

**HASTA LA RAIZ... PEDAGOGIA PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL
TEJIDO SOCIAL DE FAMILIAS VICTIMAS DEL DESARRAIGO**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

MARCELA CÁRDENAS GARCÍA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ
2017**

**HASTA LA RAIZ... PEDAGOGIA PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL
TEJIDO SOCIAL DE FAMILIAS VICTIMAS DEL DESARRAIGO**

MARCELA CÁRDENAS GARCÍA

**Trabajo de Investigación presentado como requisito para optar por el título de
Magíster en Educación**

Directora: Adriana Patricia Mendoza Báez

Línea de Investigación: Educación Rural

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2017**

Nota de aceptación

Firma del tutor

Firma del Jurado

Firma del Jurado

BOGOTA D.C., DIA _____ MES _____ AÑO _____

Dedicatoria

Para alcanzar este gran logro, ¡luche, me llene de ganas, determinación, coraje y entrega, demostrando una vez más que todo momento en nuestras vidas se convierte en una gran oportunidad para crecer!

Dedicado con lo más profundo de mi ser:

A las mujeres de la loma y sus pequeños hijos, que con sus historias inspiraron cada línea escrita en este trabajo.

A María Angélica, Jazmín y Diana, por convertir su experiencia como maestras, en una posibilidad para aprender.

A Isabela, Gabriela y Yesid, por el tiempo que les robé, por la luz prendida a la madrugada y por sus esfuerzos para entenderme y acompañar mi sueño.

Agradecimientos

A Dios por permitirme llegar hasta acá, por llenarme de fortaleza, entrega y compromiso.

A mi querido papito, por alentarme a seguir adelante, a mis hermanos porque siempre confiaron en mí, a mi querida madre, por heredarme la tenacidad para derribar cualquier obstáculo que se presente en mi vida e iluminar mi camino, desde el paraíso.

A las madres, mujeres y maestras de Ámbito Familiar, tejedoras de vida, que demuestran una vez más el papel protagónico de la mujer en procesos de reconstrucción de tejido social, fracturado por la dureza de la guerra en Colombia.

A mi tutora, Adriana Patricia Mendoza Báez, quien con su valioso conocimiento, orientación y acompañamiento, sembró en mí el deseo de seguir adelante en la construcción de una propuesta de educación inicial para el posconflicto.

A la línea de investigación en Educación rural, por brindarme la posibilidad de reflexionar y proponer alternativas pedagógicas para el mejoramiento y la calidad de la educación rural en Colombia.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por acogerme nuevamente y darme la oportunidad de reflexionar, transformar y movilizar mi pensamiento en beneficio de la educación en nuestro país.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realizando la Pedagogía	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 154	

1. información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Hasta la raíz...Pedagogía para la reconstrucción del tejido social de víctimas del desarraigo.
Autor(es)	Cárdenas García Marcela
Director	Adriana Patricia Mendoza Báez
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 155 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	DESPLAZAMIENTO FORZADO ,DESARRAIGO, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, IDENTIDAD
2. Descripción	
La presente investigación se desarrolla en la zona periférica de la localidad de Usaquén en Bogotá, con un grupo de tres maestras de primera infancia que hacen parte de la modalidad de Ámbito Familiar y que laboran con familias en condición de desplazamiento Forzado. El trabajo de las maestras realizado dentro de los hogares de estas familias se analizó a través de categorías como, desplazamiento forzado, desarraigo, saber pedagógico entre otras, mostrando cómo las maestras transformaron su práctica pedagógica orientada en un principio al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y niñas, hacia la reconstrucción del tejido social de una crianza en el marco de la guerra. Para ello utilizaron estrategias, como la escucha y el dialogo cercano, la fotografía, la música, el trueque de objetos, los cuales, no solo contribuyeron a sanar las heridas causadas por la guerra en las mujeres de este territorio, sino que fortalecieron la construcción de su identidad. Por consiguiente la investigación permitió, caracterizar algunas de las practicas pedagógicas de las maestras de ámbito familiar que desarrollan su trabajo al interior de los hogares de familias en desarraigo, visibilizar sus dificultades, retos y saberes contruidos para emprender esta labor y hacer un aporte para la construcción de una pedagogía para la paz, que responde a las necesidades de una crianza marcada por la guerra.	
3. Fuentes	
Boletín especial Peace Brigades International Colombia. (2010). Desplazamiento forzado en Colombia crimen y tragedia humanitaria. <i>Colmpbia</i> .14. p.11. Recuperado de: http://www.peacebrigades.org/fileadmin/user_files/projects/colombia/files/colompBla/100107_bol	

etn_PBI_desplazamiento_2010_WEB.pdf

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1989). La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Colombia: Grupo Editorial Norma.

Bustamante, Z, G. (2012). El maestro Cuadrifronte. *Revista Infancias Imágenes*. 11. (2), p.87-97. Recuperado de: [file:///C:/Users/MARCE/Downloads/Dialnet-ElMaestroYLaMaestraComoProductoresDeSaberYConocimi-5704951%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/MARCE/Downloads/Dialnet-ElMaestroYLaMaestraComoProductoresDeSaberYConocimi-5704951%20(4).pdf)

Castañó, B. (2004). “A propósito de lo psicosocial y el desplazamiento”. En M. Bello (Ed.), *Desplazamiento Forzado y Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. (pp.187-195). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia Memorias de guerra y dignidad*. Recuperado de centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap2_110-195.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Una Nación Desplazada*. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2003). *San Carlos, Memorias del éxodo de la guerra*. Recuperado de https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe_sancarlos_exodo_en_la_guerra.pdf

Cerda, H. (1996.) Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Colombia es el segundo país con mayor cantidad de desplazados en el mundo. (08 de mayo de 2015). *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/colombia/colombia-es-el-segundo-pais-con-mayor-cantidad-de-desplazados-en-el-mundo-193052>

Con gases lacrimógenos Esmad se toma edificio con desplazados. (21 de septiembre de 2015). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16382125>.

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación Social. Madrid. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigac3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>.

Cornejo, M., Mendoza F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 17. (1), 29-39.

Defensoría del pueblo. (s.f.). *Asesoría a población en condición de desplazamiento*. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co/es/public/atencionciudadanoa/1473/Asesoria-a-poblaci3n-en-situaci3n-de-desplazamiento.htm>.

Desplazamiento Forzado y Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo. (Pp.19-30/ 175-186/ 197-204/ 311-329). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

- Díaz, L., Torruco U., Martínez Mildred. y Varela, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica La entrevista, recurso flexible y dinámico. *ELSEVIER*, 2, (7) vol. 2, núm. 7, 162-167.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Recuperado de: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-la-autonomc3ada.pdf>.
- Espasa, C. (2006). Real Academia de la Lengua Española. Madrid. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=desplazado>.
- Mancera, C. M., (2012). Niños expósitos y menores en Bogotá. *NÓMADAS*, (36), 225-237).
- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/202652027/La-investigacion-cualitativa-etnografica-martinez>.
- Mejía, R., M. (2015). *El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI*. Recuperado de file:///C:/Users/MARCE/Downloads/Dialnet-ElMaestroYLaMaestraComoProductoresDeSaberYConocimi-5704951%20(4).pdf
- Mercado M. y Hernández, V. (2009).El proceso de construcción de la identidad colectiva. *CONVERGENCIA*, (229-251).
- Ministerio de Educación Nacional. Desarrollo Infantil y Educación Inicial. (Febrero de 2009) .*Al tablero*, p. 1.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Escuela y Desplazamiento una propuesta pedagógica*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84313_archivo.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la Educación Inicial. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Sentido_EducacionInicial.pdf.
- Pérez, A. (2012, junio). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80624462006>.
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Recuperado de file:///C:/Users/MARCE/Downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia%20(4).pdf
- Rivas, M. (2006, Octubre). La investigación cualitativa etnográfica en educación. *Manual teórico-práctico*”. *Educere*, 10. (35), 757-758.
- Rodríguez, R. (2009). *Asedio de las Narrativas Contemporáneas, Mapa de posibles Investigaciones*. Cuadernos de Literatura. Bogotá, Colombia.
- Rojas, J., Romero M. *Esta guerra no es nuestra y la estamos perdiendo*. (2013). Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Romero, Y. (2006). Tramas y urdimbres sociales en la ciudad. *Universitas Humanística*. 61(61), 217-228.

Secretaria de Integración Social. (2014.) Proyecto 735 Desarrollo integral de la primera infancia en Bogotá, Recuperado de <http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/>.

Tovar, Patricia. (2006). *Las viudas del conflicto armado en Colombia*. Memorias y relatos. Bogotá: Colciencias.

Unidad de Víctimas se reúne con desplazados en puente aéreo. (10 de septiembre de 2015). El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16367096>.

Universidad Nacional de Colombia. (s.f.) Escuela de estudios de género. *Mujer y violencia en los conflictos rurales*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/39968/1/Mujer%20y%20violencia.pdf>

4. Contenidos

Este documento se desarrolla a través de seis capítulos , los cuales se describen a continuación:

Primer Capítulo: Aquí se expone el contexto problemático de la investigación, haciendo una amplia descripción de la modalidad de Ámbito Familiar de la Secretaria de Integración Social y su labor en la zona periférica de Usaquén en Bogotá.

Se caracteriza además, la población atendida y se exponen las dificultades de las maestras para ejercer su labor desde los hogares de familias en desarraigo, visibilizando sus interrogantes frente a la labor realizada. Por último se trazan el objetivo general y los objetivos específicos.

Segundo Capítulo: En este apartado se especifica la metodología de la investigación, describiendo las fases y los momentos que se plantearon para llevar a cabo los objetivos propuestos. Finalizando con la propuesta investigativa y los antecedentes de investigaciones similares a la expuesta.

Tercer Capítulo: Se realiza aquí el abordaje conceptual de la categorías planteadas en la investigación, se analiza entonces, el contexto histórico del desplazamiento forzado en Colombia, seguido de la categoría de desarraigo y finalizando con la categoría de prácticas pedagógicas.

Cuarto Capítulo: En este capítulo se realiza un recorrido histórico desde el origen de la educación inicial en Colombia hasta la actualidad, teniendo como eje transversal el conflicto armado y sus efectos en la población rural del país.

Quinto Capítulo: Los relatos de las maestras, evidenciando sus saberes y las estrategias utilizadas para la atención de las familias en desarraigo, son expuestas a lo largo de este capítulo.

Sexto Capítulo: Aquí se expone el análisis de la investigación, las conclusiones y recomendaciones

5. Metodología

El enfoque investigativo histórico hermenéutico para llevar a cabo la investigación permitió identificar la manera cómo interactúan las maestras que laboran con este tipo de población en desarraigo, sus creencias, valores, significados y símbolos, los diálogos que establecen y las relaciones que se tejen entre ellas y el territorio.

Bajo este enfoque, se desarrolla la investigación la cual se estructura mediante cuatro fases, descritas brevemente a continuación:

Primera fase: Se expone la lectura de realidades y la delimitación del problema con los respectivos objetivos, además se evidencian los aspectos tenidos en cuenta para la elección de las tres maestras que

participaron en la investigación.

Segunda fase: Se describe el recorrido teórico, que se adelantó para sustentar el análisis de la investigación indagando sobre las categorías iniciales: Desplazamiento forzado, desarraigo y saber pedagógico y las categorías que emergieron después de la triangulación de la información suministrada por las maestras participantes: Escuchar y dialogar, reconstrucción del tejido social, identidad y territorio.

Tercera Fase: Se describe el trabajo de campo y las herramientas etnográficas utilizadas para recolectar la información pertinente.(observación, entrevista semiestructurada y relatos de vida, estos últimos se evidencian a lo largo de la investigación)

Cuarta Fase: Aquí se expone el análisis de la investigación, las conclusiones y recomendaciones.

6. Conclusiones

Si bien las maestras de ámbito familiar que laboran en la periferia de la localidad de Usaquén, manifestaron reiteradamente las dificultades que en principio tenían, para ejercer su labor desde el seno de un hogar y que dichas dificultades se agudizaban cuando la familia se encontraba en desarraigo; las maestras transformaron esas realidades en oportunidades de aprendizaje.

Así pues, desde el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, construyeron saberes y resignificaciones, a partir del acompañamiento a familias en desarraigo, mediante el uso de estrategias de escucha, diálogo, interlocución y reconocimiento, que además de contribuir en la reconstrucción del tejido social fragmentado por la guerra en estas familias, se convirtieron en oportunidades para que los hijos de estas mujeres fortalecieran sus raíces culturales y se apropiaran de ellas.

Aunado a ello, el desarrollo de las prácticas pedagógicas de las maestras de Ámbito familiar en este territorio, permitió analizar su postura frente a una educación inicial que dialogara con las formas de crianza de las familias en desarraigo. Fortaleciendo así el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos culturales.

Cada maestra se adentró en la intimidad de esa familia y leyó su realidad, asumiendo una postura crítica y reflexiva, acompañada de la esperanza de lograr transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje.

Así mismo, el uso de la observación y los relatos como técnicas para recolectar la información, permitieron realizar un profundo acercamiento a la práctica pedagógica de cada una de las maestras

Una formación académica que además de permitirle al maestro ejercer su labor desde un espacio familiar, le amplió su visión frente a la realidad que atraviesa el país.

Una Colombia marcada por la guerra que ha dejado huellas imborrables y que desafía al ámbito educativo para asumir la educación de sus niños y niñas bajo la mirada de maestros que se interesen por hacer lecturas profundas, comprender y proponer respuestas a una población infantil hija del posconflicto.

Son los hijos de esa larga guerra, los que han llegado a las periferias de las ciudades para ser acogidos por un sistema que si bien ha hecho esfuerzos por responder a las necesidades propias de esta población, se ha quedado corto, en cuanto a la reconstrucción del tejido social de estas víctimas.

De ahí la necesidad de que la educación inicial, retome las inquietudes de las maestras que participaron en esta investigación, en torno a su formación, la manera como ellas asumieron su labor desde este

escenario, las estrategias que construyeron a partir de la realidad del territorio, considerando lo anterior, como posibles indicios que orientarían la construcción de una pedagogía para la paz.

Por otra parte se concluye dentro de esta investigación, que si bien la modalidad de Ámbito Familiar ha brindado la oportunidad de llevar la educación inicial a los hogares de las familias bogotanas en condición de vulnerabilidad, obteniendo grandes resultados, estos podrían favorecer aún más a la población atendida, si dentro de la modalidad se contemplará una educación inicial para el posconflicto.

La necesidad explicita, que Ámbito Familiar, realice una lectura más amplia y le otorgue importancia a las cifras y estadísticas que reposan en sus metas de atención, no solo desde la cobertura, sino también desde la calidad de la atención y el impacto a este tipo de población en desarraigo.

Con ello lograría probablemente orientar a sus profesionales, en cuanto a la labor que deben ejercer dentro de estos hogares, mitigando sus miedos, sus incertidumbres, incluso su desertión e incentivándolas a crear estrategias pedagógicas que además de reconstruir el tejido social de las familias en desarraigo, potencien la identidad cultural de los niños y niñas

Aunado a ello, también se concluye dentro de esta investigación, la importancia de trabajar desde la educación inicial, con la mujer víctima del desarraigo, siendo esta la principal tejedora en la reconstrucción del tejido social fracturado por la guerra.

Además, las voces de estas mujeres, son la radiografía del conflicto en Colombia y por ende deben ser visibilizadas, reconocidas y aprovechadas como insumo dentro de una educación que se piense a favor de los niños y niñas que nacieron en medio de la guerra.

No obstante es importante mencionar, que no basta solo con escuchar estas voces para alimentar esta pedagogía de reconstrucción del tejido social, sino que también es necesario que las maestras y maestros reconozcan y comprendan otro tipo de discursos distintos a los puramente teóricos, que se valgan además de sus saberes, de su experiencia, de los saberes populares que emanan las comunidades.

Que dispongan entonces de un puente de comunicación entre el discurso especializado de la academia y los saberes que suscitan las realidades a las que se enfrentan.

Elaborado por:	Marcela Cárdenas García
Revisado por:	Adriana Patricia Mendoza Báez

Fecha de elaboración del Resumen:	05	12	2017
--	----	----	------



Fotografía 1. Panorámica del barrio Serrezuela, Localidad de Usaquén.

CONTENIDO

Introducción	16
Capítulo 1:.....	18
Contexto Problemático.....	18
¿De dónde nace la modalidad de ámbito familiar?.....	18
¿A quiénes está dirigida la atención en la modalidad de ámbito familiar?	19
El caso concreto de atención a familias desplazadas en la periferia de la Localidad de Usaquén:	20
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos.....	24
Capítulo 2:.....	26
Metodología	26
Fases de la Investigación:	27
Técnicas de recolección de información:	32
Cuarta Fase: Análisis de resultados y formulación de conclusiones	36
Propuesta investigativa.....	37
Antecedentes	39
Capítulo 3:.....	43
Marco Conceptual	43
Categoría: Desplazamiento Forzado en Colombia-Contexto histórico	43
Desarraigo.....	52
Etiquetados	59
¿Y el estado si responde? Atención a familias en condición de desplazamiento forzado....	61
¡Sí somos desplazados, pero no somos iguales! la mirada homogenizante de la atención a las víctimas del desplazamiento en Colombia:	63
Porque mendigar... si lo viví y esa es la única verdad	65
Maestras tejedoras de vida: Saber pedagógico y Práctica pedagógica.....	67
Remendando la historia, reconstruyendo un camino.....	73
Renaciendo	79
Versos que sanan heridas.....	85
Capítulo 4:.....	91
Educación inicial en tiempos de guerra.....	91
El origen de las instituciones infantiles en Colombia.....	91
Evolución, avance y actualidad de la educación inicial	101

De una educación preparatoria, a una educación vivencial.....	105
Capítulo 6:.....	114
Análisis de categorías.....	114
A continuación se realiza el análisis de dichas categorías emergentes:.....	115
Categoría emergente: Escucha y Dialogo	115
Conclusiones y Recomendaciones	131
Referencias.....	137
Anexos	143

Introducción

En nuestro país, son cada vez más las víctimas de la guerra que huyen de sus tierras con la añoranza de sepultar los malos momentos y comenzar de nuevo, sin embargo entran en un absurdo círculo vicioso, pues las dinámicas de violencia de los lugares de origen a los lugares de llegada son las mismas, el desplazamiento forzado arrastra consigo la violencia y la pobreza de la que se huye.

Ejemplo de lo anterior es la situación vivida en Bogotá, por las familias que habitan en los barrios Lomitas, Serrezuela y Mirador en la periferia de la localidad de Usaquén. Familias que como resultado de la violencia generada por grupos armados, la explotación de la tierra, los megaproyectos o simplemente por la idea de salir de la pobreza, viven un presente marcado por el desarraigo.

Un desarraigo que “da como resultado, cambios forzados en la estructura social, lo cual implica rupturas, pérdidas, dolor y mucho sufrimiento, que perviven en la memoria de cada miembro de esa familia” que ve con impotencia la desintegración de su hogar. (Castaño, 2004, p.195).

Y es precisamente ese desarraigo el que se convierte en un desafío para las maestras de ámbito familiar que visitan frecuentemente las familias y trabajan en el seno de sus hogares; lo cual hace que su labor se complejice en tanto que su formación es en su mayoría de tipo institucional, o en espacios alternativos, pero no en el trabajo con familias y más aún con familias fragmentadas por el desarraigo.

Así pues, la maestra de Ámbito familiar, se cuestiona, se pregunta, reflexiona en torno a su labor, convirtiendo sus incertidumbres en grandes desafíos, ya que debe cumplir con los objetivos de potenciamiento de desarrollo en el niño, sin dejar de lado su entramado histórico, aquel que lo ata a una tierra, a una cultura, a sus raíces.

