene particular fuerza, como ha sido descrito en los estudios acerca de estas comunidades (Arocha Rodríguez, 2012).

CC: ¿y de pronto participaste en otro tipo de organización relacionada con el baile o el deporte...?

ESPERANZA: ah ok, en una fundación llamada fusiproMagüí que es una fundación como tal del pueblo de Magüí y ahí hacíamos como danza cultural de allá como currulao, mapalé, esas cosas.

CC: pero ¿eso era cuándo estabas allá?

ESPERANZA: no acá, la Fundación es de acá de Bogotá.

CC: ¿y cómo llegaste a esa fundación?

ESPERANZA: porque uno de los organizadores, como el presidente de la fundación es mi tío, o sea lo lidera como mi tío y mi papá.

CC: ¿y la fundación aún existe? ¿Está ubicada en Bosa?

ESPERANZA: sí, sigue funcionando en Bosa.

CC: ¿y tu sigues asistiendo a la fundación?

ESPERANZA: sí, a veces se hacen integraciones, le llaman como integración magüireña y entonces vamos o el pueblo hace una comida.

CC: y los que asisten a la fundación ¿son todos de Magüí o pueden asistir de otras partes?

ESPERANZA: sí son todos de Magüí, puede ir alguien de otra parte, por ejemplo, si usted es esposa de un magüireño entonces puede ir a acompañarlo, pero como tal es una fundación para magüireños.

CC: y esa fundación, ¿tú sabes si recibe apoyo del Estado o de alguien o solamente son tus familiares los que mantienen la fundación?

ESPERANZA: no, no sé, ...mmm aunque creo que sí, ellos presentan los proyectos, porque mi papá y mi tío son como defensores de comunidades afrodescendientes, entonces presentan como proyectos a la alcaldía y ahí los aprueban o no los aprueban.

(...)

CC: ¿en algún momento tu les ayudas a tus papás en el restaurante?

ESPERANZA: sí, pues los fines de semana sí. Los domingos sí voy siempre y voy y les ayudo.

CC: ¿o sea que tu aprendiste a cocinar los platos que se hacen en el restaurante? ¿quién te enseñó?

ESPERANZA: sí, mi mamá me enseñó, ella me decía esto se hace así y como los manejos de la cocina, usted tiene que estar acá o acá. Mi mami ya sabe mucho sobre como cocinar, lleva muchos años en eso.

CC: y el pescado, ¿dónde lo compran?

ESPERANZA: en Abastos, o muchas veces a mi papá se lo envían de Tumaco, porque mi tío, el que fue alcalde de Magüí, vive en Tumaco entonces él se lo envía y le sale mucho más barato.

CC: ¿de dónde surge la idea que tu papá monte un restaurante? Porque en Magüí no tenían restaurante, ¿cierto?

ESPERANZA: la idea... el restaurante se lo regaló, bueno un tío, o sea se lo dio a mi mami, le dio como las cosas y el local ya lo buscaron ellos y lo pagaron ellos, pero les regalo como las cosas y eso.

En la descripción de Esperanza aparecen referencias acerca de esta familia víctima del desplazamiento forzado en relación con su proyecto de vida en la ciudad de Bogotá. Por un lado, logran articularse a procesos de organización y apoyo con otros desplazados y emigrados de Magüí Payán. Por medio de estas formas de articulación las comunidades afrodescendientes desarrollan trabajos de memoria que les permiten ejercer resistencia al desarraigo, preservar elementos de su identidad y su vínculo con el territorio. En el caso de ESPERANZA esta forma de resistencia también le permite alivianar las cargas de su transición educativa en la ciudad de llegada.

Uno de elementos propios de esa tradición cultural afrocolombiana del Pacífico que se traslada a las ciudades de recepción son las celebraciones y festividades: “sí, a veces se hacen integraciones, le llaman como integración magüireña y entonces vamos o el pueblo hace una comida”. En otras investigaciones se ha encontrado que las víctimas de desplazamiento forzado afrocolombianas mantienen y escenifican algunas de sus prácticas religiosas, celebraciones y conmemoraciones, en un proceso de reafirmación de su identidad, en ciudades como Cali y Bogotá (Arocha Rodríguez, 2012).

Por otro lado, aparece el apoyo de una red familiar que contribuye también a la reconstrucción de ese proyecto de vida al suministrarles los recursos para iniciar nuevos negocios en Bogotá. Todos esos vínculos familiares, el esfuerzo y resistencia de estas familias les permite ir configurando la posibilidad de hacerse autosuficientes, sin embargo, también contaron con apoyo estatal en ese camino. La confluencia de apoyos en el caso de ESPERANZA y su familia, le han ayudado a superar su condición de desplazamiento.

3.6 Para concluir: Horizonte y caminos por recorrer de las trayectorias educativas

Acompañé como maestra a la mayor parte de estos niños, niñas y jóvenes en el IED Kimy Pernía Domicó. En los diálogos cotidianos que sostuve con ellos y particularmente en el desarrollo de este proceso de investigación logré conocer un poco más de sus vidas, sus resistencias y sus luchas como desplazados. Los vi llorar, me vieron llorar, porque hablar del desplazamiento forzado es desgarrador; los vi reír y reímos juntos, porque me narraban las transformaciones que han tenido sus vidas y las de sus familias, los anhelos que estaban próximos a alcanzar y sus expectativas, de esto último me ocuparé en este apartado con el que concluyo este capítulo. Todos ellos han sido víctimas, pero también son luchadores y siguen dando pelea por vencer su condición de “desplazados”.

MARTHA, madre de ESPERANZA, me expresa que entre sus expectativas no está regresar a vivir en Magüí Payán, la mayor parte de los entrevistados opinaron lo mismo, entienden que sus vidas ahora tienen un espacio para desarrollarse en la ciudad de Bogotá, lo cual me indica que los procesos de asimilación y adaptación de las transiciones educativas escolares se han empezado a consolidar. Pero MARTHA también recuerda lo que no se dice, lo que no aparece en las estadísticas y en muchas ocasiones tampoco en las investigaciones académicas, sus vivencias y su interpretación de lo que ha significado el desplazamiento forzado para ellos, de forma puntual, describe un poco, una parte de toda la violencia que han padecido las comunidades afrodescendientes desplazadas:

CC: ¿volverían a vivir allá?

MARTHA: noo, aquí gracias a Dios no nos podemos quejar. Ya ahorita en este tiempo ya no hay tanto racismo como había antes, porque cuando yo llegué aquí fue duro, nos decían de todo, con comentarios, nos cerraban las puertas, no se conseguía trabajo y si se conseguía la gente creía que uno era su esclavo, eso era duro, lo dejaban con candado, nooo es que para que le cuento (risas)

CC: ¿los dejaban con candado?

MARTHA: sí, los patrones lo dejaban a uno encerrado todo el santo día. En cambio, ahora ya no.

ANDREA también es afrodescendiente, no piensa en regresar, piensa en continuar su proceso vital en Bogotá, no existe total claridad sobre cuál podría ser el camino a seguir, pero sí el deseo de dar la pelea para superar sus actuales condiciones y ofrecerles a sus padres mejores condiciones de vida. Esta fue una idea recurrente en las entrevistas, los estudiantes sienten que tienen una deuda enorme con sus padres, particularmente con la madre, y eso les hace compartir un horizonte en el que ellas puedan estar mejor, más tranquilas, más cómodas y sin pasar las necesidades que han sido parte de sus vidas.

CC: ¿y has pensado que te gustaría hacer cuando finalices el colegio?

ANDREA: pues tengo pensado varias cosas, una es, ingeniería civil, hacer lo de hotelería y turismo o estudiar periodismo y comunicación, es que no sé cuál de las tres

CC: y si no fuera la universidad, ¿Qué otro plan tendrías?

ANDREA: pues no sé, no he pensado

CC: ¿quién te impulsa a hacer tus proyectos?

ANDREA: ah pues yo, porque yo sí quiero superarme y quiero darle una buena vida a mi mami y cuando ella ya esté viejita entonces pa' que ya esté viviendo en una casa chévere y no tenga que hacer nada y pues yo como pagarle todo lo que ella ha hecho por nosotros y a mi papi también porque él ha hecho mucho.

EMERSON tiene un potencial enorme para una gran cantidad de actividades, el desplazamiento forzado destruyó su núcleo familiar y él decidió, a una muy corta edad, quedarse en Bogotá y aferrarse a continuar con su trayectoria escolar. Ahora busca estudiar educación física. Las trayectorias escolares parecen estar trazadas de forma tal que resultan bastante similares para “todos”, pero tal cosa dista bastante de la realidad, en el caso de la población desplazada lo que observamos es que esas trayectorias se cortan, se fracturan, se rehacen, toman caminos inesperados, pero son parte vital de la lucha de estas familias por reconstruir o construir su proyecto de vida.