De ahí que la presente investigación pretenda recoger la práctica pedagógica desarrollada por las maestras, retomando sus inquietudes y transformándolas en posibles indicios de lo que podría ser una pedagogía para la paz

Para llevar a cabo los objetivos mencionados anteriormente, se construyeron seis capítulos, bajo una metodología orientada por el enfoque histórico hermenéutico y la aplicación de las técnicas de recolección de información, como la observación y la entrevista semiestructurada, los cuales arrojaron insumos para construir los relatos de vida, de cada maestra.

Vale la pena mencionar que dichos relatos constituyeron un gran aporte a la investigación visibilizando el trabajo de las maestras y alimentando todo el documento.

Capítulo 1:

Contexto Problemático

¿De dónde nace la modalidad de ámbito familiar?

Para el año 2011, en la ciudad de Bogotá los niños y niñas que no asistían a jardines públicos o privados de la ciudad, correspondían a un 62 % del total de la población infantil. Para sus familias y según datos registrados en la “Encuesta Distrital de Demografía y Salud (EDDS) 2011, la razón principal por la cual los niños y niñas no asistían a las instituciones educativas, radicaba en el deseo de sus padres de criar sus hijos en el seno de su hogar” (SDIS, 2014, p.7)

Ante la necesidad del Estado de brindar atención a dicha población infantil que permanecía en casa, el Distrito Capital diseña un modelo de atención integral para la primera infancia en el Ámbito Familiar.

Así pues, basándose en la experiencia de un país como Cuba, pionero en el diseño del modelo de atención en casa” Educa a tu hijo “, Bogotá construye una modalidad denominada “Ámbito familiar”.

Una modalidad de Atención Integral para la primera infancia, perteneciente al Programa Distrital de Atención integral a la primera infancia “Ser Feliz Creciendo Feliz”, cuyo objetivo principal está enmarcado en la garantía de derechos de los niños y niñas desde su gestación hasta los cuatro años de edad.

Dentro de la modalidad de Ámbito Familiar, existen cuatro componentes a través de los cuales se atiende la población, denominados: “Educación inclusiva, diferencial y de calidad,

ambientes adecuados y seguros para el desarrollo integral, creciendo saludables y agentes educativos corresponsables” (SDIS, 2014, p.11).

Estos cuatro componentes son trabajados de manera interdisciplinar por profesionales de psicología, nutrición, enfermería y pedagogía, a través de encuentros pedagógicos domiciliarios y encuentros pedagógicos grupales dirigidos al grupo familiar del niño o niña en atención.

Adicional a ello, la lectura de realidades, el Encuentro Humano y el diálogo de saberes, se constituyen como los principios pedagógicos de la modalidad.

¿A quiénes está dirigida la atención en la modalidad de ámbito familiar?

Familias de diversas tipologías; nucleares, extensas, monoparentales, homoparentales, compuestas y simultáneas, son atendidas en las veinte localidades de la ciudad de Bogotá, después de realizar un proceso denominado “focalización”, donde se identifican las condiciones de vulnerabilidad y pobreza de la familia, para acceder al servicio de atención brindada por la modalidad de ámbito familiar.

Dada la diversidad de familias y de contextos, el trabajo del equipo interdisciplinar de ámbito familiar es diferente en cada territorio.

Mientras que en un hogar, se encuentran las condiciones básicas para desarrollar el trabajo con la familia, es decir, una madre con disposición para recibir la maestra y realizar una actividad pedagógica con su hijo, con interés de intercambiar saberes, de dialogar y aprender; en otros hogares las condiciones son distintas y el escenario de trabajo se complejiza.

Detrás de cada puerta, en el seno de cada hogar, la realidad es distinta, más aún cuando esta realidad esta permeada por el flagelo del desplazamiento forzado, que ha expulsado miles de familias campesinas, indígenas y afrodescendientes a las periferias de las grandes ciudades, lo cual ha ocasionado una ruptura en sus modos de vida.

Así pues, no es lo mismo tocar la puerta y encontrarse inmerso dentro de la dinámica de una familia que tiene dificultades económicas, bajos niveles de escolaridad, carencia de vivienda propia y en general condiciones asociadas a la pobreza que azota nuestro país, a tocar la puerta y encontrarse inmerso dentro de la dinámica de una familia que además de ser pobre, lleva consigo el lastre del desarraigo producido por el desplazamiento forzado en Colombia.

Este tipo de familias desplazadas complejizan la labor del equipo interdisciplinar y más aún la labor del maestro, siendo este en su mayoría, el que establece una relación más cercana con el grupo familiar.

El caso concreto de atención a familias desplazadas en la periferia de la Localidad de Usaqué:

Un ejemplo claro de la complejidad de la labor que realizan algunas maestras de ámbito familiar, es el trabajo en la zona periférica de la localidad de Usaqué (barrios Lomitas, Serrezuela y Mirador), donde se atienden familias desplazadas por la violencia en alta vulnerabilidad y extrema pobreza.

El trabajo en este territorio se dificulta en la medida en que la modalidad de Ámbito familiar es una apuesta territorial, donde la escuela va al territorio de los niños y niñas y sus familias y desde allí se intercambian saberes.

Sin embargo cuando proliferan las familias victimas del desplazamiento forzado, esta apuesta territorial se desdibuja, puesto que la mayoría de las familias no tienen un vínculo cercano con la tierra que habitan, un arraigo, una identidad con el territorio en el que viven. Por el contrario, padecen en constante itinerancia, cuya condición acarrea su traslado de un lado a otro, sin una idea de permanencia en un asentamiento fijo.

Aunado a ello, la dificultad de las maestras se agudiza, a consecuencia de su formación profesional, ya que en su mayoría es de tipo institucional, ligada a un currículo y diseñada para desempeñarla dentro de un aula de clases, a donde si bien los problemas del núcleo familiar del niño o niña en ocasiones llegan y la maestra puede contribuir a solucionarlos, en espacios como ámbito familiar, los problemas del niño o niña, están expuestos ante los ojos de la maestra, inmersa con frecuencia dentro de ese hogar.

Un hogar que posee una intimidad, un calor propio, unos tiempos establecidos por la familia, situación que también complejiza la labor de la maestra, que dada su formación y experiencia mucho más amplia en el ámbito institucional, debe acomodarse ya no a una jornada escolar, con intensidades mínimas en áreas de conocimiento expresadas en horas de clase, con tiempos establecidos para cada actividad, como la merienda y el descanso; sino que en cambio debe intentar ajustarse a los tiempos establecidos por un hogar, donde estos son más flexibles y están sujetos a situaciones propias de la cotidianidad de la familia.

Sin embargo, es importante aclarar que la maestra de Ámbito familiar, realiza un acuerdo con cada grupo familiar para llevar a cabo el encuentro pedagógico domiciliario, estableciendo un horario de inicio y finalización del mismo, de manera que no llega sorpresivamente al hogar. A pesar de ello y como se mencionó anteriormente, es inevitable para

la maestra, llegar a esa casa y encontrarse con múltiples problemáticas propias de la realidad de esa familia.

El llanto de una madre por la falta de dinero para comprar lo del desayuno de sus hijos, los conflictos con su pareja, las dificultades con sus vecinos o el simple hecho de estar deprimida por la imposibilidad de volver a su tierra, a su lugar de origen, son algunas de las problemáticas que enfrenta la maestra al llegar a la casa de cada familia, eventualidades que no estaban provistas en planeación de aquel día, pero que están ahí y deben ser afrontadas.

Así pues, la maestra de Ámbito familiar además de cargar en su maleta el peso de materiales como los cubos de madera, regletas, figuras geométricas, cuentos y pinturas, carga en su cabeza múltiples incertidumbres, preguntas sin respuesta, que se convierten en grandes desafíos, ya que debe cumplir con los objetivos de potenciamiento de desarrollo en el niño o niña, planteados en su planeación, sin dejar de lado la realidad de esa familia en desarraigo a la que visita semanalmente.

¿Cómo abordo esta familia?, ¿Mi formación académica me permite afrontar una realidad como la del desarraigo?, ¿Debo modificar la planeación pedagógica que tenía en mente?, ¿Lograré potenciar el desarrollo integral del niño, sin dejar de lado su entorno familiar?

Preguntas como las anteriormente mencionadas, son aquellas que afloran en la cotidianidad de la maestra de ámbito familiar, quien en la mayoría de los casos, confronta su saber pedagógico adquirido durante la academia, con una realidad que sin duda lo sobrepasa.

Historias de despojo, dolor, sufrimiento, pérdidas materiales, lágrimas y huellas imborrables, son algunas de las situaciones que la maestra encuentra al interior de cada hogar.

Hogares donde vive un niño o niña, cuyo entramado histórico esta permeado por el desplazamiento forzado que obligó a su familia a huir de su lugar de origen.

Una historia que difícilmente se puede desligar de ese niño o niña, a quien se le debe enriquecer el repertorio fonético, potenciar su pensamiento lógico matemático e invitarlo a explorar su mundo.

¿Pero cómo invitarlo a interrogar ese mundo con el ánimo de que construya sus propios significados, ignorando el mundo familiar en el que vive?

¿Cómo invitar a esa madre o cuidadora a acompañar el proceso de aprendizaje del niño o la niña, si aún no comprende su propia realidad?

En medio de esta espesa mezcla de preguntas y planeaciones que va tomando cada vez más fuerza, poco a poco se establece un diálogo cercano entre dos mujeres; maestra y madre. Una madre víctima del desplazamiento forzado, que encuentra en una maestra la posibilidad de expresar los sucesos vividos a causa de este flagelo y una maestra que escucha y se cuestiona su quehacer pedagógico.

Comienza allí a tejerse un dialogo profundo, cercano, de género, de semejanzas y diferencias, que influye en las acciones pedagógicas de aquella maestra.

De ahí que surja el interés por indagar dentro de este estudio investigativo:

¿Cómo se desarrolla la práctica pedagógica realizada por maestras que atienden población desplazada femenina, en el marco de un modelo de atención integral para la primera infancia?

Cuestionamiento que da pasó a la formulación de los siguientes objetivos dentro del estudio investigativo:

Objetivo general

- Comprender las prácticas pedagógicas de maestras en la modalidad de ámbito familiar, que desarrollan su labor con mujeres víctimas del desarraigo, con el fin de aportar indicios para la construcción de una pedagogía para la paz.

Objetivos específicos

- Visibilizar los saberes contruidos por las maestras de Ámbito Familiar, en relación al trabajo realizado con familias en desarraigo, que se encuentran ubicadas en la periferia de la localidad de Usaqué.
- Caracterizar algunas de las prácticas pedagógicas, de las maestras de primera infancia, que trabajan con familias en desarraigo, al interior de estos hogares.
- Construir un aporte para el desarrollo de una pedagogía para la reconstrucción del tejido social de familias victimas del desarraigo.



Fotografía 2. Maestra del programa ámbito familiar en una jornada de trabajo en el barrio Mirador, Localidad de Usaquén Bogotá.

Capítulo 2:

Metodología

La manera como interactúan las maestras que laboran con este tipo de población desplazada que habita una zona periférica de Bogotá, sus creencias, valores, significados y símbolos, los diálogos que establecen, las relaciones que se tejen entre ellas y el territorio se analizaron, bajo un enfoque investigativo histórico hermenéutico cuya característica principal constituye :

Descubrir las estructuras esenciales de la conciencia estudiando los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre en su realidad, la cual a su vez depende del modo como es vivida y percibida por él, considerando que cada situación posee un carácter interno, propio y personal para cada ser humano (Rivas,2006, p. 3).

De ahí que en el marco del enfoque investigativo histórico hermenéutico, se observaron las interacciones de las maestras con el territorio, las madres y su hijos, elaborando descripciones detalladas, que recogieron sus experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones a la luz de su relatos.

Así, con elementos otorgados por la investigación cualitativa y teniendo en cuenta que está, según Bonilla y Rodríguez (1997), se caracteriza principalmente por “captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p.47). Se utilizaron como técnicas para obtener la información suministrada por las maestras, la observación, y la entrevista semiestructurada.

Luego de determinar que el ejercicio investigativo, dadas sus características, estaría enmarcado dentro de un enfoque histórico hermenéutico y de tipo cualitativo, se continuó con la delimitación de las siguientes fases:

Fases de la Investigación:

Primera Fase:

Dentro de esta primera fase del presente ejercicio investigativo, el proceso se dividió en dos momentos. Un primer momento de lectura de realidades donde se identificó la situación problema, planteando la pregunta y los objetivos alcanzar y un segundo momento, determinado para seleccionar la población objeto de estudio y las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de la información.

A continuación, se realiza una descripción detallada de cada momento dentro de esta primera fase investigativa:

Primer Momento:

Laborar durante tres años dentro de un escenario pedagógico como el ofrecido por la modalidad de ámbito familiar, además de ser una experiencia maravillosa, me generaba como maestra múltiples interrogantes, en torno a mi labor, la relación con el territorio, con los niños y niñas y sus familias.

Dentro de mis recorridos por aquella montaña, encontraba compañeras, maestras, mujeres; que al igual que yo se cuestionaban su quehacer, su formación, su manera de abordar cada situación encontrada tras una puerta dentro de aquel territorio difícil de comprender.

Poco a poco, mi interés se fue inclinando un poco más hacia las causas de la deserción de maestras que laboraban en este territorio. Sus angustias, la imposibilidad de enfrentarse a situaciones propias de ese contexto y en ocasiones el rechazo de la propia comunidad, generaban constantes modificaciones en el equipo de maestras encargadas para atender esta zona; al tiempo que se acrecentaba mi interés por identificar las causas de esta situación.

“Allá arriba es muy feo, empezando por esa subida, esas casas, no hay ni placas y la gente no colabora, si a mí no me cambian de zona, pido traslado para el jardín de Obra Suiza, allá no tengo que patonear , ni aguantar baños horribles.(MAF1_B_2015).

Frecuentemente, relatos como el anterior circulaban no solo en el territorio sino también en las reuniones de equipo docente; lo cual fue centrando mi mirada en aquellas maestras que por el contrario, a pesar de las dificultades y de la etiqueta que poseía el territorio, lograban desarrollar sus prácticas pedagógicas, tejer lazos de confianza, respeto y aprecio con la comunidad.

Maestras cuyas experiencias eran resaltadas por madres de familia que junto con sus hijos esperaban ansiosas su visita.

Fue en este punto de esa lectura de realidades, que me cargaba de incertidumbre diariamente, que decidí apostarle a realizar una investigación que permitiera identificar y posteriormente visibilizar ¿Cómo se desarrolla la práctica pedagógica, realizada por maestras de la modalidad de ámbito familiar, con población desplazada femenina, en el marco de un modelo de atención integral para la primera infancia?

Posterior a ello, se delimitaron los objetivos de la investigación, los cuales además de intentar comprender el desarrollo de las prácticas pedagógicas, de las maestras con mujeres víctimas del desarraigo, aportaran indicios, para la construcción de una pedagogía para la paz; pretenden no sólo, visibilizar la manera como las maestras construyen saberes en torno al trabajo con familias en desarraigo, sino que también buscan caracterizar algunas de las prácticas pedagógicas de estas maestras al interior de los hogares en desarraigo.

Por último se planteó también como un objetivo a alcanzar dentro de la presente investigación, la posibilidad de construir un aporte para el desarrollo de una pedagogía en pro de la reconstrucción del tejido social de familias víctimas del desarraigo.

Segundo momento:

Para alcanzar los objetivos de la investigación mencionados anteriormente, era necesario acercarse al trabajo realizado por las maestras de *Ámbito Familiar* en los barrios, Lomitas, Serrezuela y Mirador, ya que allí era el escenario donde predominaban las familias en desarraigo.

Aspectos como, el tiempo de experiencia laborando dentro de la modalidad de ámbito familiar, la atención a familias en desarraigo, la manera de relacionarse con la población y la disposición para permitir la observación de su trabajo y acompañarlo de sus relatos, fueron los criterios establecidos para seleccionar, las maestras de quienes se nutre esta investigación.

Respecto al tiempo de experiencia laborando en la modalidad de ámbito familiar, se determinó que esté fuese superior a un año y además de este criterio, también se estipuló, que las maestras dentro de sus recorridos atendieran más de cinco familias en condición de desarraigo.

Otro criterio utilizado para la selección de las maestras, fue la manera de relacionarse con las familias a las que atendían diariamente, la cercanía que tenían con ellas, el lenguaje que utilizaban, la disposición para atenderlas. Dichos aspectos se pudieron observar mediante el acompañamiento de la investigadora a algunos encuentros grupales de las maestras, los cuales se realizaban en salones comunales del territorio.

Vale la pena resaltar, que dichos registros se realizaron de manera espontánea, es decir que ante la posibilidad de la investigadora de acompañar por directriz de la modalidad, algunos encuentros grupales para verificar la asistencia de participantes inscritos, se aprovechó la situación para tomar un registro descriptivo de lo sucedido allí.

También se logró observar dicho criterio, a partir de los encuentros de maestras que se realizaban trimestralmente por parte de los directivos de la modalidad de Ámbito Familiar, quienes abrían espacios para intercambiar experiencias de maestros laborando dentro del territorio de Usaqué. (ver anexo 1).

Así mismo y teniendo en cuenta que la investigación cualitativa supone la voluntad de los actores por ser partícipes del proceso, se dialogó con las maestras que cumplían con los criterios mencionados anteriormente, invitándolas a compartir sus experiencias y planteando claridades respecto al uso de la información que ellas suministrarían y que se utilizaría con fines académicos, recibiendo una total aceptación por parte de ellas y manifestando a su vez, el gusto por participar y contribuir al estudio investigativo.

Enseguida de ello, se elaboró un cronograma con el fin de establecer la visita de observación y las entrevistas en campo a las maestras seleccionadas anteriormente.

Por último se diseñaron las técnicas de recolección de la información, que para esta investigación son: la observación y la entrevista semiestructurada; con el fin de buscar el acercamiento al trabajo pedagógico realizado por las maestras.

Segunda Fase: Recorrido Teórico

El abordaje conceptual de términos como desplazamiento forzado, desarraigo y prácticas pedagógicas, además del contexto histórico de guerra en Colombia, se realiza con el fin de construir un marco teórico que permita argumentar las prácticas pedagógicas de maestras que laboran con mujeres y niños víctimas de desarraigo. Para ello la exploración documental y búsqueda bibliográfica en áreas del conocimiento como la sociología, pedagogía e historia del conflicto armado en Colombia son fundamentales.

Así, fuentes de información documental constituidas por informes, artículos de investigación, monografías como material impreso, proporcionaron el soporte de literatura acerca del tema abordado.

Tercera Fase: Trabajo de campo

La recolección de la información y la aplicación de las técnicas de investigación, que como se ha venido mencionando, para este estudio son, la observación y la entrevista semiestructurada, se llevan a cabo dentro de esta fase y se describen a continuación:

Técnicas de recolección de información:

Observación:

Para Marshall y Rossman (1989), (como se citó en Pérez, 2012) “la observación se define como la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p.425). Según los autores, las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una fotografía escrita de la situación en estudio.

Teniendo en cuenta la importancia de la observación dentro de la investigación cualitativa, se realiza el segundo registro de observación a las maestras seleccionadas, con el fin de conocer aspectos propios de sus prácticas pedagógicas, resaltando que para ello se acordó con ellas el encuentro, fecha, lugar y duración de la toma de registro.

Dado que la modalidad de Ámbito familiar dentro de su metodología de atención a familias, tiene establecido los encuentros pedagógicos grupales, los cuales se realizan dos veces al mes con la participación de veinticuatro familias por grupo, que asisten al salón comunal más cercano a su vivienda, para intercambiar saberes en torno a temáticas referentes al desarrollo integral de sus hijos, se realiza entonces la observación directa de estos.

Se toma el registro de manera directa, estando presente en el salón comunal donde acuden las familias y la maestra, sin realizar ninguna intervención y de una manera discreta para no interrumpir el encuentro grupal.

Aspectos como, la relación que tiene cada maestra con las familias, el lenguaje que utiliza, las narraciones que emergen del grupo en general, el nivel de acercamiento con dicha población, la manera de abordar la temática planeada, los materiales utilizados y la participación de las familias dentro del encuentro grupal, son observados detalladamente por la investigadora con el propósito de explorar la práctica pedagógica de cada maestra.

Dicha observación de cada encuentro pedagógico, se registra describiendo tal y como ocurrieron los hechos, surgidos de la espontaneidad y naturalidad de cada maestra, en una rejilla de observación donde se delimitan aspectos que apuntan al objeto de investigación. (Ver anexo 2).

Entrevista

Podemos definir la entrevista cualitativa como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado. (Corbetta, s.f. p.344)

Para el caso tal, de la presente investigación, se seleccionó la entrevista semiestructurada ya que está como lo mencionan los autores Díaz, Bravo, Torruco y García (2013), “presenta un grado mayor flexibilidad que la entrevista estructurada, debido a que parte de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (p.163). Además según Martínez (1998) una de sus ventajas es “la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p.65).

Por ello se diseñó entonces la entrevista de tipo semiestructurado, con la finalidad de recoger, procesar y analizar información específica referida al problema estudiado. Se tomaron en cuenta los dos registros de observación realizados en la fase anterior, de manera tal que con dicho insumo, se construyeran las preguntas de la guía de entrevista.

Es importante mencionar, que dicha guía de entrevista fue elaborada por la investigadora y revisada por dos expertos en el tema, que aprobaron los aspectos a indagar en concordancia con el objeto de estudio y las preguntas planteadas.(ver anexo3).

Luego de ser aprobada dicha guía, se aplicaron las entrevistas dentro del territorio de la periferia de Usaquén y en el salón comunal, donde cada maestra usualmente realizaba sus encuentros grupales. Para ello se dispuso de un horario previo al inicio de su labor y en un ambiente tranquilo, sin la presencia de otras personas.

Finalmente y teniendo en cuenta que la primera guía de entrevista aplicada había arrojado datos específicos, respecto a la manera como desarrollaban la práctica pedagógica las maestras, se decidió realizar una segunda guía en la cual se profundizará aún más en dichos aspectos. Es decir que se llevó a cabo, la elaboración y la aprobación de una segunda entrevista semiestructurada con aspectos más específicos a indagar.(ver anexo 4).

Con dicha información la cual se captó a través de una grabadora de voz y se transcribió posteriormente al pie de la letra, se construyeron los relatos de vida. Sin embargo, a estas transcripciones se les realizaron ajustes de tipo gramatical, sin hacer un cambio sustancial en la información, es decir, reelaborando en términos de organización del texto.

Relatos de vida

Con la información de las entrevistas aplicadas a las maestras, se construyeron los relatos de vida de manera tal, que se realizó entonces un acercamiento más subjetivo a la práctica pedagógica de cada una de las maestras, utilizando los relatos de vida como herramienta etnográfica, los cuales según Lejeune (como se citó en Cornejo 2008) pueden concebirse como “la puesta en escena de uno por uno”, en que eventos pasados son puestos en intriga por un narrador, siempre llamado a la pregunta por el sentido y la unidad de su vida” (p.1).

Así pues los relatos de vida serán entonces según Cornejo (2008) “relatos cotidianos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un “narrador” que somos nosotros mismos”. (p.1).

Estas construcciones relatadas por las maestras, teniendo como eje principal la manera como cada una asume su práctica pedagógica, al momento de abordar una familia víctima del desarraigo, permitieron recoger allí, sus impresiones, sentimientos, emociones, sus cuestionamientos y en general sus experiencias pedagógicas en aquel territorio.

Finalmente, es preciso mencionar que estos relatos de vida, no solo fueron suministrados por las maestras seleccionadas para la investigación, sino que también las madres de los niños y niñas, atendidos por la maestra que adelanta la presente investigación, relataron experiencias vividas en torno al drama del desarraigo.

Claro está que algunos de ellos fueron narrados por las maestras entrevistadas, quienes en sus relatos recurrían a contar historias de las madres a las que atendían.

Dichos relatos de vida, fueron tomados durante la realización de los encuentros pedagógicos domiciliarios, que cotidianamente realizaba la maestra .Se recopilaron entonces los relatos de vida de las madres para alimentar la investigación, en apartados, como el contexto histórico del desplazamiento principalmente.

Cuarta Fase: Análisis de resultados y formulación de conclusiones

Después de recoger la información obtenida en los registros de cada observación realizada a las maestras y sus relatos de vida, ésta se organizó, con el fin de avanzar en los análisis descriptivos en concordancia con el sustento literario obtenido en la fase de revisión documental.

Enseguida se realizó un ejercicio de triangulación de la información, para el cual fue necesario retomar lo consignado en los registros de observación y los resultados de las entrevistas. Luego de ello se tomaron por separado tanto registros, como relatos y se comenzaron a identificar, tendencias recurrentes respecto al desarrollo de sus prácticas pedagógicas en los relatos de las maestras.

De allí emergieron otras categorías que alimentaron el análisis de la investigación: las cuales se mencionan a continuación: escucha y diálogo, identidad y territorio y pedagogía para la reconstrucción del tejido social. (Ver anexo 5)

Finalmente, después de realizar el ejercicio de triangulación de la información se obtuvieron las respuestas al problema de investigación planteado y se expusieron algunos indicios para la construcción de una pedagogía para la paz.

A continuación, se comparte la nomenclatura de las entrevistas con el fin de ubicar a cada persona mencionada en la investigación y establecer datos específicos cómo, lugar y año en que se realizó la entrevista.

Tabla 1

Relatos de maestras y madres que se encuentran a lo largo de la investigación:

Ítem	Rol	Entrevista	Lugar	Año	Nomenclatura	Descripción de la nomenclatura
1	Maestra Ámbito Familiar	Lyda González	Bogotá	2015	MAF1_B_2015	Maestra Ámbito Familiar. 1_Bogotá_2015
2	Madre	Aura Díaz	Bogotá	2015	M1_B_2015	Madre 1_Bogotá_2015
3	Madre	Blanca Pérez	Bogotá	2015	M3_B_2015	Madre 2_Bogotá_2015
4	Madre	María Correa	Bogotá	2016	M4_B_2016	Madre 3 Bogotá_2016
5	Madre	Adelis Cuesta	Bogotá	2016	M5_B_2016	Madre 4_Bogotá_2016
6	Maestra Ámbito Familiar	Angélica Bautista	Bogotá	2016	MAF2_B_2016	Maestra 2 Ámbito Familiar. _Bogotá_2016
7	Maestra Ámbito Familiar	Jazmín Achipiz	Bogotá	2016	MAF3_B_2016	Maestra 3 Ámbito Familiar _2016
8	Maestra Ámbito Familiar	Diana Pinilla	Bogotá	2017	MAF4_B_2017	Maestra 4 Ámbito Familiar _2017
9	Madre	Marinela Murillo	Bogotá	2017	M5_B_2017	Madre 5 _2017

Propuesta investigativa

Un escenario pedagógico como el de Ámbito familiar plantea retos para las maestras que desarrollan prácticas pedagógicas con una población cuya realidad está impregnada por el desarraigo.

Una práctica pedagógica que posibilita el acercamiento a una realidad vivida por mujeres, niños y niñas que intentan descifrar su vida, en medio de una ciudad que muchas veces desconoce las múltiples implicaciones que acarrea vivir lejos de su lugar de origen.

Sin embargo, para las maestras el acercamiento a estas familias complejiza su labor, en tanto que la mayoría de ellas se sienten desprovistas de elementos pedagógicos que desde su formación académica no fueron contemplados.

Aunado a ello, se encuentra la amplia experiencia de las profesionales adelantada en instituciones educativas de educación infantil, en contraste con la poca o nula experiencia del ejercicio pedagógico en escenarios no convencionales, como el de la modalidad de Ámbito familiar.

Así pues, no solo es el ejercicio de la pedagogía infantil fuera de la institución educativa, que se traslada del aula de clases al seno de un hogar, sino que también es el desarrollo de una práctica pedagógica para el posconflicto que intenta de alguna manera contribuir a la reconstrucción del tejido social de las familias víctimas del desplazamiento forzado.

Por ello, la propuesta de investigación planteada a través de este ejercicio, busca de alguna manera recoger el trabajo realizado por las maestras de ámbito familiar con familias en condición de desplazamiento, evidenciando las dificultades de su labor y la manera como vinculan su práctica pedagógica con el contexto y cómo este contexto condiciona su quehacer de maestro.

Se hace necesario entonces, invitar a la reflexión en torno a la necesidad de pensarse la educación infantil no solo como un asunto exclusivo de las instituciones educativas, sino que esta, traspasa los muros de la escuela y plantea la necesidad de una formación académica que brinde elementos pedagógicos para afrontarla.

Además de ello, se propone también, retomar las prácticas pedagógicas adelantadas por las maestras del territorio periférico de Usaquén, como un ejercicio de pedagogía para el posconflicto, que responde a las necesidades de una crianza marcada por la guerra.

Una pedagogía para la vida, que contribuya a la reconstrucción de tejido social de las familias víctimas del conflicto armado.

Antecedentes

Para llevar a cabo la búsqueda de antecedentes que se acercaran al objetivo de la investigación, se especificaron tres temáticas principales. La primera de ellas se relaciona con las prácticas pedagógicas del maestro de educación inicial, en espacios no convencionales, como el hogar de una familia, en condición de desarraigo.

Frente a este tema, los hallazgos fueron muy escasos, ya que se identificó que la tendencia de las investigaciones de este corte, está más ligada a caracterizar las prácticas pedagógicas de educación inicial, dentro de instituciones educativas. Sin embargo se encontraron experiencias de países como Cuba, pionero en el programa Educa a tu hijo, del cual Ámbito Familiar, toma como referente. Este antecedente, se utilizó para caracterizar dicha modalidad.

Por otra parte, la investigación realizada por la Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Adriana Patricia Mendoza, denominada: Mujer y Desarraigo en Colombia, también da cuenta de esta primera temática, en tanto que muestra, como a partir de su práctica pedagógica, el maestro se acerca a la problemática del desplazamiento en nuestro país.

El distanciamiento del término desplazado y el posicionamiento dentro de la investigación del término desarraigado, se retoma de este estudio en el cual se analizan cinco historias de vida de mujeres víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

Se identifican en la investigación además, los cambios a nivel político, económico, cultural y social que viven las mujeres que se ven obligadas a dejar su lugar de origen y radicarse en las periferias de la ciudad, lo cual también es imprescindible tener en cuenta dentro de la presente investigación.

No obstante se evidencia que el trabajo, se centra en resaltar el protagonismo de las mujeres víctimas de la violencia, dejando de lado la construcción de un aporte a la pedagogía. Por lo cual la presente investigación pretende abarcar este aspecto de manera sustancial.

La segunda temática se orientó, en el contexto del desplazamiento forzado en Colombia, buscando comprender sus causas y sus efectos en la población. Sobre este tema, se encontraron bastantes investigaciones, artículos e informes. Pese a ello se identificó, la tendencia de estos hacía, la restitución de los derechos humanos de las víctimas y la atención materializada en políticas públicas que ofrecen una atención enfocada al asistencialismo.

Sin embargo, se recolectó información muy detallada del tema, a través del informe del Centro Nacional de Memoria Histórica, denominado una Nación Desplazada, en donde se narra con detalle, la historia de la guerra en Colombia y sus consecuencias. De este documento se extrajo información para construir el capítulo referente al contexto histórico del desplazamiento, realizado en la presente investigación; sin perder de vista la confrontación de los hechos con las experiencias vividas por las víctimas.

Finalmente, la tercera temática clave, para la realizar la búsqueda, estuvo orientada, frente a la incidencia del desplazamiento forzado, en las mujeres colombianas víctimas de este flagelo. Al realizar esta búsqueda se identificó un énfasis marcado dentro de algunas investigaciones, en mostrar el drama de las mujeres y sus estrategias de supervivencia.

Sin embargo vale la pena mencionar, que fueron más las investigaciones que le apuntaron a resignificar, el papel de las mujeres dentro de los procesos de reconstrucción de memoria y territorio, devastados por la guerra. Ejemplo de ello, es el estudio denominado: Sobreviviendo al desplazamiento forzado en el Catatumbo colombiano: género y organización campesina, construido por la Facultad Latinoamericana de ciencias sociales –Buenos Aires Argentina -junio 2009.

Este estudio tiene como finalidad, analizar desde un enfoque diferenciado de género, las características de desplazamiento forzado y las dinámicas organizativas iniciadas por la población en situación de desplazamiento en el municipio de Ocaña.

Allí se hace especial énfasis en la perspectiva de género como eje transversal de la investigación, resaltando la labor de la mujer en la reconfiguración de un nuevo tejido social, en contextos donde el conflicto interno es de alta densidad.

Por lo anterior se retoma de este estudio, la categoría de género como análisis transversal de la investigación que se propone, resaltando también el papel que desempeñan las mujeres en la reconstrucción del tejido social fragmentado por la guerra. Así se pretende evidenciar la

manera como maestras y madres tejen relaciones cercanas que contribuyen a reconfigurar su pasado y fortalecen el desarrollo integral de los niños y niñas.

Para esta última temática, también se tomó en cuenta el estudio elaborado por la Universidad del Valle –Facultad de ciencias sociales y económicas, denominado “ Proceso de Individuación y subjetivación de cinco mujeres que llegan a Cali en medio del conflicto armado

La selección de relatos de mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia, su historia de vida y las consecuencias que trajeron para sus vidas los sucesos provocados por el desarraigo, son tenidos en cuenta a través de un análisis social, con el cual pretendían adentrarse en la experiencia subjetiva de cinco mujeres del suroriente colombiano, analizando dos momentos de su trayectoria de vida.

De la anterior investigación se retoma para el actual estudio, la selección de relatos de mujeres víctimas de conflicto armado y el análisis de la transición de su lugar de origen a la ciudad de Bogotá.

La búsqueda de las tres temáticas descritas en líneas anteriormente, se realizó consultando fuentes de información principalmente de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, google académico y dialnet.

Capítulo 3:

Marco Conceptual

A continuación se realiza el abordaje conceptual de la categorías planteadas en la investigación, así pues se analiza el contexto histórico del desplazamiento forzado en Colombia, seguido de la categoría de desarraigo y finalizando con la categoría de prácticas pedagógicas.

Categoría: Desplazamiento Forzado en Colombia-Contexto histórico

¡Yo no viajé por gusto, viaje a la fuerza!

Rabia, indignación, impaciencia y hasta miedo, eran los sentimientos que manifestaban tener muchos de los viajeros que esa mañana del 10 de septiembre de 2015 , vieron interrumpidos sus vuelos por la sorpresiva toma del Puente aéreo de Bogotá, protagonizada por más de 300 víctimas del desplazamiento en Colombia , quienes exigían a gritos, el respeto a su derechos.(El Tiempo,2015).

Sin embargo, mientras la prensa y la televisión se centraban en el “dilema y la incomodidad de la situación de los pasajeros” y en la solución que Avianca, empresa encargada de la terminal aérea ofrecería a los afectados por el bochornoso incidente: la indiferencia ante el drama de los desplazados se apoderaba de un escenario donde claramente desfilaba la desigualdad social.

Allí, como si fuesen vándalos o delincuentes permanecían amontonados, con los mismos sentimientos de los viajeros, aquellos hombres, mujeres y niños, que a diferencia de elegir un destino, reservar un tiquete y alistar tranquilamente su equipaje, tuvieron que abandonar su tierra, sin saber hacia dónde ir, sin tener para un pasaje y en el peor de los casos, con el solo atuendo que tenían puesto.

Sin duda alguna, aquella mezcla entre rabia indignación, impaciencia y miedo, era distinta a la de una situación “pasajera”, pues está, brotaba del alma, de las entrañas, de los recuerdos, de una huella imborrable , cuya marca no solo estaba presente en los rostros de cada víctima, sino en lo más profundo de su alma.

Poco a poco aquellos rostros transfigurados por el cansancio y el desespero, fueron apoderándose de un pliego de peticiones que meses atrás se había construido colectivamente y por medio del cual se exigía principalmente, atención oportuna, acceso a subsidios y vivienda digna.

Horas después, estas peticiones fueron escuchadas por Paula Gaviria, actual Directora de la Unidad de Protección de Víctimas, quién estaba acompañada por varios miembros de la Alcaldía de Bogotá, La Personería, La Defensoría del Pueblo, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Finalmente, después de discutir en la mesa de concertación, la toma al puente aéreo terminó, y como resultado de ello, de nuevo una variada galería de rostros satisfechos, esperanzados, e ilusionados frente a otros rostros incrédulos y de desconfianza, abandonaban el lugar, tras la firma de algunos acuerdos.

La indemnización a cada víctima de desplazamiento, la inscripción en Proyectos autosostenibles y el acceso a una vivienda digna fueron algunos de los acuerdos los cuales atendían a la Ley 1448 de 2011.¹

¹Ley 1448, 2011.Ministerio del Interior, República de Colombia, 2012.

Infortunadamente, dichos desplazados armados con carteles y banderas en señal de paz, protestaban exigiendo cumplimiento, ayuda y trato digno, anhelando ser escuchados y comprendidos.

Seis días después de la toma al puente aéreo, el diario El tiempo publicó en una de sus páginas principales “Con gases lacrimógenos Esmad se toma edificio con desplazados, Desplazados fueron sacados del edificio y menores entregados al ICBF”. (El Tiempo, 2015).

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua la palabra desplazado significa: “Inadaptado, descentrado, con respecto al ambiente o a las circunstancias”, (Diccionario Real Academia de la Lengua [DRAE], 2005). Significa mover una persona o cosa del lugar en donde está, y el hecho de desplazarse es tomado simplemente como moverse de un lado a otro, sacar a alguien de una posición o viajar de un sitio hacia otro.

No obstante más allá de la etimología de la palabra cuyo significado simplista, no dimensiona la magnitud del flagelo; en Colombia llevar la etiqueta de “desplazado” constituye llevar a cuestas la historia de una nación que por años ha visto migrar a sus pobladores rurales, generando profundos cambios en su tejido social.

Así las cosas, el desplazamiento en Colombia no es un tema reciente, pues este hecho histórico data desde la llamada “Época de la Conquista”, cuando se desintegraron los sistemas políticos y económicos que existían en los pueblos indígenas y se introdujeron las bases de la cultura española, imponiendo costumbres, lenguajes y formas de trabajo europeas. Relaciones de dominio y poder, que bajo una economía extractiva, propia de la lucha por la tenencia de la tierra, acababa con el equilibrio y la cosmovisión del pueblo indígena.

Desde allí inició el desplazamiento forzado, trayendo consigo la expropiación del estilo de vida de las poblaciones indígenas a quienes se les despojó de su riqueza material y espiritual, interrumpiendo y perturbando el curso normal de sus vidas.

Siglos después, luego de la época de la colonización y la independencia y en medio de esta lucha por la tenencia de tierras, bajo el control estricto de terratenientes que indiscriminadamente acumulaban su capital a partir de la explotación de las tierras, nuestros campesinos se vieron obligados a abandonar sus propiedades, convirtiéndose también en víctimas del desplazamiento.

Así pues campesinos, que pasaron de ser dueños de sus parcelas, de cultivar la tierra con amor y sacrificio para autoabastecerse y sacar adelante sus familias, paulatinamente, dejaron de ser dueños para convertirse en fuerza de trabajo sumisa y temerosa, al servicio de los grandes terratenientes.