CC: ¿has pensado que te gustaría hacer cuando termines el bachillerato?

EMERSON: a mí siempre me ha gustado, aparte del fútbol me ha gustado, lo que tiene que ver con los temas físicos del cuerpo, entonces yo he decidido, si no se da lo del fútbol,

estudiar la carrera de Educación Física, la otra carrera es el inglés, sino que casi no me gusta, pero yo entiendo. No me ha gustado, pero sí soy bueno; es como las matemáticas, a mí sí me ha gustado, pero no entiendo, siempre se me hace difícil.

Las trayectorias educativas son aún más plurales y están marcadas por los contextos de desarrollo de cada estudiante. ESPERANZA, por ejemplo, ante el hecho de que su mamá logró montar un restaurante en Bogotá nos decía: (¿O sea que tu aprendiste a cocinar los platos que se hacen en el restaurante? ¿Quién te enseñó?) “Sí, mi mamá me enseñó, ella me decía esto se hace así y como los manejos de la cocina, usted tiene que estar acá o acá. Mi mami ya sabe mucho sobre cómo cocinar, lleva muchos años en eso”. Muchos de los estudiantes entrevistados han incorporado saberes y prácticas que sus familias y comunidades de origen les han transmitido, bajo la idea siempre de que tengan “como defenderse”.

No obstante, a pesar de esa imagen esperanzadora, de las posibilidades de reconstrucción de sus trayectorias escolares y educativas, así como, en general de sus proyectos de vida, sigue siendo necesario subrayar el impacto del desplazamiento forzado en la vida de estos grupos de familias, y particularmente de niños, niñas y jóvenes. En ese sentido es esclarecedora la descripción hecha del fenómeno en el informe *¡Basta ya!*, que se puede constatar en las narraciones de mis estudiantes:

La experiencia del desplazamiento forzado vivida por miles de niños y niñas en Colombia plantea consecuencias diversas y dolorosas. La Corte Constitucional, mediante el Auto 251 de 2008, señaló el impacto cuantitativo y cualitativamente diferencial del desplazamiento en esta población. En primer lugar, los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado se enfrentaron a pérdidas y desarraigos abruptos, a un deterioro sensible de su calidad de vida por el hacinamiento, el hambre y el encierro en los nuevos lugares donde debieron establecerse de forma precaria. La vida en las ciudades los expuso y confrontó con nuevas humillaciones, exclusiones y discriminaciones (raciales, étnicas y de clase), de lo que son ejemplo las burlas referentes al origen étnico, color de piel, rasgos campesinos, modos de hablar y dialectos, así como las humillaciones por sus situaciones de

extrema pobreza. Todo lo anterior repercutió tanto en la identidad y autoestima de niños, niñas y adolescentes, como en el desarrollo de sus personalidades, que se encontraban en proceso de formación (GMH, 2013, p. 318).

Partiendo de ese estado de cosas necesariamente las expectativas, anhelos y posibilidades de desarrollo iban a ser muy disímiles, pero sobre todo, marcadas en muchos casos por la adversidad, es posible que sigan luchando y que logren la declarada por el gobierno “autosuficiencia”, sí, rotundamente sí, de hecho existen familias y estudiantes que ya la han alcanzado, pero para otros sigue siendo necesaria la ayuda humanitaria y la protección especial de sus derechos porque el desplazamiento forzado logró profundamente el desarraigo y la precarización de la vida. En algunos casos esa precarización era precedente y se exacerbó con el desplazamiento, las huellas de esa condición se expresaron en sus relatos y son una alerta para recordar que por esta población aún hay mucho que hacer por parte del Estado, de forma particular en materia educativa.

El recorrido que hecho hasta aquí nos permite decir que el efecto del desplazamiento forzado en las trayectorias escolares y educativas de los estudiantes entrevistados ha sido muy profundo. Por un lado, les ha permitido acceder a escenarios educativos con una infraestructura mucho más amplia, con una dotación más completa que les ha posibilitado fortalecer sus procesos escolares; pero al mismo tiempo, significó una ruptura con la espacialidad y particularmente con las prácticas de enseñanza y aprendizaje a las que estaban acostumbrados en sus territorios de origen.