Dicha situación empeoró en la llamada época de la Violencia entre el período comprendido de 1948 a 1958 donde el despojo y la expulsión de millones de personas comenzaba a tomarse las tierras trabajadas por campesinos víctimas de un modelo agroindustrial, donde se imponían nuevas relaciones de poder que favorecían las necesidades de producción y acumulación en pro del capitalismo (Centro Nacional de Memoria Histórica en adelante (CNMH), 2013, p.112).

Como lo afirma Bello (2004):

La historia colombiana ha estado caracterizada por violentos procesos de despojo y de expulsión de población indígena, negra y campesina. Éste pareciera ser el mecanismo de adecuación a las necesidades de producción y acumulación que el

capitalismo impone y la estrategia de dominación de los diversos sectores que disputan el poder. Lejos de obedecer a un modelo de desarrollo pensado en función de los intereses de la nación colombiana, los movimientos migratorios, la mayoría de ellos involuntarios y violentos, obedecen a las necesidades e intereses de quienes han detentado el poder sobre la tierra, el poder político y a los intereses de capitales nacionales y transnacionales (p.19).

El poder sobre la tierra, desdibujaba los paisajes de una vida campesina alimentada por el verde de sus suelos y el azul de sus aguas, que poco a poco se tiñeron de rojo en respuesta a las torturas, masacres, desapariciones, robo de animales y cosechas, esfumadas con el fuego.

El campesino amenazado víctima de un despreciable sistema de sometimiento, debía acceder a las peticiones o caprichos de los diferentes grupos armados, que bajo fuertes intimidaciones de secuestro, desaparición y muerte, demarcaban el camino del campesino hacia el abandono de sus tierras, huyendo del campo, huyendo de una política absurda de arrasamiento de tierras.

Tierras retomadas por latifundistas, terratenientes, comerciantes de gran escala “aprovechadores” de las riquezas de familias enteras que al sol y al agua cultivaron una vida, que se desvanecía ante la mirada insulsa de un gobierno que aún no se percataba de la degradación producida por esta guerra y en cambio, se peleaba por el posicionamiento de un color en una bandera, de una ideología azul o roja, propia de la violencia bipartidista, que sumaba más víctimas despojadas de sus tierras.

Y aunque en medio de esta guerra bipartidista de grupos de izquierda y derecha, en 1953 el gobierno Colombiano comienza a percatarse de las consecuencias del desplazamiento cuyo

impacto no solo modificaba las dinámicas de la vida rural del país, sino que también transformaba la vida urbana, da origen a la Secretaria Nacional de Asistencia Social, (SENDAS) y a la Oficina de Rehabilitación y Socorro, para ayudar a los campesinos dignificados por la violencia política.

Sin embargo, dichas organizaciones son insuficientes y fracasan ya que la restitución de tierras al igual que la indemnización para la reconstrucción, solo alcanzan a cubrir una mínima parte de la población afectada.

Lastimosamente, todo el horror infundado en el periodo de la violencia iniciado en 1948 y concentrado en los huesos de miles de campesinos que huyeron ante el cambio absurdo de sus paisajes verdes, fue olvidado, ignorado y condenado a la impunidad por un gobierno que centró su mirada en el monopolio del poder .

Así pues, liberales y conservadores excluyeron ideologías de movimientos políticos alternativos, muchos de ellos conformados por campesinos en oposición a las políticas opresoras que acallaban los intereses del pueblo.

Dicha exclusión se dio a través de la conformación del llamado Frente Nacional en el año de 1958, lo cual generó un malestar inminente por las comunidades de resistencia campesina que alegaban la restitución de tierras y el respeto por sus vidas.

No obstante, dichas comunidades de resistencia, se fueron consolidando como Repúblicas independientes, que hacia 1960 durante el período de gobierno conservador, fueron atacadas mediante la Represión Militar, cuyo interés era eliminar su ideología y apagar sus ideales de liberación comunista.

En medio de este panorama absurdo, de la lucha por una tierra cuya riqueza invaluable era al mismo tiempo la condena de un pueblo que derramaba lágrimas por ella, continuaban deambulando los desplazados, a la espera de una solución, de una salida, que les devolviera la esperanza de reconstruir aquel paisaje verde en cuyos suelos yacía su raíz.

Sin embargo, la situación de violencia y conflicto armado crecía vertiginosamente etiquetando más campesinos con el estigma de desplazados, pues en 1964 y en respuesta al ataque militar represivo de la llamada Republica Marquetalia, surgieron las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y junto con ellas el ELN (Ejército de Liberación Nacional).

Estas organizaciones insurgentes, buscaban posicionar sus ideologías, sustituir al Estado e imponer el orden sobre los territorios colombianos, que incrementaron sus víctimas y continuaron alimentando el escenario de guerra, donde la lucha por el poder y la imposibilidad de resolver el conflicto sin el uso de las armas, fomentaba la huida forzada de familias enteras, en busca de refugio.

Luego de 16 años de alternancia entre liberales y conservadores por la gobernabilidad del país, la economía nacional comienza a transformarse a partir de la inmersión de los cultivos ilícitos como la marihuana, la coca y la amapola, surgiendo un cambio del uso de la tierra y con ello, nuevas manifestaciones de violencia contra la población.

Poco a poco los ríos caudalosos con aguas cristalinas, se convirtieron en rutas comerciales para los grandes narcos, que comenzaron a financiar directa o indirectamente a los grupos insurgentes.

En medio de esta guerra intensa por acaparar los territorios del pueblo y tomarse el poder, miles de campesinos, afrodescendientes e indígenas, seguían abandonando sus hogares, radicándose en provincias cercanas de las que también fueron despojados, hasta ser arrojados a las periferias de las ciudades.

Así pues, el flagelo del desplazamiento y toda la ruptura que produce en la integralidad de cada víctima, fue naturalizándose con el tiempo, convirtiéndose en algo habitual, “en el pan de cada día.

A consecuencia del crecimiento vertiginoso de población desplazada que se asentaba en las ciudades, las autoridades oficiales reconocieron su responsabilidad en las dinámicas del conflicto armado que padecía el país y establecieron bajo el marco jurídico de la ley 387 de 1997, las características y definición de la población desplazada en Colombia.

De esta manera, las historias de las víctimas que antecedieron a esta fecha de reconocimiento como una crisis humanitaria, fueron sepultadas, ignoradas invisibilizadas, pero imborrables en la mente de sus protagonistas.

Aura María Díaz Garzón es una de ellas y este es su relato:

¡Solo quedó un pedazo!

Yo vivía en Pachaquiario, una vereda bien adentro por los lados de Villao, en una casita de dos piecitas, la cocina y el baño.

La casa quedaba al ladito de la quebrada, uno se bañaba en esa agua y salía pa’ la escuela y mi papá empezaba con la cantaleta de que pa’ que la escuela, para gastar suela y no ayudar en el oficio.

Don Aureliano Díaz Garzón se llamaba mi papá, ¡alma bendita. Él era muy trabajador y no se metía con nadie, ¡si al caso con el compadre Víctor se le veía a veces . Mi papá siempre decía que no necesitaba de nadie, porque pa' eso tenía las manos, pa' trabajar su tierra, ¡él era terco, pero buena gente;

Así era nuestra vida profe, con mis papás en una casa sin hacerle daño a nadie.

Vivíamos mi hermana Teresa la mayor, Hugo y yo, todos estábamos tiernitos, cuando la chusma, o guerrilla nos llegó.

Ellos se llevaron a mis papás y los mataron mientras nosotros estábamos en la escuela.

Uno tan pequeño, solo llora y llora, eso fue muy duro, apenas nos cogimos de las manos y echamos camino con mi padrino Víctor, Teresa que era tan macha, estaba asustada y lloraba y preguntaba cosas, pero mi padrino no musitaba palabra.

Alcanzamos a durar, póngale dos meses en la finca de él, ¡pero eso aguantamos hambre ; cómo no éramos los hijos del padrino, nos andaban duro.

Después nos separaron a Teresa a Hugo y a mi persona. De mi hermano Hugo no volví a saber nada, eso fue como abrir y cerrar los ojos, yo creo que ya murió porque él era más grandecito que yo.

Y pues de Teresa supe ya vieja, hace como ocho años apenas, ya tenía dos hijos. ¡Oiga profe ; yo todavía no entiendo como hizo, pero ella se dio mañas y me encontró, pero ya pa' que, sin el resto, eso ya no es familia, ¡sólo quedo un pedazo! (M1_B_2015).

Doña María Aura Díaz Garzón, mujer llanera, de Pachaquiara una de las provincias del Departamento del Meta, refleja con su historia de la época de 1963, las profundas implicaciones que generó el conflicto armado en miles de familias que hoy día no hacen parte de las estadísticas de víctimas de desplazamiento emitidas por el Estado.

Paradójicamente el país posee datos y cifras que no dimensionan la magnitud de este flagelo y por tanto imposibilitan la fiel reconstrucción de la memoria histórica del país.

Desarraigo

En este apartado de la investigación se realiza el abordaje conceptual de la categoría denominada desarraigo:

Arrancando una raíz...sembrando una incertidumbre

Como se mencionó anteriormente, el término desplazamiento, tan solo recoge la necesidad de la persona de moverse de un lado a otro, de abandonar una posición para adoptar otra. Sin embargo el desplazamiento forzado es un problema que indudablemente supera esta definición y se convierte en un ejercicio de desarraigo, que arranca las raíces de origen de una persona para intentar cosecharlas en un lugar distinto.

Cuando se arrancan las raíces de una planta de la tierra que la ha visto germinar para sembrarla en otro lugar, se desequilibran todos los factores que hacen posible su óptimo desarrollo, si los niveles de temperatura, luz, dióxido de carbono, humedad del aire, agua y nutrientes no son semejantes a los de su lugar de origen, el crecimiento de la planta se verá afectado, a tal punto de llevarla a perder sus propiedades y características, como su color, tamaño, forma, sus flores y sus frutos, llevándola incluso a desaparecer de la faz de la tierra.

Infortunadamente, las víctimas del desarraigo sufren las mismas consecuencias que la planta arrancada desde su raíz, pues deben adaptarse forzosamente a un nuevo estilo de vida, que implica el rompimiento de vínculos estrechos con la tierra que les vio nacer. Así pues, su equilibrio con la naturaleza y el entorno que le rodea, se rompe, lo cual implica asumir la pérdida de todo un entramado cultural y comenzar de cero.

No solo deben abandonar sus hogares y dejar sus pertenencias, sino que también deben abandonar paulatinamente su vestimenta, dialecto, dieta alimenticia, costumbres, rituales, y hasta sus ideologías, en una extrema sensación entre “no ser de aquí ni ser de allá”.

El desarraigo constituye la pérdida de identidad de un sujeto, entendiendo identidad, como una dimensión muy dinámica de construcción individual y colectiva del “yo “y del nosotros”, que se constituye y se renueva en relación con los otros. Es la representación que tienen los individuos o grupos de la posición distintiva en el espacio social sobre sí mismos y sobre los demás. Giménez (como se citó en Osorio, 2004, p.176).

De esta manera, el desarraigo conlleva a la ruptura de ese engranaje que cada persona construye socializando con el otro en un entorno que le genera pertenencia y arraigo con su tierra.

Así pues, la relación que se construye entre los sujetos y el espacio físico donde permanecen cotidianamente, otorga un gran valor a la apropiación del territorio por parte de cada sujeto. Como afirma Osorio (2004) “La territorialidad en tanto proceso de apropiación de un territorio, se teje por medio de las relaciones y la interacción (sociabilidades) necesarias entre las personas y con el lugar que habitan” (p.177).

Por ello, cuando abruptamente, el conjunto de características que singularizan una persona y su relación con el mundo que le rodea, se modifican drásticamente, transforman aquellas representaciones sociales y las significaciones previamente construidas de las personas, lugares y las cosas, dejando huellas imborrables en la historia de vida de cada sujeto, a quien la vida le gira inesperadamente.

Infortunadamente, cuando un desplazado se ha visto obligado a abandonar su lugar para escapar de la muerte, como lo afirma Osorio (2004) “ las sociabilidades establecidas en sus lugares, como parte de un conjunto social determinado, dejan de tener valor real, formar parte y ocupar un lugar dentro de una sociedad determinada y cumplir allí una función social, ello pierde sentido. (p.177).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, en adelante se tomara distancia del término desplazado, acogiendo el concepto de desarraigado, ya que este, recoge de manera más profunda la deconstrucción identitaria que el desplazamiento acarrea en cada una de sus víctimas.

Cosechando el olvido

“Él agarro al niño y se lo echó en hombros y empezamos a caminar, yo no decía nada, solo miraba la cara de Fermín mientras se le escurrían las lágrimas de la tristeza que llevaba, ¡ese hombre estaba muerto en vida;

Mientras echábamos paso, yo pensaba en el ranchito, en la estufita, los corotos, en la melosa, una vaca resabiada pero agradecida , pensaba en mis hermanas y en mi mamá y al tiempo le rezaba a mi Dios pa que pudiera volver a verlas aunque fuera a final de año.

Salir de allá fue duro, despedirnos de los compadres, de la familia y dejar la tierra en donde me crié y se crió él y el niño, fue jodido, pero no había de otra, era eso o esperar a que lo mataran igual que a su hermano.

Así nos doliera él tenía razón, teníamos que buscar pa donde irnos, sin hacer tanta escama, sin decirle a nadie y cargando apenas lo necesario.

Por eso llegamos aquí, pero yo nunca pensé que fuera hacer tan duro profe, esa noche, yo quería devolverme, coger mi chinito y dejarlo a él, fue muy duro, hasta busqué monedas en un bolsito que llevaba pa llamar a mi comadre Antonia pa' encomendarle que lo llamará y lo convenciera de devolvernos y que allá miráramos a ver que hacíamos entre todos.

Pero después me recordaba el peligro y pensaba también en Bleiner que apenas tenía tres añitos y yo que iba a ser pa' mantenerlo sin tenerlo a él y que a él también le iba a ser falta el taita.

Y así me fui pensando, todo el camino, echando cabeza en que íbamos a ser pa' ganarnos el pan. Duramos mucho en ese bus, hasta Bleiner se maluquió y tocó que sacarlo por la ventana y en ese frío que estaba haciendo, yo apenas le puse un saquito delgadito y eso le pasaba el frió por entre los hilos y se le veían las manitas entumidas.

Ya después el chofer nos dijo que nos bajáramos, que por ahí era el tal barrio y pues como Fermín ya había venido en junio, pues ya sabía dónde era que vivía el primo, pero se le miraba la cara de angustia porque estaba como perdido. Por allá se entró y preguntó en una tienda que donde quedaban las tales Lomitas y dimos por fin con el chiste.

¡Yo recuerdo que le hice una cara! ... como de rabia, porque estábamos cansados de echar pata y esto bien arriba, el niño estaba cansado y el apenas le apretaba la mano y le decía que arriscara otro poquito que ya casi! Como si las patitas del chinito, fueran iguales a las patas del!

Hasta que por fin llegamos, profe ¡eso si pa que, todo podrá decir uno menos que nos hicieron el feo! Manuel y la mujer fueron muy formales , hasta nos tenían caldo y aguapanela pa ese frío tan macho .

Al niño fue al que le dio más duro, lloró hartito hasta que se durmió y no quiso dormir con Jeritza ,la niña de ellos , durmió agarrado de mí y yo pues... agarrada de Fermín igual de miedosa qué!...

Y como a los ocho días nos arrendaron esta piecita, mal que bien ahí hemos llevado la fiesta en paz, como dicen por aquí, ¡eso sí hemos hecho de todo, porque el arriendo toca pagarlo o pagarlo, no hay de otra!, uno resulta haciendo lo que nunca imaginó, mi profe.

Por eso nos inventamos el negocito de la mazamorra dulce y ahí vamos, rindiéndola con harinita pa' que alimente más y nos salga más baraticito y pues yo con mis buñuelos colaborándole porque Fermín solo no puede, ¡así se emberraque y diga que no! eso el orgullo se quedó en el pueblo, aquí nos toca metérsela duro a los dos, pa' sacar estos chinos adelante y más ahora con otra boquita pa llenar!

¡Quién iba a imaginar que íbamos a terminar en estas!, después de vivir tranquilos y de vivir en lo propio, pasamos a no tener nada y a deberle a todos". (M3_B_2015).

Doña Blanca, mujer alta, robusta de cabellos amarillentos y mirada esquiva, de compostura gruesa, ¡tolimense de pura cepa, campesina a mucho honor ¡como ella misma lo menciona mientras echa a pitar el maíz para ablandarlo y parte la panela, para preparar la mazamorra, alimento que constituye el nuevo sustento de su familia.

Doña Blanca, narra cómo, después de ser dueña y señora de las humildes tierras que dejó su padre, en medio de la tranquilidad de su vereda, tuvo que dejarlo todo, sin pensar en nada, solo salvar su vida y la de su familia.

Como se evidencia en su relato, la familia de doña Blanca al igual que muchas otras familias desarraigadas por el conflicto armado, huyen de sus hogares, buscando refugiarse y empezar de nuevo en las grandes ciudades, pensando que todo puede ser mejor.

Al llegar a la ciudad, las víctimas del conflicto armado en Colombia, se encuentran con un panorama desolador, lleno de miseria, violencia y rechazo, pues los lugares de asentamiento a los que pueden acceder económicamente, están marcados por la pobreza extrema, la inseguridad y la exclusión de una sociedad, que los alberga en las periferias de sus territorios, tratando de alejarlos, como si la peor pandemia amenazara con infectar la parsimonia de sus vidas.

Aquella víctima de la violencia, huye con la añoranza de sepultar los malos momentos y comenzar de nuevo, sin embargo entra en un absurdo círculo vicioso, pues como se afirma en el más reciente informe sobre desplazamiento forzado en Colombia, publicado por el (CNMH) y denominado una nación desplazada “las dinámicas de violencia de los lugares de origen a los lugares de llegada son las mismas, pues el desplazamiento arrastra consigo la violencia de la que

se huye. En esa medida es común que el desplazado rural, sea luego revictimizado y convertido en un desplazado intraurbano, pues llegan a las periferias a competir con los otros desposeídos de la ciudad”. (CNMH 2013, p. 22).

Sin embargo, es importante resaltar que aquellas personas desarraigadas víctimas del conflicto, no son expulsadas directamente de sus tierras y estrelladas contra el pavimento de las grandes ciudades, pues antes de este nefasto hecho por lo general atraviesan por estaciones o etapas propias del desplazamiento.

Así, primero buscan refugiarse en sitios cercanos a su residencia, como veredas o corregimientos que poseen características semejantes a las de su lugar de origen, buscando ayuda de parientes o coterráneos que indudablemente les tienden la mano siendo este un desplazamiento provisional.

Pero este desplazamiento provisional, es visto como una medida temporal, ya que las constantes amenazas de muerte por no abandonar definitivamente la región, o simplemente la llegada de la cruel violencia a estos hogares que los albergaron, desencadenan el desplazamiento definitivo, donde las víctimas, simplemente consiguen lo de un tiquete y fijan en su mente un único objetivo “migrar a la ciudad”.

Estando en la ciudad, la lucha por quedarse y dejar de divagar por el mundo, como alma en pena, es cada vez más difícil, pues como si fuera poco, después de abandonar sus tierras, se ven obligados abandonar reiteradamente las viviendas que toman en arriendo. Siendo revictimizados y convertidos en desplazados intraurbanos.

No obstante, vale la pena mencionar que infortunadamente no todos los desarraigados víctimas del conflicto armado en Colombia, corren con la suerte de ser desplazados provisionales, pues la historia de doña Blanca, es un fiel reflejo, de que “las amenazas de muerte no dan espera”, simplemente hay que desaparecer del mapa, sin dejar huella.

Etiquetados

Y es que no solamente los campesinos, indígenas y afrodescendientes desarraigados en nuestro país, deben experimentar el deambular con sus identidades resquebrajadas, sino que también deben soportar la estigmatización que los discrimina.

Como si fuera poco, los desarraigados son estigmatizados por una sociedad que los juzga y los clasifica como lo más bajo de la estructura jerarquizante, en donde la subordinación y desigualdad, los marcan como los más inferiores de la sociedad.

Llevan el lastre de la cara negativa de la situación del país y son considerados como una vergüenza que se debe ocultar o simplemente ignorar.

Los referentes más frecuentes con los cuales se señalan a quienes viven el desplazamiento forzado se pueden definir a través de dos ámbitos, tal como lo afirma Pérez (2003):

Desde su condición de sobreviviente de la guerra:

La responsabilidad de la víctima: Hay una insistencia en asegurar que si uno no se mete con nadie y no hace nada malo no le pasa nada. O su equivalente por algo sería que...Con ello se legitima a los actores armados y se interiorizan mecanismos de impunidad, indiferencia y afianzamiento de la justicia privada (p.179).

Desde esta misma condición de sobreviviente de la guerra, el desarraigado también es visto como un transmisor de la violencia, pues su huida trae consigo el virus de la violencia contaminando a sus vecinos. Esta visión discriminante, se complementa con el lugar de procedencia: El Caguán, el Urabá, Córdoba, Barrancabermeja y muchos otros lugares tienen en el imaginario una adhesión territorial con los grupos armados, que se hace endosable al habitante de allí.

Desde su condición de miseria material:

Los desplazados en el ámbito local son vistos como nuevos demandantes de recursos del Estado, que compiten con los pobres históricos, antiguos migrantes que esperan soluciones desde tiempo atrás. Funcionarios pobladores y organizaciones sociales comparten esta percepción, que con frecuencia genera disputas sobre todo cuando se acude a la justificación de que los presupuestos locales deben beneficiar a los habitantes de esa población y no a los extraños provenientes de otros municipios. Pérez (2003. P. 179).

La competencia no es solo por los recursos asignados institucionalmente dentro de la responsabilidad que se supone asume el Estado, sino que se da dentro de los recursos informales de la caridad pública. El desplazado aparece cada vez con más frecuencia en las calles de las ciudades como un nuevo mendigo que busca diferenciarse de los otros.

Es también visto como delincuente potencial, los índices de miseria urbana y la correlación casi automática entre pobre y delincuente, lleva a construir el estereotipo del desplazado, como un nuevo recluta de la pobreza, que habita en los cinturones de pobreza de la ciudad de donde salen los delincuentes de la ciudad (p. 179).

De acuerdo con lo anterior, el desplazamiento forzado ha generado una diversidad de representaciones en el común de la gente que son negativas y pocas reflexivas, una lista innumerable de características que discriminan a cada víctima, muchas veces desde el desconocimiento de lo que significa ser desarraigado de su tierra.

Para muchos, el desplazado contribuye a incrementar la crisis social de nuestro país, desestabilizándolo aún más económica y políticamente, convirtiéndolo en una vergüenza nacional a la que simplemente se le etiqueta espontáneamente, por su apariencia.

Sin duda estas representaciones sociales que se han ido construyendo en medio de la naturalización del mismo conflicto armado, se pueden evidenciar en las esquinas, semáforos, buses de transporte público etc., donde la gente del común, sube sus ventanas, voltea la cara, o simplemente se pasa la calle, para evitar encontrarse de frente con una cruda realidad.

Pesan mucho más las representaciones sociales desde las cuales son reconocidos, evitados y excluidos quienes viven el desplazamiento forzado que los conceptos y las disposiciones legales al respecto. Ello constituye una barrera casi imperceptible y de manejo difícil, pese a la influencia enorme que tiene en la configuración de las nuevas dinámicas de sociabilidad, necesarias para la reconstrucción de los proyectos de vida (Osorio, 2003, p. 180).

¿Y el estado si responde? Atención a familias en condición de desplazamiento forzado

Infortunadamente, en la actualidad Colombia es el segundo país del mundo con mayor cantidad de desplazados internos, al totalizar 6.213.989 víctimas por este flagelo, sólo superado por Siria con 7.600.000 refugiados. (El Universal, 2015).

Sin embargo, vale la pena mencionar que a pesar de la magnitud de las cifras de desplazamiento en Colombia, los esfuerzos realizados por el Estado para atender esta problemática aún son muy escasos, ya que si bien se ha movilizad o en el diseño e implementación de políticas para la atención de población en situación de desplazamiento, con el apoyo de diferentes entidades oficiales y privadas, estas en su mayoría no alcanzan a visibilizar la profundidad del hecho histórico del desplazamiento, convirtiéndose en un cúmulo de ayudas de tipo asistencialista, donde las respuestas a esta población son transitorias.

En este sentido, la atención a la población desplazada debe ser consecuente con el ordenamiento constitucional y los principios rectores que la ley ha promulgado, desde 1997 (Ley 387), afectando directa y positivamente aspectos como la inclusión política, la estabilización socioeconómica, el reconocimiento social y la reparación moral de todas y cada una de las víctimas.

De acuerdo con ello, las víctimas deben ser reconocidas por el Estado y protegidas por el mismo, defendiendo su dignidad como ciudadanos y permitiendo su participación en la vida pública, lo cual hace alusión al aspecto de inclusión política.

Además se les debe reparar materialmente, brindándoles la oportunidad de vivir en un espacio seguro y de obtener un empleo que ayude a subsanar sus necesidades básicas, respondiendo a su estabilidad socioeconómica.

En cuanto al desarraigo sufrido y las huellas causadas por las heridas morales, que ocasiona el perderlo todo, las víctimas del desplazamiento tienen derecho a que se les respete su dignidad y la pertenencia a una nación que debe acogerlos en el marco del reconocimiento social que les corresponde.

No obstante, en la formulación e implementación de las políticas de restablecimiento de la población desplazada, se enfatiza un poco más en mejorar las condiciones socioeconómicas, ofreciendo una reparación material, dando un cubrimiento a las necesidades básicas de cada víctima que aunque logra mitigar un poco el dolor y compensa los impactos del desarraigo, tiene profundas heridas morales que muy pocas veces son subsanadas.

De ahí la necesidad de reparar los daños morales causados por el despojo, aquellos acontecimientos trágicos que subyacen en cada una de sus historias y que han contribuido a desgarrar poco a poco el tejido social de las comunidades afectadas por el desarraigo.

¡Sí somos desplazados, pero no somos iguales; la mirada homogenizante de la atención a las víctimas del desplazamiento en Colombia:

Para nadie es un secreto que diariamente las cifras de personas desplazadas por el conflicto armado, crecen en nuestro país, y que infortunadamente es en estas cifras en que se centra la atención del Estado a la hora de formular políticas que contribuyan a compensar y restituir todos los daños causados, al parecer lo fundamental es alcanzar la cobertura de toda la población en condición de desplazamiento, ideando estrategias homogenizantes, que ignoran toda la diversidad de realidades.

Es así como las características socioculturales, las dinámicas familiares y el arraigo con la tierra, todas las particularidades que cada contexto ofrece, se excluyen dentro de la formulación de un único modelo, cuya aplicación es para todos por igual.

Modelos homogenizantes, para poblaciones diversas, cuyo entramado cultural es distinto, modelos basados en la mirada de inferioridad que sólo parece ver al desarraigado como un

conjunto de carencias que requieren ser saciadas a través de respuestas asistencialistas, materializadas en alimento, agua y servicios de salud.

Las respuestas del Estado a sus víctimas demuestran, que lejos de hacer real el propósito contemplado en las leyes y los protocolos, de elevar o mejorar las condiciones de vida de la población desplazada, está pauperizando empobreciendo y negando los derechos de los afectados, justamente porque los bienes y servicios tiene a ser compensatorios y no a garantizar un verdadero proceso de “reparación y restitución (Bello, 2004, p 320.).

Ahora bien, vale la pena mencionar que recibir las ayudas asistencialistas que el Estado ofrece, no es sencillo, ya que para ello el desarraigado debe demostrar que en realidad requiere ser incluido y ser reconocido como víctima.

Para ello el Estado ha diseñado una herramienta de identificación de las víctimas del desplazamiento a través del Registro Único de Víctimas, en adelante (RUV), siendo este el instrumento a través del cual las víctimas del desplazamiento, pueden dar a conocer su situación, lo cual le permitirá acceder a los beneficios como: atención humanitaria en salud, ingresos a instituciones educativas, ayuda alimentaria, generación de ingresos y reunificación familiar.

Sin embargo, es de anotar que para acceder a dichos beneficios, el campesino desplazado debe atravesar un largo viacrucis, en el que al igual que Jesús, son muchas las penurias que lo aquejan en cada una de las estaciones o trámites que se le exigen.

En primera instancia y para dar inicio a dicho calvario, que la persona desplazada, debe presentarse a declarar sobre los hechos que lo llevaron a convertirse en desplazado, ante las

oficinas que el Estado ha dispuesto para tal labor: Defensoría del pueblo, Procuraduría o Personería. Allí un funcionario público tomará su declaración la cual será remitida a la Unidad de Atención y reparación de Víctimas (UARIV), según la valoración que dicho funcionario realice del relato de aquella víctima que tiene que revivir , los sucesos dramáticos que días atrás lo despojaron de toda su realidad, ante una persona desconocida de la que apenas conoce su nombre.

Si este funcionario público considera que dicha declaración es verídica este desplazado, podrá ingresar hacer parte del (RUV), pero sí en cambio la declaración según sus criterios no es válida, no será incluido.

Afortunadamente, si dicho registro no se efectúa, la víctima podrá acudir a otras instancias que el Estado ha determinado para la restitución de sus derechos, continuando con el viacrucis de la tramitología y las largas filas a las afueras de dichas entidades.

Si no es aceptado como víctima, puede presentar un recurso de reposición ante el funcionario de la Unidad que tomó la decisión, dentro de los cinco (5) días siguientes a la notificación. Si la respuesta vuelve a ser negativa, puede presentar un recurso de apelación ante la Dirección de la Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas dentro de los cinco (5) días siguientes a la notificación (Defensoría del pueblo, s.f.).

Porque mendigar... si lo viví y esa es la única verdad

No le voy a mendigar al gobierno, porque Diosito es el que sabe por las que nosotros hemos pasado, a fin de cuentas pues que se queden con esa plata, que no les luce...

Yo le pregunté a un policía recién llegamos al terminal y él nos dijo dónde era la oficina ahí mismo, adentro. Y a mí se me puso que hay me iban a esculcar la lengua y uno con tanta cosa por dentro y soltándole la lengua de buenas a primeras a cualquier fulano, eso sí que no...además profe uno intenta hablar pero se le enredan las palabras y pues a la final es mejor no contar mucho porque después el lío se agranda.

A mí lo que me preocupaba era darle de comer a Mayito y a Deiber, si me querían creer o no era problema de ellos, con que mi hermana me creyera pa mí era justo.

Por eso no tengo la bendita carta de desplazada, pero así estoy bien, me siento más segura y bien encaletada. (M4_B_2016).

Relatos como el de María Sirley Correa, despojada de su tierra en el departamento de Sucre, reflejan la manera como la tramitología para acceder a los programas de Atención a víctimas de desplazamiento en nuestro país, impide que muchos de ellos reciban la atención que merecen.

Sin embargo, esa no es la única razón por la cual no todas las víctimas de desplazamiento en nuestro país hacen parte de las estadísticas que incrementan las cifras publicadas por el Estado, pues muchas de ellas le huyen a estos procesos porque simplemente su vida corre peligro y para salvarla, la única opción es esconderse.

Maestras tejedoras de vida: Saber pedagógico y Práctica pedagógica

Terminando con el abordaje conceptual de las categorías iniciales, se presenta a continuación los saberes construidos por las maestras de Ámbito familiar a partir de la práctica pedagógica, que realizan con mujeres víctimas del desarraigo.

La localidad de Usaquén ubicada en la zona norte de la ciudad de Bogotá se caracteriza por su moderna arquitectura, la presencia de reconocidos centros comerciales y su agradable paisaje que sin duda se puede admirar con más detalle desde la cima de la loma, justo en la punta de la montaña, a donde llegan muchas familias desplazadas, que se camuflan entre la exuberancia arquitectónica del paisaje.

Estas familias, provenientes de algunas regiones del país, han llegado con sus historias a construir una historia nueva, en medio de un territorio caracterizado por la pobreza extrema, y la lucha diaria por sobrevivir en lo más alto de la montaña.

Así, entre las calles de los barrios, Mirador, Lomitas y Serrezuela se encuentran reflejados los rezagos del conflicto armado en Colombia, que ha obligado a muchos a descifrar la complejidad de la ciudad y adaptarse a ella. Adaptarse a una ciudad que no está pensada para ellos, una ciudad que poco se moviliza en su favor y que en cambio en ocasiones, los castiga con la discriminación o con la indiferencia.

A pesar de ello, es innegable la transformación del territorio con el desarraigo, impregnando sus rincones con costumbres, creencias y expresiones culturales, que hacen de éste un lugar particular.

Un lugar en el que una sopa nacional como lo es la del “sancocho” tiene múltiples preparaciones, todas con el sello particular que caracteriza cada región colombiana.

Así, mientras que en la casa de Doña Tránsito, oriunda del Valle del Cauca, el sancocho se prepara con gallina, ahuyama, ñame y plátano maduro, en la casa de Margarita, cuyas raíces son de la Costa Pacífica, el sancocho lleva carne salada, cerdo y trozos de pollo, lo que lo convierte en un sancocho trifásico.

Y es que así como cada sancocho conserva la tradición gastronómica de su región, las familias de este territorio luchan por conservar sus costumbres y tradiciones, conviviendo dentro de una misma olla, dentro de un mismo territorio.

“¡A mí no se me olvida la tierra de dónde vengo, y quiero que a mis hijos tampoco se les olvide!... por lo menos que no se les olvide a qué sabe la comida de allá! (M5_B_2016)

Es precisamente la presencia en este territorio, de sabores, aromas, recetas, rituales y demás, lo que lo convierte en un híbrido cultural, donde cada vivienda conserva una esencia propia de su región de origen.

Entre estos aromas, a leña, montaña y sal, se entretajan las historias de familias, que en su mayoría llegaron desplazadas por la violencia producto del conflicto armado. Son entonces familias, con historias que en ocasiones superan la ficción y nos acercan a una dura realidad.

Historias de asesinatos, secuestros, maltratos, abusos, hambre y laberintos sin salida, que los arrojaron al frío de la cima de la montaña de Usaqué, donde con berraquera y perrenque, intentan cosechar de nuevo sus raíces, algunos con la alegría de conservar aún la totalidad de los miembros de su familia, otros con la añoranza de unirla algún día y otros conformando un nuevo grupo familiar.

Es así como dentro del territorio predominan las familias que según su composición son extensas y las cuales se van nutriendo en la medida en que uno de sus miembros se radica en una vivienda, consigue de algún modo un trabajo informal para el sustento diario y comienza a recibir paulatinamente a otros familiares que también huyen de sus tierras en busca de un nuevo comienzo.

Seguida de la familia extensa, se encuentran en el territorio las familias compuestas, las cuales están conformadas por una madre con su hijo, un padre con su hijo y otros hijos en común. En este tipo de familias convergen en ocasiones tres regiones, por ejemplo mientras que la madre es oriunda del Tolima, el padre proviene de la Costa Atlántica y sus nuevos hijos son Bogotanos.

También existen en el territorio las familias nucleares, que aunque no son muy comunes, conforman una pequeña parte de la totalidad de familias de los barrios Lomitas, Serrezuela y el Mirador. De estas familias hacen parte, madre, padre e hijos, todos provenientes en su mayoría de una misma región de origen.

Por último se encuentran en el territorio, las familias monoparentales, que están conformadas por madre e hijos. Aunque no es muy común este tipo de familias, se presentan algunos casos, donde por ejemplo, la mujer y sus hijos, migran a la ciudad después de haber perdido al padre en medio de un combate.

Hasta los hogares de estas familias, llegan las maestras de la modalidad de Ámbito Familiar, quienes poco a poco van tejiendo una relación cercana con los miembros de cada familia, en especial con las mujeres, quienes son en su mayoría las principales cuidadoras de los niños y niñas menores de cuatro años, a quienes va dirigida la atención de las maestras de dicha modalidad.

Diariamente, las maestras organizan un cronograma donde distribuyen la jornada para realizar ocho encuentros domiciliarios, cuya duración debe ser de una hora por familia. Sin embargo, en ocasiones el tiempo es insuficiente ya que la situación de la familia requiere un espacio más prolongado, sin la mediación de un reloj, sino en cambio con la disposición entera de escuchar.

Sin duda, se generan tensiones respecto a esa disposición para escuchar a esa madre y acercarse a su realidad y el cumplimiento del objetivo planteado en el formato de planeación, que exige la modalidad de Ámbito familiar.

A esas tensiones convertidas en desafíos, se enfrentaron las maestras de las cuales se nutre esta investigación, sin embargo, este desafío se convirtió para ellas, en la posibilidad de comprender ese mundo y emprender acciones para transformarlo.

Constantemente se hicieron preguntas, cuestionaron su quehacer dentro de este territorio, pensando críticamente y reflexionando sobre sus acciones. Lograron entonces establecer así, una relación dialógica entre su práctica pedagógica y la realidad que les presentaba este contexto.

Escuchando a estas mujeres, comprendieron la problemática del desarraigo y tomaron conciencia de esa realidad, en palabras de Freire aprendieron a leer esa realidad (Freire 1997),

“hay que aprender a leer la realidad para escribir su historia, lo que supone comprender críticamente el mundo, y actuar para transformarlo, es una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra. Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual; es un proceso articulado a la práctica y a todas las dimensiones humanas”. P.23

Así, las maestras reflexionaron entonces, sobre sus experiencias dentro de un territorio diverso, complejo, cuyo entramado histórico era preciso rescatar, su experiencia en este escenario, las acercó a una reflexión profunda y transformadora, que a su vez posibilitó la construcción de saberes y resignificaciones a partir del acompañamiento a dichas familias.

A continuación se realiza la descripción de las prácticas pedagógicas realizadas por las maestras y los saberes contruidos a partir de ellas. Se presentan aquí sus relatos de vida, los cuales permiten comprender el desarrollo de su labor, atendiendo las mujeres del territorio descrito al inicio de este apartado:

Camino a la realidad

Un poco más de cincuenta escalones contruidos cuesta arriba, cimentados en terrenos empinados, bajo una resolana o salpicadas por la llovizna que enloda las montañas y desestabiliza su paso, haciéndolo más impredecible, más inestable, subiendo el imponente camino de piedra, paso a paso, tomando aliento, sin perder el impulso y casi un poco tocando el cielo.

Ya en tierra firme, con la maleta descolgada, los labios secos, la sensación extraña de placer y temblor en las piernas, la maestra María Angélica, inicia la búsqueda del hogar de

Nicol. Con dirección en mano, intenta encontrar una placa, un indicio, una nomenclatura similar, una pista para hallar su nuevo reto.

Poco a poco y tras la ayuda de varios vecinos va trazando la cartografía del lugar, identificando puntos de referencia, lugares claves y nombres de personas que son la brújula en su camino.

Olvidando números y letras que componían una dirección de la cual no existía placa, por fin la maestra María Angélica llega a su destino, el hogar de la familia Carrillo.

Lata, madera, alambre de púas y una oxidada cadena, componen la fachada de una humilde vivienda custodiada por dos perros bravos y una pasiva gallina. La maestra, camina sigilosamente alrededor de la casa cuya arquitectura refleja la improvisación, el riesgo y al mismo tiempo el empuje de una familia por construir un techo para sus hijos.