Esto incluye una ampliación y profundización en componentes del currículo escolar no abordados, o trabajados más débilmente con anterioridad, ese es el caso de asignaturas como matemáticas, inglés o tecnología. La nueva espacialidad generó perplejidades para los estudiantes y sus familias, desde la desubicación de los padres en la ciudad hasta la desubicación de los estudiantes en los megacolegios, así mismo, ese distanciamiento con el territorio se expresó claramente al marcar los padecimientos asociados al clima (el frío de Bogotá) o la ausencia del río como espacio propio de la cotidianidad.

La llegada a la ciudad significó la relación con una escuela de puertas cerradas, que por sus dimensiones conduce a un distanciamiento con las familias y la existencia de unas fronteras entre un adentro y un afuera con la vida escolar que antes eran borrosas. Los maestros sí bien mantienen signos de identidad propios de la profesión sí tienen dinámicas diferenciadas marcadas por el contexto (cercanía con las familias o ausencias reiteradas a la escuela, por poner un par de ejemplos).

Pero quizás lo que se advierte como más desgarrador en las rupturas enunciadas en los relatos tiene que ver con las trayectorias educativas, pues cuando hablamos de los saberes y prácticas que se quiebran para ellos más allá de su vida escolar, aparecen una serie de narraciones que muestran que el desarraigo pone en riesgo saberes y prácticas ancestrales de sus territorios y comunidades, que pueden ir desde el “barequeo”, la “conchada” o el “soasar” las hojas del tamal, hasta la relación con las danzas típicas o la propia construcción de las identidades afrodescendientes en el pacífico al llegar a ser identificados en Bogotá, como los “otros”, los “no iguales”, y tener que padecer el racismo estructural.

Con relación a la atención estatal de la población desplazada, encontramos que en materia educativa se logró satisfacer este derecho de manera oportuna (ubicación de una escuela y matrícula), pero la vulneración de otros derechos, como el acceso a una vivienda digna, altera los procesos de transición escolar y la asimilación y adaptación a los nuevos espacios escolares. Igualmente, que en materia de asistencia humanitaria la atención puede ser muy desigual, pudimos encontrar casos de una asistencia persistente y pertinente que hizo posible la llegada a la autosuficiencia de estas familias desplazadas, como casos en los que esa asistencia fue limitada o inexistente. Uno de los elementos más interesantes que encontramos es que la existencia de redes de apoyo familiar y de amistad han sido fundamentales para que se pueda rehacer los proyectos de vida de estas familias, en la mayoría de los casos la ayuda estatal ha sido sólo un componente para que ese proceso sea posible, y no el componente fundamental.

Las memorias del desplazamiento forzado y del conflicto armado que se enuncian en las entrevistas parecen tener huellas de una memoria encuadrada y dominante, promovida por el Estado y extendida por los medios de comunicación, pero también nos permite acercarnos a otras memorias, débiles y subterráneas, que nos posibilitan conocer dimensiones silenciadas en la memoria dominante sobre el conflicto.

Los horizontes y caminos por recorrer que encontramos en las entrevistas nos hablan de proyectos de vida en reconstrucción en los que las trayectorias educativas y escolares siguen abiertas, eso es alentador, esperanzador, y da cuenta de las luchas cotidianas que los estudiantes y sus familias siguen dando. Sin embargo, también nos encontramos con otra cara. Quiero cerrar con el relato de GLORIA quien me hizo sentir indignación por la persistencia del desplazamiento forzado derivado de la imposibilidad de superar el conflicto armado en Colombia.

CC: ¿y a ti quien te enseñó el proceso del reciclaje?

GLORIA: yo trabajaba en una casa de familia y un día me fui a pagar arriendo donde unas personas que reciclaban y yo miraba que ellos comían bien, ellos no desayunaban sino llevaba carne, sino llevaba huevo y son recicladores, y al almuerzo era buen almuerzo y a la comida lo mismo, pues yo pienso que como yo nunca tuve como la oportunidad de tener juguetes... vivir una infancia como debe ser, pues yo miraba que ellos traían juguetes ahí y entonces yo le dije: ¿Señora Leticia me lleva a reciclar? “Pero allá es a escoger basura” y yo le dije, “no, lléveme”. Y a mí me gustaba ir con ellos a acompañarlos, pero yo iba era a conseguir juguetes para los niños y para mí, porque a mí me gustaban los juguetes.