Varios minutos después de lanzar unas piedritas sobre el techo de latas, se escucha el rechinar de la puerta de donde se asoma con recelo una joven mujer con voz de mando, cuyas manos gruesas y acartonadas reflejan su trabajo.

Es un momento tensionante, de incertidumbre, miedo, pena e intimidación, ambas mujeres, maestra y madre desconocen ese otro, pero deben acercarse para establecer una relación cercana en favor de Nicol, la niña de tres años por la que ambas trabajan en pro de su bienestar.

Tras un cruce de palabras y la explicación formal acompañada de documentos y un extenso compromiso que debe ser firmado por la madre de la niña, la maestra María Angélica, diligencia formatos, pide una firma y extiende su conversación en torno a los cronogramas de actividades, encuentros pedagógicos domiciliarios y grupales, con los que obligatoriamente la familia debe cumplir.

Mientras tanto Lady la madre de Nicol la observa detenidamente, frunciendo el ceño con un ligero aire de inconformidad.

Pasadas dos semanas y según el cronograma, la maestra María Angélica visita nuevamente el hogar de los Carrillo, esta vez con la intención de cumplir el objetivo estipulado en su planeación pedagógica, como primera actividad en casa.

De nuevo el ambiente es tenso, incómodo para ambas mujeres que leen juntas un cuento para Nicol, quien tampoco disfruta del momento.

Terminada la hora que parecía una eternidad, la maestra desciende por aquel camino empedrado, y aunque sus pies están sobre la tierra, su cabeza está en aquel hogar de los Carrillo, se siente confundida, pues son doce años de experiencia en atención a primera infancia, enseñando a grupos de veinte niños y niñas, sola en un salón de clases y ahora que tiene a cargo una sola niña acompañada además por su madre, no logra cumplir el objetivo de la actividad.

Así transcurre el primer mes de visitas sin sabor, acartonadas cronometradas y terminadas con la rigidez de un sello y una firma, pero cargadas de preguntas que a través de la reflexión poco a poco muestran un poco de luz al final del complejo camino.

Para el segundo mes, María Angélica lleva en su maleta tres madejas de lana delgada en color naranja, verde y amarillo y un paquete de macarrones con el propósito de potenciar la motricidad fina de Nicol, elaborando collares con estos materiales.

Decide iniciar el encuentro, dejando de lado la rigidez de los formatos, las firmas y los sellos y el discurso formal e intenta acercarse un poco a la familia, poniendo las madejas de lana sobre la mesa e invitando a Nicol a hilarlas con delicadeza.

Poco después Lady, pregunta en un tono irónico ¿le va enseñar a coser profe? ¡Porque si es por eso yo le demuestro que la niña lo sabe hacer muy bien!

Y dicho esto, baja de sus piernas a la pequeña Nicol y llama con su cabeza a la maestra María Angélica, quien sigue sus pasos sorprendida al observar que detrás de una vieja puerta de madera al final de un oscuro zaguán de la casa que parecía ya terminar ahí; hay toda una historia con mucha lana por hilar.

Su mirada está centrada en el hermoso paisaje que más parece un lienzo pintado a mano alzada. Aquella era una escena digna de admirar, pues la familia entera trabajaba alrededor de unas cuantas ovejas, a las cuales esquilaban con tijeras, para luego lavar su lana y tejerla, cada miembro de la familia tenía una función específica.

Y Nicol no se quedaba atrás, pues tomó en su mano una madeja de lana, hilándola suavemente, desenrollándola, con sus pulgares y girándola en una apacible sincronía con todo el ambiente de aquel maravilloso lugar. Su dulce rostro reflejaba el placer y la alegría que le producía hilar tras tararear la letra de una canción que interpretaba su papá.

Desde entonces aquellos hilos de lana, que se deslizaban por los dedos de la pequeña Nicol, dieron la primera puntada para tejer una relación de aprendizaje mutuo, reflexión, confianza, que posibilitaría la reconstrucción del tejido social de una familia en condición de desarraigo

Remendando la historia, reconstruyendo un camino.

Tras días de visitas al hogar de los Carillo, la maestra María Angélica fue descubriendo que más allá de la apropiación de conceptos, escalas de valoración, esquemas de crecimiento y desarrollo y demás, lo que Nicol necesitaba era fortalecer su identidad, conocer su historia, saber de dónde venía y cómo había llegado a ocupar un lugar en aquella apartada loma.

Pero ello solo lo lograría esta maestra, de la mano de Lady, la mujer que la recibía a diario con un saludo formal y la cabeza abajo, con un rostro lleno de preguntas, como queriendo decir algo, pero ocultándolo todo.

Ese rostro inquietaba la maestra que a sus 34 años, sabía que una mujer es capaz de guardarse todo, tragar entero, ocultar sus sentimientos y levantarse a diario a seguir poniéndole la cara a la vida.

Así que María Angélica en su rol de maestra, madre y mujer fue acercándose a Lady, la mujer de carne y hueso, que tenía a su lado, la que esquilaba las ovejas mientras tarareaba canciones a su pequeña, a quien no descuidaba ni un solo segundo.

Día tras días, los encuentros de estas mujeres, pasaron de la apretada sala de aquella casa, al espeso verde de aquel solar, donde la gruesa fibra de la lana y las tiernas letras de una canción, fueron tejiendo una relación.

Poco a poco, las letras de estas canciones se plasmaron en dibujos que Nicol y Lady fueron creando, con crayones y pinturas, los versos se hicieron trazos, contando la historia de una vida de una niña que creció en el campo.

Un campo al que la maestra María Angélica desconocía por completo, la otra cara de la moneda, la que no sale en noticieros, y que rara vez se asoma en una hoja de periódico.

Aquella imagen de tranquilidad, cosechas abundantes, y atardeceres de ensueño, se desdibujada tras las palabras de Lady, que mientras guiaba suavemente la mano de su pequeña hija, enseñando colores y formas, revelaba tímidamente los rezagos de una guerra que destruyó su infancia y cambió su rumbo.

Ahora la Maestra María Angélica, subía las empinadas escaleras de aquella loma con una extraña sensación de miedo, pues según ella, no era fácil estar en casa de una familia desmovilizada, que se camuflaba en la inmensidad de la loma, para ocultar su identidad, huirle al señalamiento y sencillamente intentar sobrevivir.

Fue tal el impacto que causó en la maestra aquella revelación, que en algún momento decidió no volver aquel lugar, hacer un intercambio con otra maestra y dejar atrás este reto, del cual no tenía certezas y si muchas incertidumbres.

Sin embargo, la dulce sonrisa que se asomaba por la ventana a despedirla, el aroma del agua de panela con hojitas de manzanilla fresca y el espesor de la lana con que se tejían relatos que componían desgarradoras historias de una mujer guerrera, vencieron el temor de María Angélica.

¡Cuando a uno le dicen la palabra Desmovilizado uno llega ya prevenido! ellos son los que mataron, violaron, arremetieron contra otras vidas, como siempre uno poniendo rótulos, desconociendo la otra parte de la historia. (MAF2_B_2016.)

La maestra entonces, superó sus miedos y decidió seguir subiendo la loma con paso firme y sin perder su aliento, llena de esperanza por contribuir desde sus acciones en la reconstrucción del tejido social de aquella familia.

Utilizó entonces las fotografías que adornaban las artesanales paredes del hogar de Nicol. Cada una de ellas, permitía trasladarse a paisajes, hechos, momentos guardados en el corazón de Lady, quien se entusiasmaba recordando.

Sus relatos eran emocionantes y llenos de oportunidades para aprender, todas aprendían algo nuevo, pues no solo Nicol descubría otro mundo, cuestionaba, interpretaba y analizaba historias, enriqueciendo su vocabulario, argumentando, haciendo inferencias.

También estaban las profundas catarsis de Lady, quien al rememorar hechos de su vida, descubría con ayuda de María Angélica la valentía con la que había afrontado cada situación, sus fortalezas, talentos y lo mucho que tenía por enseñar.

Por su parte María Angélica se sentía cada vez más segura de aquellas posibilidades de escucha, diálogo que alimentaba con su trabajo, nutriéndolo diariamente, poniendo a flote no solo sus conocimientos desde su saber disciplinarios adquiridos en la academia, sino también sus saberes interiorizados desde la experiencia de ser mujer y madre.

Aquella relación simbiótica, mutualista, entre ambas mujeres, les permitía encontrar similitudes en sus vidas, ponerse en los zapatos de la otra, acompañarse, darse aliento, en pocas palabras, les permitía “remendar las heridas causadas por las injusticias de sus vidas”.

Así cada bala disparada por el fusil de Lady, cada noche caminando en la oscuridad del monte, cada huella dejada por la niña que a la fuerza implacable de una guerra que aún no comprendía, se convertía en mujer, se fue difuminando entre los trazos de un lápiz, entre la mezcolanza de pinturas que se deslizaban sobre un lienzo reflejando la realidad.

El arte en todo su esplendor, tejía poco a poco, las heridas de la vida, de mujeres que por pudor, vergüenza y dignidad, ocultaban episodios profundos y desgarradores. Una transición de

colores tenues, grisáceos y poco vistosos, se fue degradando con el pasar de los días, pintando sobre el lienzo voces de luz y esperanza que daban sentido a sus vidas.

Las tardes en aquel solar, fueron devolviendo a Lady las ganas de vivir, el orgullo de ser campesina y el amor por sus raíces. De la mano de María Angélica, se fue despojando de sus tristezas, en una metamorfosis que le dio unas nuevas alas a su vida.

Era Lady en todo en sus esplendor, pintando canciones, viajando en el tiempo a través de un retrato, contando historias, era una Lady que enamoraba a su pequeña hija Nicol, una mamá que enseñaba a su hija el amor por su tierra, la valentía, el coraje de una mujer y el placer de estar vivas.

Ahora entonces, la maestra María Angélica, llena de nuevos aprendizajes, comprendía su valiosa labor en aquel territorio, donde mujeres como Lady, vivían en el anonimato como heroínas de la vida, que ocultaban sus historias de desarraigo entre la cúspide de la montaña.

Cada puntada que tejió junto a Lady con las gruesas fibras de la lana, fue remendando sus heridas, dejando ver el papel de la mujer, cuya labor de maestra fue más allá de las disciplinas.

Una maestra que se salió de los parámetros, se alejó de los discursos, comprendió y respeto los tiempos de un hogar, leyó su realidad a profundidad e intentó acercarse de manera sutil a la historia de la familia Carrillo.

Lejos del papel de funcionaria que con disciplina homogeniza lo heterogéneo, la maestra María Angélica, se alejó del discurso regulativo de la escuela que identifica problemas rotulando en bueno o malo, como afirma: Mejía (2015) “obrando bajo la premisa de la existencia de un problema que ha de ser solucionado sustituyendo la parte mala por la parte buena” (p.6).

Y es que para esta maestra, tal vez hubiese resultado más fácil, sustituir esta familia en desarraigo, por otra en una condición distinta, sustituir la parte mala por la parte buena, ir a la fija y no a la deriva.

En ocasiones esta maestra expresó a algunas de sus compañeras sus preocupaciones, las preguntas que le surgían estando en aquella casa, sus incertidumbres; recibiendo como respuesta mayoritariamente, el limitarse exclusivamente a impartir conocimientos referentes al lenguaje y las matemáticas, concentrándose solamente en la acumulación y apropiación de conceptos por parte de la niña.

Sin embargo este camino fácil, hubiese impedido remendar con férreas puntadas aquellos hilos desgastados por la guerra que impedían que Lady y Nicol tejieran su destino, dejando a su vez a María Angélica como una profesora, transmisora, intermediaria, neutra, encargada de impartir conocimiento que otros han creado.

Cayendo en la exposición de elaboraciones de otros y no en su propia producción de saber.

Mientras que, hablando con naturalidad, escuchando con respeto, dialogando a flor de piel, de madre a madre, de mujer a mujer, comprometida con la reconstrucción de esa historia fracturada por el despojo de sus tierras y la ruptura de sus raíces, azotadas por el desarraigo, María Angélica producía saberes de acuerdo a la realidad que afrontaba.

Un desarraigo que llevó a esta maestra a replantear su práctica después de comprender esa realidad, movilizando su pensamiento y sus acciones, “produciendo nuevos saberes”.

Esta movilización en el pensamiento y en la acción, determinada por la práctica de los actores, fue haciendo visible a un maestro y una maestra que se veían como productores de saber y conocimiento, todo en la medida en que se fueron implicando en búsquedas innovativas para dar respuesta, desde su práctica a las nuevas exigencias derivadas de los replanteamientos que trazaban un nuevo contexto como dimensión de la realidad”. (Mejía, 2015, p.22).

Así, como lo menciona Marco Raúl Mejía, en su texto alusivo al maestro como productor de saber, basado en la Expedición Pedagógica en Colombia, encontrarse con nuevas exigencias, implica que el maestro y la maestra reelaboren las metodologías propias de las ciencias en sus distintas concepciones, experimental , etnográfica , de acción , participativa, teoría fundada, entre otras.

Indiscutiblemente, esa producción de saber que surgía entre el espesor de las fibras, la resolana del atardecer y los recuerdos amargos sembrados por el conflicto, nacía de la pasión que la maestra le imprimía a su labor, movida por el deseo de alivianar aquellas cargas emocionales y sentimientos negativos que impedían que Lady recobrara la fuerza para salir adelante, el valor y el orgullo de ser mujer.

Ese nudo que llevaba Lady amarrado en su pecho, el que la hacía agachar la cabeza , bajar la mirada y tragar entero, atrapaba también a Nicol su pequeña hija que crecía camuflada allí en aquella montaña, escondida sin saber por qué, creciendo en el desarraigo.

El deseo, las ganas, el compromiso por ayudar a desamarrar aquel nudo que envolvía el hogar de los Carrillo, llevaba a la maestra a asumir “una postura deseante es decir una postura investigativa”:

Se asume con el saber una postura deseante, es decir, una “postura investigativa”, pero no porque la autoridad le diga que tiene que investigar, o porque su contrato diga que es un profesor investigador, es porque no puede aguantarse las ganas de hacerlo. (Bustamante, 2012, p.93).

Para fortuna de los Carrillo, María Angélica se dejaba llevar por el deseo y el amor por su labor, bajo una mirada holística de la realidad, que le permitía pasar de ser un sujeto de enseñar conocimiento a convertirse en un sujeto de saber propio, capaz de crear y recrear otras posibilidades, sintiéndose viva, dando una voz de aliento, escuchando, analizando desde su condición de maestra, madre y mujer.

Probablemente esas gruesas fibras de la lana, que se entrelazaban estrechamente remendando las heridas de la guerra, no se hubiesen tejido entre estas mujeres, tal vez si la maestra María Angélica, se hubiese ocupado de impartir conceptos en torno a formas, tamaños y colores , de reforzar la ubicación temporo- espacial en Nicol, dejando de la lado la importancia de fortalecer su ubicación como sujeto histórico dentro de esta sociedad, las lazadas que formaban el tejido único y diverso que hilaban éstas dos mujeres nunca hubiese logrado remendar una historia, reconstruir un camino.

Renaciendo

De Belarcazar Páez Cauca, mandaban el profesor y nosotros en un potrero recibíamos las clases, como pudiéramos, en un tronquito o entre la tierra uno se acomodaba.

Caminaba cuatro horas para llegar a llenar guías, no había casi explicación, uno hacia lo que podía y si no entendía lo ponían a arrancar escoba, le halaban las orejas o lo golpeaban con la regla en las manos.

Dure tres años llenando las guías de segundo, sin entender nada, vivía aburrida en esa escuela en la unión Páez Cauca.

Ya en el año 94, el mundo se me vino encima, la escuela, la casa, todo lo que teníamos se lo llevó la avalancha del Rio Páez, acabando también con la vida de mi mamá.

Fue muy duro empezar de nuevo, sin embargo mi papá luchó por nosotros seis y nos acomodó en Belalcázar. Las mujeres nos quedamos estudiando y mis tres hermanos hombres se fueron a trabajar al campo.

Cada mes bajaban a traernos mercado, mientras que nosotras estudiábamos en el Colegio Técnico agropecuario Toez, de donde solo yo me gradué, porque para mis hermanas fue imposible comprender el inglés que era una de las materias que dictaban en ese colegio.

Con mi título de bachiller llegué a Bogotá en 2006 acompañada de mi pareja, que poco después empezó a darme mala vida, por eso tuve que buscar trabajo como empleada del servicio para independizarme.

Hoy día doy gracias a mi patrón, porque gracias a sus humillaciones, sus malos tratos y a la fuerza con la que todos los días me gritaba ¡India pati rajada, bruta buena para nada! logré tomar impulso para dejar de ser una empleada de servicio y apostarle a ser una profesional.

Después de mucho ahorrar y trabajar en cafeterías, restaurantes y peluquerías haciendo aseo, en el año 2014, logré cumplir el sueño de ser Licenciada en educación infantil

(MAF3_B_2016).

Para la maestra Jazmín Achipiz, quien hace parte del equipo de profesionales de la modalidad de Ámbito Familiar, lograr un título profesional como Licenciada en educación infantil, fue toda una hazaña, pues como lo menciona en el relato anterior, no solo sobrevivió a una escuela ajena a su realidad, a una avalancha que enterró su mayor tesoro, sino que también sobrevivió a la indiferencia, la soberbia y el maltrato de quienes aún no comprenden la crueldad del desarraigo.

Se adaptó como pudo a una ciudad, a su clima, a su gente a su ritmo acelerado determinado por un reloj, intentó encajar como pudo, descifrando un nuevo mundo, donde la dureza del asfalto y la escasa vegetación, hacían más grande la añoranza de regresar a su tierra.

Así, la maestra Jazmín en medio de sus necesidades económicas, el temor a ser juzgada por sus costumbres y creencias indígenas y la sensación de rechazo que acompañaba sus pasos por la ciudad, se refugió en lo más alto de la loma de Usaqué, donde decidido comenzar de nuevo.

Estando allí, observaba esporádicamente la llegada de una maestra a aquel territorio, una maestra que tocaba las puertas de los hogares y se adentraba en ellos con gran simpatía.

El deseo de Jazmín de conocer a fondo la labor de aquella mujer, la llevó entonces acercarse a ella; logrando su orientación y ayuda para ser parte del equipo de maestras de Ámbito Familiar.

Era esta su primera experiencia en la docencia, una experiencia que le costó lágrimas, pues en ocasiones eran muchas las dificultades que tenía que afrontar respecto al diligenciamiento de la documentación exigida por la modalidad y el manejo de herramientas informáticas.

Su redacción e incluso pronunciación de algunos términos eran los causantes de serios llamados de atención que desencadenaban el señalamiento de algunas compañeras de equipo. Un

equipo de maestras que en su mayoría le dio la espalda y le aconsejó inclusive buscar otro empleo.

Sin embargo aquella mujer indígena oriunda de Tierradentro, a quien la fuerza de la naturaleza le había arrebatado parte de sus sueños, renacía de las cenizas y se aferraba a sus ideales, los cuales con el pasar del tiempo se convirtieron en ejemplo para toda la comunidad.

Para la maestra Jazmín, levantarse en las mañanas y respirar el mismo aire que circundaba en los rincones de la alejada loma, constituía una ventaja para conocer a fondo la historia de las familias a quien debía atender, aquellas familias que al igual que ella intentaban cosechar raíces y comenzar de nuevo.

Había vivido en carne propia el desarraigo de la tierra que la vio crecer y veía con impotencia como los hijos de sus vecinas también crecían observando la mirada afligida de sus madres, quienes con sus ojos expresaban que les hacía falta algo.

Ese algo que también le faltaba a ella, la pieza del rompecabezas que la furia de la naturaleza había desintegrado y que para el caso de la mayoría de sus vecinas se había quedado atrapada entre sangre y balas.

Era entonces el momento justo para encontrar aquella pieza y reconstruir identidades.

Recordar quién era Ana Cecilia, de dónde venía, a qué jugaba, cómo era su casa, devolverse en el tiempo y revivir esas tardes de sol intenso, recorriendo las calles, de María la Baja Bolívar, tierra natal de Carmen Elisa, a quien su hermano mayor abandonó a sus escasos doce años, dejando sus cuadernos con sumas y restas, para entrar a resolver operaciones fulminantes, propias de la guerra en Colombia.

Eran muchos los relatos amargos que encontraba la maestra Jazmín a su paso, historias que escuchaba atentamente, preguntando en el momento justo y dando una voz de aliento, algunas veces a través de un sincero abrazo.

Pero esta maestra no se quedó solo brindando consuelo a aquellas mujeres víctimas de la guerra, sino que se propuso reconstruir ese tejido social fracturado por el desarraigo, que no solo reconstruiría la memoria de cada mujer, sino que contribuiría a situar esos niños y niñas como sujetos de territorio.

Para ella, era imprescindible fortalecer la identidad de cada niño y niña, reconstruyendo su historia, sus raíces culturales, a través de una pedagogía que poco a poco se convertía en un bálsamo para aliviar heridas.

Fue entonces cuando decidió, retomar una costumbre propia de su natal Tierradentro, convirtiéndola en una herramienta pedagógica de gran validez.

Así la maestra Jazmín propuso el “trueque”, con el propósito de intercambiar historias, recoger las voces de la guerra a través de un objeto propio de cada familia, cuyo significado entrañable permitiría trasladarse en el tiempo y volver a sus tierras.

Cada objeto encapsulaba sentimientos y emociones, que a través de un testimonio permitían comprender a ese otro. Un ringlete por ejemplo, significaba para Yadis, el aire fresco, la arena suave y el olor a chontaduro propio de su región.

A través de este preciado tesoro que Yadis mantenía colgado con una pita en la cabecera de su cama, recordaba las manos amorosas de su tía, sus canciones, sus dichos, los colores que pintaron su infancia.

Cada testimonio, reflejaba la valentía, la fuerza y el coraje de la mujer para afrontar las consecuencias de la guerra y continuar haciendo un homenaje a la vida.

La desgastada cobija que envolvía al pequeño Juan Manuel, también hacía un homenaje a la vida, pues dentro de sus fibras entrelazadas, se escondía la historia de una abuela boyacense que a punta de maíz y guarapo, había sacado adelante a sus hijos; quienes por cosas del destino, llevaban consigo las marcas de la guerra a la que se habían unido durante su adolescencia.

Durante estos espacios de remembranza y resignificación, la maestra Jazmín observaba como brotaban distintas maneras de leer y entender el conflicto, distintas formas de afrontarlo y múltiples maneras de sacarlo a la luz.

Proponía entonces, después de escuchar atentamente los relatos de cada mujer, plasmar con pinturas, colores y otros materiales lo más significativo de cada testimonio, invitando a los niños y niñas a ser protagonistas de esas historias, a pintar con sus manos los paisajes descritos por sus madres y trasladarse en el tiempo para reconstruir su propia historia.

En ocasiones las madres también proponían durante estos espacios, elaborar con sus niños, pequeñas réplicas de los objetos expuestos en cada trueque, los cuales se colgaban en las paredes del salón comunal como una galería honrando sus vidas.

Así la maestra Jazmín, poniendo en marcha todos sus saberes, como un agente dinamizador y productor de nuevos saberes, contribuyó en la reconstrucción de un tejido social marcado por la guerra, el cual fue sanándose a través de los saberes de cada familia, conformando la pieza que le faltaba al rompecabezas de sus vidas.

Versos que sanan heridas

Para Diana no era fácil comprender que su horario de trabajo no estaba determinado por las ocho horas diarias que estipulaba su contrato, tampoco asimilaba que no existiera un baño, ni un lugar seguro para escampar en épocas de lluvia, no era fácil para la maestra Diana, sentarse a almorzar en un pastal a pleno rayo de sol, rodeada de perros, gallinas y vacas.

Se sentía un poco desubicada, temerosa de lo que podría encontrar en aquel territorio alejado de la ciudad al que apenas algunos meses atrás divisaba desde abajo, cuando se dirigía a un prestigioso centro de servicios infantiles, donde sus pequeños estudiantes provenían según su coordinador, de familias de alta alcurnia y distinción.

Sumando los cuatro años que pasó dentro de esta institución y el tiempo que ocupó como maestra en formación, en colegios e incluso como maestra en un comedor comunitario en un barrio al sur de Bogotá; era amplia la experiencia que Diana tenía ejerciendo la docencia.

A pesar de ello, se sentía poco preparada para asumir el reto de atender a sus estudiantes desde la intimidad de sus hogares. Se preguntaba si era posible cumplir con los objetivos propuestos en cada planeación, cuando solo disponía de una apretada habitación, donde una numerosa familia en medio de la pobreza y las dificultades, rendía culto al famoso juego Ruso llamado tetris, en el que cada pieza se debe acomodar hasta amontonarse, dando paso a la ubicación de nuevas piezas.

No era fácil para Diana asumir que ya no tenía un aula de clases, un espacio para el arte y un auditorio diseñado para sus obras teatrales, que ya incluso no contaba con una oficina para atención de padres, sino que por el contrario tenía un único sitio para llevar a cabo todo su trabajo y que debía acomodarse cual pieza de tetrís al interior de cada hogar.

¡Realmente era pánico lo que yo tenía, no sabía qué hacer, cómo actuar, qué decir, era muy inquietante, sentía miedo; (MAF4_B_2017).

A pesar de todos sus temores, cada mañana empacaba cuentos, juguetes didácticos, pinturas y hojas, para acercarse a los niños y niñas. Después de casi dos horas de viaje, atravesando la ciudad, la maestra Diana llegaba al territorio, con el ánimo de conocer un poco más la rutina de las familias que le habían asignado.

Poco a poco, fue identificando que gran parte de ellas provenían de regiones apartadas del país, incluso de lugares que nunca había oído nombrar. A través de la constancia, la simpatía, la paciencia y el deseo de cumplir con su labor de maestra de la mejor manera, se fue acercando a su realidad.

En medio de sus extensas caminatas, que no solo fortalecieron los músculos de sus pantorrillas y purificaron sus pulmones, la maestra Diana fue dejando sus temores atrás para convertirlos en grandes retos, apostándole a una pedagogía que contribuyera a la reconstrucción del tejido social fracturado por el desarraigo.

Al principio le fue muy difícil acercarse a esa realidad, pues las madres de los niños y niñas a quien visitaba, generalmente la veían como una inspectora, una funcionaria que llegaba a verificar que todo estuviera en orden, una supervisora de la vida de los demás.

Tardo poco tiempo en identificar que esa no era la manera más adecuada para abordar aquellas familias y que si lo que quería era ganarse su confianza para así poder fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas, tenía que crear otra estrategia.

Decidió entonces, reunir recursos entre sus familiares para llevar alimentos, implementos de aseo y ropa con el fin de abastecer los hogares más azotados por la pobreza.

Así al mejor estilo de político en campaña, Diana repartió las dádivas entre las familias, esperando obtener un voto de confianza, una sonrisa sincera, un recibimiento cordial, al tocar las puertas de sus hogares.

Pero no tardó mucho en darse cuenta que su estrategia fracasó y a cambio recibió, la indignación de muchas mujeres que se sintieron menospreciadas, humilladas y ofendidas, afirmando que no estaban dejando morir de hambre a sus hijos y que los vestían con poca ropa, porque esa era la costumbre en su tierra.

Terminada su errada estrategia, la maestra Diana sintió aún más tensionante el encuentro con las familias, en especial con la familia de Paola , una pequeña de cuatro años que vivía con su abuela y siete familiares más.

La abuela de Paola, doña Manuela Murillo Erazo, expresó su inconformidad mediante una frase que llevó a la reflexión a aquella desconcertada maestra:

¡Vea seño, yo no necesito su lástima, yo necesito más que eso! (**M5_B_2017**).

Por su parte Diana desmenuzaba la frase en su cabeza tratando de encontrar ese algo que le hacía falta a doña Manuela y seguramente también le faltaba a otras mujeres del territorio.

Comenzó entonces a dialogar con ella, de una manera más cercana, usando un lenguaje más amable, leyendo cada signo en su rostro, sus ademanes, intentando descifrar lo inexplicable. Ahora estaba segura que si lograba acercarse plenamente a doña Manuela, conquistaría también la mirada esquiva de Paola, quien se escondía siempre detrás de su abuela y no pronunciaba palabra alguna.

El sonido del aire a través de un acordeón, el raspado de la guacharaca y el tono africano que emanaba la caja, dieron la clave a Diana para descifrar aquel peso que aquejaba la casa de los Murillo.

El vallenato, aquel género musical declarado patrimonio cultural era el género preferido de la joven abuela, quien recitaba emblemáticas composiciones al pie de la letra.

Diana entonces propuso a doña Manuela, trasladarse en el tiempo a su natal Ciénaga de Oro a través de las alegres notas que proponían los clásicos del vallenato. Con hoja en mano

lápices y colores, al ritmo del diapasón y el tambor fue saliendo a la luz la historia de aquella familia.

Mientras esta abuela rebobinaba el casete de lo que había sido su vida a orillas del río, Paola pintaba sus aguas, dibujaba los peces y las canoas que la mujer describía detalladamente.

Entre versos y paseos que ofrecían aquellas notas, la mujer recordaba momentos hechos y lugares de su vida, que reconstruían poco a poco sus raíces culturales.

Aquellas raíces arrancadas por la guerra, que le arrebató a su hija y le dejó como recuerdo la inocencia de una niña, que además de llevar su mismo nombre, llevaba consigo sus mismos, ojos, su misma piel. Agradecía entonces doña Manuela, tener un recuerdo, un fiel retrato de su hija, en su pequeña nieta Paola.

Poco a poco los secretos de los Murillo salieron a la luz, contados en voz baja, en susurros, evitando manchar la mente y el papel en que se dibujaban los paisajes que Paola pintaba.

A medida que la fuerza de las palabras se desvanecía entre los labios de la valiente mujer, la maestra Diana comprendía el porqué de las acciones de Doña Manuela y se convencía aún más de la importancia de escuchar para comprender y así mismo aprender.

Fue naciendo entonces otro lenguaje, la expresión del alma, de los sentimientos más puros, un diálogo cercano entre dos mujeres, que desintoxicaban un pasado y le abrían la puerta a la esperanza.

Así, Diana y Manuela reconstruían el ayer sanando heridas, al tiempo que alimentaban la historia de vida de la pequeña Paola, que entre dibujos de corales, ciénagas y arrecifes descubría sus raíces.

Capítulo 4:

Educación inicial en tiempos de guerra

El origen de las instituciones infantiles en Colombia

Los chapines, un par de zapatos cuya suela alta de madera impedía embarrarse las piernas en los lodazales de la ciudad, fue el invento revolucionario que dio origen al popular barrio chapinero en Bogotá. Un barrio con estilo republicano, de hermosas casas y haciendas donde habitaba la gente más prestigiosa de la ciudad.

Hasta la quinta Camargo del emblemático barrio chapinero, llegaban los “expósitos o menesterosos” (Mancera, 2012. P. 225), expulsados del calor del vientre de una madre, al frío inhóspito de la ciudad, indefensos, necesitados, escasos de abrigo y de alimento, escasos además de amor.

Recién nacidos que eran abandonados en las puertas de una iglesia o en la esquina de una calle, menesterosos, que ocupaban una cuna pública de un hospicio ubicado en la quinta Camargo del barrio chapinero.

Aquellos hospicios dirigidos por comunidades religiosas, albergaban las sonrisas de niños y niñas pobres y abandonadas por sus familias quienes recibían, alimentación, salud, higiene y formación de hábitos, así como también algo mínimo de educación, la cual estaba basada en los planteamientos de Montessori y Froebel.

Dichos hospicios extendieron su atención a una pequeña parte del sector rural, donde los niños y niñas eran atendidos por amas de cría las cuales recibían un pago miserable por su trabajo. Tanto en la ciudad como en el campo las cifras de mortalidad infantil en estos hospicios eran considerables.

Así, mientras la infancia desprotegida de la ciudad, era atendida bajo un modelo principalmente asistencial, que intentaba reducir las muertes infantiles, el país enfrentaba una nefasta guerra civil en la que el partido conservador levantaba sus armas en contra de las reformas progresistas

En medio de los combates que se extendían a otras regiones del país como Antioquia y Chocó, el país centra su mirada en la necesidad de intervenir las condiciones ambientales con medidas higiénicas para evitar enfermedades y de esta manera mejorar las condiciones de salud de toda la sociedad.

Por tal motivo se introduce en las primeras escuelas creadas a inicios del siglo XX, el modelo higienista a través de la puericultura, las campañas de vacunación, alimentación y mejoramiento de la salud acompañados de las normas de higiene.

Eran aproximadamente treinta instituciones educativas en el país, en su mayoría de carácter privado. Un ejemplo de ellas y que además sirvió como modelo para la creación de otras instituciones con planteamientos pedagógicos de Montessori y Decroly, fue la Casa de los Niños del Gimnasio Moderno.

Un lugar que abrió sus puertas en 1914 con 39 estudiantes hijos de la crema y nata de la sociedad. En la casa de los Torreones, la clase alta desfilaba por sus extensos terrenos, con clases de pintura, trabajo manual e incluso excusiones a caballo.

Los gimnasianos como se hacían llamar, celebraban las más lujosas ceremonias en donde por supuesto sus adineradas familias eran invitadas a compartir además con el presidente de la época.

Lejos de estas celebraciones estaban los hijos del pueblo, humildes niños hijos de padres obreros que se conformaban con un cupo en una institución de educación pública y que podían apenas observar detrás de una reja, la tradicional revista de gimnasia que proponía la clase alta.

Así mientras el país se desangraba en una guerra de poder y los hijos de los ricos recibían una mejor educación, la Doctora Franzisca Radke, quien hacia parte de la Primera Misión Alemana para preparar docentes de Kindergarden, vio la necesidad de formar el talento humano para atender la población infantil en las instituciones.

Por ello inició fundando la Escuela Montessori en Bogotá; la cual fue cerrada temporalmente en 1956 y reabierta bajo el nombre de Instituto de Educación Preescolar, siendo este el antecedente del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

En medio de estos significativos avances en materia de educación infantil, esta se definía mediante el decreto 2101 de 1939: “Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño

entre los cinco y siete años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad”(Cerda, 1996, p.14).

Sin embargo, dichos avances se centraban en la infancia de las ciudades, mientras que el campo colombiano expulsaba miles de campesinos por la guerra bipartidista en la llamada época de la violencia. El despojo, la barbarie, la exclusión y la muerte que se exhibía como trofeo en las plazas de los pueblos, era el pan de cada día.

Fue en esta época, precisamente justo cuando la indignación y el desconsuelo de los colombianos provocaba la destrucción del centro histórico de Bogotá y moría para algunos la esperanza de un gobierno transformador, cuando en Borbur, al occidente de Boyacá renacía la vida.

Se abría paso entonces una niña cuya infancia estaría marcada por la codicia que producían los destellos verdes y el brillo intenso de una piedra maldita. Una niña cuyas manos jamás escribieron, cuyos ojos no ojearon un libro de cuentos y cuyos pasos jamás se dirigieron camino a una escuela.

Aquella Borburense natal de la tierra de las esmeraldas, no contaba con la suerte de pertenecer a una escuela y en contraste con los niños citadinos que asistían a excursiones a caballo para aprender sobre geografía, esta jinete montaba su caballo aprendiendo a vivir el día a día.

Cuando ya sus brazos podían agarrar con fuerza el azadón y además podían limpiar los zarcillos espinosos que traían consigo las guatilas, abandonaba entonces su alma de niña para convertirse en mujer. Al tiempo que Mariano Ospina Pérez, recrudecía la guerra bipartidista en el país posicionándose como Presidente de la República.

Paralelamente se consolidaba el modelo higienista norteamericano, que originaba en este periodo el primer grupo de leyes encaminadas a mejorar la calidad y condiciones de vida de la población infantil en Colombia, la cual seguía afectada por problemáticas en torno a la nutrición, el maltrato y el abandono.

Por tal razón, el Ministerio de Higiene promulgo el Código del Niño o ley orgánica de la Defensa del Niño (Ley 83 de 1946) y creo además el Instituto Colombiano de Seguros Sociales (ICSS.)

Aunado a ello, normas reglamentarias en torno a la protección de la mujer en gestación, la madre soltera, el niño recién nacido y el lactante, surgieron en aras de proteger la vida de la población infantil desde su nacimiento. Sin embargo ante la ausencia de mecanismos legales y de organización, se dificultó bastante la materialización de dicha normatividad.

Al tiempo que se modificaba y reglamentaba dicha normatividad, la familia colombiana también sufría cambios que impulsaban el desarrollo educativo. Por ejemplo con la incursión de la mujer en la vida laboral, está paso de ser ama de casa a ser empleada en una fábrica, por lo

cual no podía cuidar a sus hijos durante varias horas y debía dejarlos al cuidado de otras personas.

Una comadre, una vecina, una allegada a la familia, era la encargada de cuidar a los hijos de estas madres trabajadoras, que podían pagar muy poco por dicho servicio

Esta situación llevó al sector educativo a formalizar dicha iniciativa de la comunidad, construyendo guarderías, como espacios de cuidado y preparación para la educación primaria.

Claro está que en aquella época, dichas guarderías funcionaban únicamente en algunas ciudades del país. Mientras que el sector rural seguía manteniéndose alejado de propuestas educativas dirigidas a la población infantil.

Por ello, mientras que en 1962 el Ministerio de Educación Nacional creaba seis Jardines Infantiles Nacionales Populares, en las principales ciudades del país, los niños campesinos seguían creciendo y aprendiendo de su tierra, al lado de su familia, incluso como en el caso de la pequeña campesina de Borbur Boyacá, protagonista de esta historia, hasta llegar a la adolescencia sin pisar un jardín, guardería o escuela.

Entre tanto, campesinos comunistas en su mayoría liberales, defendían la tierra, el trabajo digno y lo justo para el pueblo, organizados en repúblicas independientes, las cuales sufrieron varios ataques militares por parte de un gobierno corrupto que dejó las tierras en manos de terratenientes dueños del poder.

El Meta, Caquetá, Santander y Tolima se vieron bastante afectados por estos enfrentamientos, que poco a poco se extendieron por otras regiones del país, destruyendo hogares, dejando huérfanos a su paso, sembrando el terror y mandando familias a vivir en ciudades capitales.

Junto con esta guerra que enlutaba humildes familias en los campos colombianos, el sector educativo seguía avanzando con el objetivo de proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar.

Es así como nació el (ICBF), en respuesta a una concepción asistencialista centrada en la protección y la nutrición de los niños, distanciándose de los planteamientos educativos y pedagógicos que la educación preescolar seguía en esta época.

Se originaron entonces los Centros de Atención Integral al preescolar denominados (CAIP), cuyo fin estaba enmarcado en la atención de los hijos de trabajadores, que debido a la incorporación de la mujer al mundo laboral, estaban desprotegidos.

Ya en 1971, se amplió la oferta de establecimientos educativos para la población infantil, con la creación de 22 jardines infantiles ubicados en ciudades grandes e intermedias, los cuales debían cumplir funciones primordiales como, la atención integral de los niños y niñas y la proyección de la acción educativa del plantel a través de labores de educación familiar.

Pese a que la oferta de establecimientos educativos se extendía mínimamente hasta algunos municipios, en la mayoría de las regiones del país aún la infancia rural era invisibilizada, al tiempo que la guerra encrudecía la situación del campo.