El conflicto armado y el desplazamiento forzado han conducido a miles de colombianos y colombianas a narrar trayectorias de vida en las que aparece una infancia perdida: “porque a mí me gustaban los juguetes”, y la posibilidad de que una realidad de esa naturaleza persista: “pero yo iba era a conseguir juguetes para los niños”. Nuestras escuelas están marcadas por esas memorias, aquí hemos intentado darles un lugar para construir una sociedad, una escuela, en la que historias así no se repitan.

Conclusiones

De acuerdo con el estado del arte presentado en este trabajo, se encontraron algunas investigaciones acerca de los problemas de inclusión de la población desplazada en el sistema educativo, pero sin enfatizar en las *trayectorias educativas*. Tampoco se encontraron estudios sobre las narrativas de los estudiantes y sus familias, que analizaran sus perspectivas sobre estos hechos y sobre su incorporación al sistema educativo en las ciudades de llegada.

Con respecto a la información examinada sobre el desplazamiento forzado se puede señalar que es el hecho victimizante con mayor impacto del conflicto armado. Que Bogotá y Medellín se ubican como las ciudades con la mayor recepción de población víctima de este hecho, siendo Ciudad Bolívar, Bosa y Kennedy las localidades de Bogotá con mayor presencia de esta población. Las características que se consignan en los informes consultados, indican que este fenómeno recae fundamentalmente sobre las mujeres y las comunidades indígenas y afrodescendientes.

En ese marco general, los informes obtenidos indicaron que en el colegio Kimy Pernía Domicó donde se desarrolló la investigación, existe una importante presencia de esta población. Según los mismos documentos consultados, los gobiernos nacional y distrital han elaborado planes y programas para la atención a la población víctima del desplazamiento forzado, que en sus balances anuales expresan el cumplimiento de sus metas.

A partir de las entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes y madres de familia del colegio Kimy Pernía Dómico se puede indicar que el efecto de ese desplazamiento en las *trayectorias escolares* de los estudiantes ha sido muy profundo. Se generó una ruptura con la espacialidad y las prácticas de enseñanza y aprendizaje a las que estaban acostumbrados en sus territorios de origen. La llegada a la ciudad significó, por ejemplo, relacionarse con

una escuela de puertas cerradas, que marca una distancia con una estructura escolar de puertas abiertas y de enorme cercanía con la comunidad en las localidades de origen. Los maestros operan en ese aquí y allá bajo lógicas distintas que son marcadas por el contexto (cercanía con las familias o ausencias reiteradas a la escuela). Al llegar a la ciudad los estudiantes se enfrentaron a una ampliación y profundización de componentes del currículo como matemáticas, inglés o tecnología que también generaron dificultades en sus procesos de asimilación y adaptación escolar.

Desde el punto de vista de las *trayectorias educativas* el desarraigo que tiene como consecuencias el desplazamiento forzado rompe y pone en riesgo saberes y prácticas ancestrales de sus territorios y comunidades (“barequeo”, la “conchada”, “soasar” las hojas del tamal o las danzas típicas). El desarraigo confronta la propia construcción de su identidad, en el caso de las comunidades afrodescendientes del pacífico, al llegar a Bogotá aparecen identificados como los “otros”, los “no iguales”, y enfrentan el racismo estructural.

Con relación a la atención estatal a la población desplazada se encontró en las entrevistas realizadas que los estudiantes y madres describen que en materia educativa se logró satisfacer ese derecho de manera oportuna. Sin embargo, continúa la vulneración de derechos como el acceso a una vivienda digna, que tiene afectaciones directas en la transición escolar (obliga al cambio de colegio de acuerdo al cambio de residencia). La asistencia humanitaria recibida aparece como muy desigual, en algunos casos tal asistencia es persistente y pertinente, en otros, limitada o inexistente. Se aprecia también que la existencia de redes de apoyo familiar y de amistad fueron fundamentales para rehacer los proyectos de vida de estas familias, en la mayoría de los casos la ayuda estatal fue complementaria.

Las memorias del desplazamiento forzado y del conflicto armado que fueron relatadas en las entrevistas parecen tener huellas de una memoria encuadrada y dominante, pero también

existen indicios de otras memorias, débiles y subterráneas, que permite conocer dimensiones silenciadas en la memoria sobre el conflicto.

Finalmente, los horizontes y caminos por recorrer que se encontraron en las entrevistas se refieren a proyectos de vida en reconstrucción en los que las trayectorias educativas y escolares siguen abiertas y cuentan con escenarios más favorables. Sin embargo, también persisten en varios casos condiciones de marginación que ponen en duda la continuidad su continuidad.

Bibliografía

- ACNUR. (2021). *Tendencias globales. Desplazamiento Forzado en 2020*.
- ACNUR. (2022). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2021*. Recuperado de <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>
- Alviar García, H., & Maldonado Copello, M. M. (2012). Recomendaciones para avanzar en el goce efectivo del derecho a la vivienda. En *Desplazamiento forzado. Reflexiones para salir de la encrucijada* (Universidad de los Andes, pp. 52-108). Bogotá.
- Arocha Rodríguez, J. (2012). La persistencia del recismo contra los afrocolombianos como estado de cosas inconstitucional. En *Desplazamiento forzado. Reflexiones para salir de la encrucijada* (Universidad de los Andes, p. 778). Bogotá.
- Atehortúa Arredondo, C. I. (2017). La población en desplazamiento: la búsqueda de la autonomía y el acceso a la ciudad. En *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectivas* (Universidad de Medellín, pp. 71-98). Medellín.
- Benito Escolano, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. En *Tiempos y espacios para la escuela* (Editorial). Madrid.
- Betancur, M., Cardona, R., & Sánchez, E. (2012) *Experiencias Narrativas de niños desplazados: Sanación y reconocimiento de sí*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Bloch, M. (2015). Memoria colectiva, tradición y costumbre. A propósito de un libro reciente. En *Historia e historiadores* (Akal, p. 326). Madrid.
- Bracchi, C., Gabbai, M. I., & Causa, M. (2010). Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre* (p. 21). La Plata, Argentina.
- Bracchi, C., & Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1-20.
- Burgos Cantor, R. (Ed.). (2010). *Rutas de libertad* (Ministerio). Bogotá.

- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24(2), 81-93.
- CNMH-ONIC. (2019). *Tiempos de vida y muerte: memorias y luchas de los Pueblos Indígenas en Colombia*. Bogotá.
- CNMH. (2015a). *Limpieza social, una violencia mal nombrada* (CNMH-IEPRI). Bogotá.
- CNMH. (2015b). *Una nación desplazada. Informe nacional del desplazamiento Forzado en Colombia*. Bogotá.
- CODHES. (2014). *Desplazamiento forzado intraurbano y soluciones duraderas*. Bogotá, *Cúcuta y Quibdó* (Vol. II).
- CODHES. (2021). 2021, el año con mayor número de víctimas de desplazamiento en 5 años.
- CONPES. (2018). Informe de seguimiento a los avances en el cumplimiento de las metas establecidas en el documento CONPES 3726 de 2012.
- CONPES 4031. (2021). Política Nacional de Atención y Reparación integral a las víctimas
- Comisión de seguimiento a la política pública sobre desplazamiento forzado. (2010). *III Encuesta de Verificación de los Derechos de la Población Desplazada*. Bogotá.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad la Convivencia y la no Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe final*. Bogotá.
- Del Castillo Matamoros, S. E., Garzón Cortés, M. H., & Gordillo Motato, Á. M. (2007). Caracterización de la situación de seguridad alimentaria de la población en condición de desplazamiento forzado: Una mirada a través de las familias. Estudio de caso Bogotá. *Opiniones, Debates y Controversias*, 55(Nº3), 181-190.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Plan Nacional de desarrollo 2014-2018*.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019a). *Balance de Resultados 2018. Plan Nacional de desarrollo 2014-2018*.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019b). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*.
- Departamento Nacional de Planeación. (2021). *Balance de resultados 2021. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*.
- Folgueiras Bertomeu, P. (s.f). *Técnicas de recogida de investigación: La entrevista*. Recuperado el 21 de Agosto de 2022, de

- <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (Morata). Madrid.
- GMH. (2011). *La huella invisible de la guerra, desplazamiento forzado en la Comuna 13* (GMH-Sema). Bogotá.
- GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (Imprenta N). Bogotá.
- Gómez, V. M. (1995). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Educación y Pedagogía*, (14-15), 280-306.
- Greco, M. B. (2003). No Title. *Reflexionando las disciplinas*, 245-251.
- Gutierrez, J., & Francy, B. (2021). Desplazamiento Forzado en Colombia ¿Qué pasó en 2020?
- Guzmán Mora, F. M., & Vargas, D. E. (2013). *Incidencia de la Educación inicial en la construcción de subjetividad en niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en Bogotá en el sector de Bosa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (Prensas Un). Zaragoza.
- INDEPAZ. (2021). 5 años del acuerdo de paz. Balance en cifras de la violencia en los territorios.
- Jaramillo Marín, J. (2008). Representación y prácticas discursivas sobre la política de atención a la población en situación de desplazamiento. Estudio de caso en Bogotá. *Universitas Humanística*, 65, 197-234.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (Morata). Madrid.
- López Martínez, M. A. (2015). *Responsabilidad del Estado frente al desplazamiento forzado* (Universida). Bogotá.
- Martínez, M. L. (2004). Las naciones iberoamericanas. De la segunda guerra mundial a la actualidad. En *Historia del mundo contemporáneo S. XIX-XX* (Ariel, pp. 915-937). Barcelona.
- Martínez Pineda, M. C. (2004). Políticas y acciones educativas para la población desplazada: crisis y realidades. *Pedagogía y saberes*, (20), 61-69.

- Mejía Mesa, A. M. (2017). *Sobre la Inclusión, a propósito de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado en el Paulo Freire (Estudio de caso)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- MEN. (2003). Para que Colombia sea cada día mejor: Escuela Nueva.
- MEN. (2018). *Plan especial de educación rural. hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Bogotá.
- Mendoza Piñeros, A. M. (2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intersección de Estado. *Revista de economía institucional*, 14(26), 169-202.
- Mogollón Pérez, A. S., & Vázquez Navarrete, M. L. (2006). Opinión de las mujeres desplazadas sobre la repercusión en su salud del desplazamiento forzado. *Gaceta Sanitaria*, 260-265.
- OCHA. (2013). Desplazamiento intraurbano.
- OCHA. (2021). Colombia: Impacto y tendencias humanitarias entre enero y mayo de 2021 (a 24 de junio de 2021).
- ODVCA. (2020). *Informe 9 de Abril: Balance de la Política Distrital de Asistencia, Atención y Reparación Integral a las Víctimas del Conflicto Armado. Abril de 2020*. Bogotá.
- ODVCA. (2021a). *Informe 9 de Abril de 2021*.
- ODVCA. (2021b). *Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado. Boletín Trimestral Octubre-Noviembre-Diciembre*. Bogotá.
- Ospina Rodríguez, H. A. (2020) *Escuela, provocadora de narrativas emergentes*. Universidad Católica de Manizales.
- Peña Palacios, D. F., Rodríguez Lovera, M. P., Rodríguez Bolívar, L. M., & Salgado Mahecha, J. T. (2017). *Fortalecimiento de la identidad y sentido de pertenencia de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, una apuesta desde trabajo social*. Universidad de la Salle.
- Pérez, J., & Manzano, E. (2010). *Memoria histórica* (Catarata). Madrid.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio* (Al Margen). La Plata.
- Portelli, A. (2016). La entrevista de historia oral y sus representaciones. En *Historias orales. Narración imaginación y diálogo* (Protohisto, pp. 83-101). La Plata.

- Rockwell, E. (2018). Bardas, cercos y llaves. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (Clacso, pp. 355-391). Buenos Aires.
- Ruiz Romero, G. A., & Vásquez Atehortúa, J. C. (2017). Perder el territorio, despojar la memoria: una aproximación análitca a los estudios sobre desplazamiento forzado en Antioquia (2000-2012). En *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectivas* (Universidad de Medellín). Medellín.
- RUV. (2022). Registro Único de Víctimas. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2016). *Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020. «Bogotá mejor para todos» Tomo I y Tomo II.*
- Secretaría Distrital de Planeación. (2020a). *Balance general del Plan de Desarrollo Distrital 2016-2020. «Bogotá mejor para todos».* Bogotá.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2020b). *Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024. "Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI".* Bogotá.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* (pp. 1-20).
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa* (Ministerio). Buenos Aires.
- Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso* (Prometeo). Buenos Aires.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Gedisa). Barcelona.
- Viloria Marulanda, W. M. (2014). *Percepción de la garantía del derecho a la educación en población víctima del desplazamiento forzado.* Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.
- Viñao, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa*, 7, 16-27.