Era una guerra sin precedentes que marcaba la vida de los campesinos, los cuales abandonaban su papel de niños para convertirse en hombres, unirse a la guerra o huir de ella.

En el caso de la pequeña niña de Borbur Boyacá, que se hizo mujer en medio de las balas, esta humilde campesina aprendió a labrar la tierra, a sembrar maíz, le abrió la puerta al amor y cosechó una pujante familia, dos varones y una hembra, pero nunca contó con la suerte de ingresar a una escuela.

Mientras muchos en el campo desconocían las iniciativas del sector educativo y seguían siendo invisibilizados por la sociedad, se generaban otras propuestas encaminadas a favorecer la infancia, los hogares comunitarios en el año de 1972, constituyeron una gran apuesta educativa durante este período.

Así, con el objetivo de brindar atención a la población infantil, en aspectos como salud, nutrición, afecto, protección y orientación psicosocial, se creó esta modalidad de atención, dividida en dos tipos de Hogares Comunitarios.

Los FAMI (Familia, Mujer e Infancia), orientados a la atención de mujeres gestantes, madres lactantes y niños menores de 2 años y los Hogares Tradicionales cuyo foco de atención

eran los niños y niñas de 0 a 5 años. Esta población estaba distribuida en Hogar Comunitario familiar, comunitario múltiple, comunitario grupal, múltiple empresarial y jardín social.

Cuatro años después de la incursión de los hogares comunitarios en la sociedad colombiana y paralelo también a la incursión del narcotráfico como un insumo poderoso para agudizar la nefasta situación del país, el Ministerio de Educación Nacional plantea el decreto 088, en el cual se legaliza la educación preescolar como primer nivel educativo en Colombia. Expuesto así, en el artículo 6:

Se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

Para 1977 en medio del dolor de un pueblo arrodillado en sangre por el terror de las bombas, y el miedo absoluto al apellido Escobar, emerge la idea de crear el currículo de la Educación preescolar cuyos lineamientos contribuirían a reglamentar y orientar la educación de las instituciones preescolares.

Solo hasta 1984 el MEN publica dicho currículo, después de originar un plan de estudios para la educación preescolar cuyo objetivo estaba dirigido a la atención de los niños y niñas entre los 4 y los 6 años de edad.

A su vez “La unidad didáctica, el trabajo en grupo, el trabajo comunitario y el juego libre”, caracterizaron las cuatro formas del trabajo educativo publicadas en el currículo de educación preescolar.

Tres años después se publica el segundo documento de lineamientos de preescolar donde se plantean áreas y temas para consolidar el currículo.

El MEN, presenta algunos programas de educación preescolar y otros no convencionales, al igual que el ICBF, ambas entidades asumen la responsabilidad de la educación en primera infancia para el país.

A pesar de la autonomía de cada entidad para asumir sus programas y políticas, en algunas ocasiones el trabajo se fusionó, en busca de mejores resultados.

Ejemplo de ello fue el trabajo mancomunado realizado en alianza con el Ministerio de Salud. Allí las tres entidades ICBF, MEN y Minsalud, articularon el Programa de Educación Familiar para el desarrollo Infantil (PEDAFI), el cual estaba dirigido a niños y niñas de zonas rurales y el Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo de la Infancia (Supervivir), cuyo objetivo principal estaba centrado en el mejoramiento de las condiciones de salud y nutrición de la población infantil.

Evolución, avance y actualidad de la educación inicial

Los noventa

En esta época de expansión y desarrollo de la educación preescolar, el narcotráfico permeó las guerrillas, al tiempo que nutrió a los grupos paramilitares, que dominaban a Colombia en aquel entonces.

El conflicto armado alimentado por el narcotráfico, gestó un modelo sicarial, que dejó muchas víctimas y obligó a muchos a dejar sus terruños.

Sin embargo, el estado Colombiano en medio del conflicto armado, centraba su mirada en la perspectiva de derechos, sumándose el 2 de septiembre de 1990 a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, promoviendo una concepción de niños y niñas como sujetos de derechos y el reconocimiento de la diversidad individual, económica, política, cultural, religiosa y étnica de los mismos.

También se constituyó en este tiempo, el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) y la modalidad Familia, Mujer e Infancia del ICBF.

Ambos programas no convencionales o no escolarizados, a pesar del rechazo y la estigmatización como “programas de segunda categoría” con poca validez, frente a los programas de educación formal; buscaron apoyo y sostenibilidad para continuar atendiendo necesidades referentes a la alimentación, nutrición, cuidado y participación de la comunidad

Más adelante en el año 1991, se lanzó el Plan de Acción a favor de la infancia donde se planteaba el grado cero, mitigando el problema de la ausencia de la educación preescolar de los niños y niñas que ingresaban a colegios oficiales del país.

Ya en 1994 y gracias a la promulgación de la Ley General de Educación, se hace obligatorio un año de educación preescolar, dirigida a niños y niñas menores de 6 años.

Se enfatiza entonces en el sentido de la educación inicial, basado en la socialización de experiencias pedagógicas y recreativas, que fortalecen los aspectos socioafectivos, cognoscitivos, psicomotrices, espirituales y biológicas de los niños y niñas.

El Grado Cero adquiere institucionalidad tomando a su vez, las dimensiones del desarrollo humano, como eje principal. (Dimensión comunicativa, ética, estética, corporal y espiritual), siguiendo también los lineamientos pedagógicos curriculares.

En cuanto al avance en educación inicial en las zonas rurales del país, este aún era muy desfavorable en comparación con el crecimiento, la cobertura y la calidad que presentaba hasta este entonces la educación inicial en los contextos urbanos.

Hay datos específicos que señalan la precariedad de la educación rural en los primeros años de los noventa. Perfetti (2003) afirma: “una quinta parte de la población rural del país mayor de 15 años no sabía leer ni escribir” (p.179).

Si bien existían algunas escuelas en municipios o veredas, el desplazamiento por las largas distancias entre los hogares de los niños y la institución, constituían un motivo de deserción, al igual que la inseguridad en la región debido a los enfrentamientos de grupos armados, e incluso las amenazas y asesinatos de los maestros que dejaban las escuelas en completo abandono.

Aunado a ello, a pesar del esfuerzo del gobierno por mejorar la educación de los niños y niñas del país llevando más escuelas al campo, no existía una diferenciación cultural acerca de lo que significaba ser un niño rural.

En otras palabras, no solo se trasladaba la estructura de la escuela al contexto rural, sino que también se trasladaban su currículo, sus ritmos de aprendizaje y otra serie de características pensadas y creadas para una infancia urbana.

Más adelante, siendo más exactos en el año 1997, se especifican legalmente los tres grados de la educación preescolar mediante el decreto 2247, el Ministerio de Educación Nacional, organiza el nivel de preescolar, especificando que su atención estaba dirigida a niños y niñas de 3 a 5 años, los cuales debían cursar prejardín, jardín y transición.

Al año siguiente de ser expedida dicha publicación, se publican los Lineamientos Pedagógicos para la Educación Preescolar, donde se toman en cuenta los “cuatro pilares de la educación” enunciados por Jaques Delors en Tailandia en 1990: “Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”.

En contraste con esta publicación, los páginas de los periódicos colombianos registraban para esa época, ataques de gran envergadura en múltiples regiones del país, Chocó, Arauca, Meta, Nariño, Caquetá y Tamborales en el Urabá fueron las más afectadas.

También se registraban movilizaciones de cocaleros en el Guaviare, Caquetá y Putumayo. Cerrando este ciclo sangriento con la mirada horrorizada del pueblo de Mitú, destruido por completo en la denominada Operación Marquetalia dirigida por las Farc .

Así pues un sinnúmero de hechos violentos sacudían el país al tiempo que expulsaban las familias de sus territorios, en 1998 según Rojas y Romero (2000) “la población desplazada (308.000), 172.480 correspondía a menores de 18 años. Para 1999 el desplazamiento forzado afectó a 272.000 personas, de las cuales cerca de 176.800 fueron niños, niñas y jóvenes menores de edad” (p.37).

Sin duda fue una época para el país de fuertes tensiones, transformaciones y proliferación no solo en la creación de políticas educativas a favor de los niños y niñas en primera infancia, sino en el crecimiento acelerado de la población en desplazamiento que llegaba a ocupar las cabeceras municipales y las grandes ciudades del país.

El surgimiento de nuevas tendencias en esta época no se hicieron esperar, por un lado la educación inicial, hacia lecturas distintas desde diferentes organizaciones, intentando encontrar

una especificidad pedagógica para la educación en primera infancia y entendiéndola desde una función menos asistencial.

Y por otro lado, la tendencia de las ciudades o centros regionales a recibir cada vez más familias en desarraigo, que generalmente padecían la estigmatización y el rechazo por parte de las comunidades receptoras, quienes en su mayoría, aseguraban que los desplazados venían a competir contra ellos, los más pobres de la ciudad.

Una competencia a la que también tuvo que medírsele aquella campesina de Borbur Boyacá, mencionada en líneas anteriores, como víctima del desplazamiento. Una mujer que junto con su familia, huyo de la inclemente guerra, eligiendo como destino la periferia de la ciudad de Bogotá.

De una educación preparatoria, a una educación vivencial

La década del 2000

Para la primera semana del año 2001, 17 campesinos habían sido masacrados, como parte de la estrategia de terror perpetrada en San Carlos Antioquia, por grupos paramilitares que dominaban la zona.

Sus pobladores huían desesperados ya que la estrategia militar del ELN, contemplaba el ataque a la población civil. El pueblo se desocupó literalmente en la búsqueda de una oportunidad de vida. “De las 76 veredas con las que cuenta el municipio, 30 fueron abandonadas en su totalidad y más de 20 parcialmente” (CNMH, 2004, p. 29).

Entre tanto, mientras los Sancarlinos migraban a las ciudades, se consolidaba en el país un modelo educativo, como una experiencia exitosa por los importantes resultados obtenidos en cuanto a calidad y cobertura. Se trataba entonces del “Proyecto de Educación Rural, (PER) iniciado en 2001.

Dicho proyecto fue formulado con el ánimo de mejorar el acceso de la población rural a la educación, con estándares de calidad, fortaleciendo además la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales y promoviendo procesos educativos pertinentes para las comunidades rurales.

Bajo este proyecto, el MEN capacitó a docentes encargadas de la educación preescolar en zonas rurales, que no solo ejercían su labor desde la escuela, sino también desde el hogar de las familias campesinas, lo cual dio la primera puntada para lo que sería años después la consolidación de la Modalidad de atención familiar dirigida a la primera infancia.

Un año después de la creación del PER, la guerra en Colombia seguía desocupando los campos colombianos. Así lo demuestra, la imagen de niños mutilados, junto con un, Cristo que se salvó de perder su cabeza, imagen que dieron la vuelta al mundo, el dos de mayo de 2002, cuando los enfrentamientos armados entre paramilitares y guerrilla, volaron en mil pedazos la iglesia el pueblo de Bojayá.

Nefastos hechos de masacres y horror alimentaban las hojas de los periódicos colombianos que registraban la intensa oleada de secuestros, atentados y enfrentamientos, todos con cifras escalofrantes de víctimas colombianas.

Para esta misma época la construcción de una política pública dirigida a la primera infancia, iniciaba con una movilización social que se consolidó en 2005, mediante 7 comisiones encargadas de supervisar y evaluar los avances, que hasta el momento se habían realizado por parte del Programa de Apoyo para la construcción de la Política de Primera Infancia.

El siguiente año se promulgó mediante el artículo 29 de la Ley 1098, la educación inicial como un derecho impostergradable para niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años de edad y se organizó además el segundo Foro Internacional denominado “Movilización por la Primera Infancia”, consolidándose como la base para la expedición de la Política Pública Nacional de la Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”.

Luego de este importante suceso, el MEN especificó el significado de la atención integral a la primera infancia mediante el Conpes 109 de 2007:

La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. (MEN, 2009, p 1).

Así a través de foros, leyes y en general distintas posturas, se hacia la lectura de la educación inicial para los niños y las niñas colombianas, encontrándole un sentido propio, una esencia, una exclusividad.

Se desprendía entonces, de esa perspectiva preparatoria, que la veía como la etapa “pre”, obligatoria para cursar la primaria. A raíz de ello, Los títulos universitarios expedidos en aquel

entonces por la Universidad Pedagógica Nacional, pasaron de nombrar Licenciado (a) en preescolar, a reemplazar este término por el de educación infantil.

Dos años más tarde, en el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional propuso tres modalidades de atención a la primera infancia determinadas así:

Modalidad entorno institucional: Ofrecía componentes de cuidado, nutrición y educación inicial semanalmente en horarios de ocho horas diarias, a niños y niñas ubicados en zonas rurales y urbanas, en instituciones especializadas en atención integral.

Modalidad Entorno Comunitario: Brindaba un componente educativo a los hogares comunitarios del ICBF.

Modalidad Entorno Familiar: Dirigida a niños y niñas que no pertenecían a ninguna institución educativa y que por ende eran cuidados y educados por sus familias, recibían orientación en cuidado, nutrición y educación inicial.

Con la puesta en marcha de esta última modalidad familiar, comienza a verse entonces el surgimiento de otras formas de leer la educación inicial de la infancia rural.

El maestro es quien llega a los hogares de las familias campesinas, cuya acceso a la escuela es limitado ya sea por las largas distancias recorridas o simplemente porque la familia no le encuentra sentido a enviar a sus hijos a ser cuidados por otros, cuando ellos tienen toda la disposición para hacerlo.

Aquellas necesidades, particularidades e imaginarios rurales, que la educación inicial no contemplaba hasta el momento, transforman la historia proponiendo espacios no convencionales, que no solo llevan la educación inicial hasta los hogares, sino que también, mejoran las condiciones de salud y bienestar de los niños y niñas, reduciendo notablemente los índices de mortalidad infantil.

De este modo aquella educación inicial, que comenzó siendo una solución a la incorporación de la mujer al mundo laboral en las ciudades, comprendió que eran otras las dinámicas de vida de las familias rurales.

Entendió que para una mamá campesina su deber es quedarse en la casa al cuidado de sus hijos, sobre todo de los más pequeños ,quienes las acompañan a realizar todos sus quehaceres, cargados en su espalda, envueltos en un rebozo, sábana o tela , que fijada con varios nudos, le da la posibilidad de moverse con su bebé en todo momento.

A la orilla de un río, lavando sobre una piedra lisa, deshijando el terreno para sembrar cebolla junca, o simplemente observando el atardecer desde la tranquilidad de una hamaca, las mujeres del campo criaban a sus hijos, en el seno de sus hogares.

Sin embargo, vale la pena mencionar que durante esta época de bonanza en la gestación y consolidación de propuestas en torno a la calidad y el mejoramiento no solo de la cobertura, sino también de los contenidos propuestos para la educación inicial, las actividades de los actores ilegales, las operaciones militares, los megaproyectos y la fumigación y erradicación de cultivos ilícitos, continuaban, dificultando la crianza, de los niños en el campo, prácticamente

desocupándolo. Sembrando el miedo en las familias, que debían dejar de lavar a la orilla de un río, cultivar y ver el atardecer, criando a sus hijos padeciendo el desplazamiento forzado.

Infortunadamente las cifras de desplazamiento forzado crecían vertiginosamente arrasando no solo con el campesinado, sino también con la población indígena y afrodescendiente, “entre 2002 y 2009 fueron desplazadas 45.339 personas indígenas. Los pueblos más afectados son los Nasa con 10.659 desplazadas, los Awá con 9.652 y los Embera con 8.484”. (Colombia , 2010, p.11).

Según el sistema de información sobre pueblos indígenas de la ONIC, mencionado también en dicho informe, 17.861 mujeres indígenas fueron víctimas del desplazamiento forzado en esta época, al igual que 249.137 mujeres afrocolombianas.

Para colmo de males, mientras las principales afectadas por el desarraigo intentaban abrirse camino para comenzar de nuevo huyendo de violaciones, abuso sexual, maltrato psicológico y otras marcas impresas por el conflicto armado, la corte constitucional confirmaba que dichas mujeres enfrentaban una triple discriminación por ser mujeres, por ser desplazadas y por pertenecer a grupos étnicos determinados.

Era visible entonces para esta época, la estigmatización y el rechazo a estas familias, a las cuales se les dificultaba conseguir el arriendo de una humilde vivienda, por el hecho de ser desplazado y tener muchos hijos menores de edad.

Por su parte años más tarde, para ser más exactos en el año 2013, el MEN publicó un documento en el cual se priorizaron tres aspectos fundamentales que facilitaron el desarrollo de

competencias de los niños y las niñas: “Desarrollo, competencias y experiencias reorganizadoras”

Además el documento presentó un gran avance frente al concepto de desarrollo, dejando de verlo de manera secuencial para concebirlo como desigual, abandonando la sucesión estable de las etapas.

Finalmente y cerrando este periodo donde los diálogos de paz se gestaban en la Habana, como una esperanza para acabar por fin con la guerra entre el gobierno y la guerrilla de las Farc, se implementaba una Política Pública bajo la estrategia de Cero a Siempre.

Esta Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, ha planteado que la educación inicial debe potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, partiendo del reconocimiento de sus necesidades y las características de su contexto, favoreciendo sus interacciones y posibilitando espacios enriquecidos donde las experiencias pedagógicas potencien el aprendizaje.

Se evidencian entonces dentro de esta estrategia el desarrollo en materia de acceso progresivo e integral a la salud, la alimentación y la educación inicial, tal y como se menciona en el documento “fundamentos políticos, éticos y de gestión de Cero a siempre”; donde además se estipula que dicha estrategia se dio a la tarea de sintetizar los principales elementos, necesarios para seguir avanzando en el camino, trabajando sobre lo construido, por el bienestar de la infancia Colombiana.

No obstante, vale la pena aclarar que para la construcción de la Estrategia de Cero a Siempre, fue fundamental recoger los desarrollos internacionales alcanzados por otros países en torno a la primera infancia.

Se conocieron entonces experiencias exitosas, que aterrizadas al contexto colombiano podrían fortalecer la estrategia que se estaba gestando. Países como Chile, Canadá y Cuba aportaron significativamente en esta construcción.

La influencia de Cuba por ejemplo, fue considerable, respecto a la formulación y puesta en marcha de la modalidad familiar, mencionada anteriormente como un espacio no convencional dirigido principalmente a comunidades rurales.

Esta modalidad no institucional, denominada por los cubanos “Educa a tu hijo”, otorga gran relevancia al carácter comunitario, pensando en la familia como protagonista del desarrollo de sus hijos.

De esta manera la Estrategia de Cero a Siempre impulsó la modalidad “Ámbito familiar” bajo el Programa Distrital de Atención integral a la primera infancia “Ser Feliz Creciendo Feliz”, en la ciudad de Bogotá.

Dicha modalidad de atención a la primera infancia, como se mencionó en el primer capítulo de la presente investigación, surgió ante la necesidad del Distrito Capital, de brindar

atención a la población infantil que permanecía en casa, al cuidado de su familia, en las zonas más vulnerables de la ciudad de Bogotá.

A pesar de que esta modalidad tiene en cuenta todos los avances en materia de educación inicial, desprendiéndose de la mirada exclusiva que en tiempos pasados tenía una marcada atención asistencial, no contempla la posibilidad de brindar otro tipo de atención integral a la infancia desplazada por el conflicto armado.

Si bien la intención de llevar esa transformación de asistencialismo a educación inicial, encontrándole un sentido único a la misma, es notable en la modalidad de ámbito familiar, para la mayoría de las familias víctimas del desplazamiento forzado el concepto de educación inicial se traduce en cuidado y protección a sus hijos pequeños.

Lo cual radica en que los lugares de procedencia son escenarios rurales, donde ni padre, ni madre, tuvieron acceso a un preescolar, porque simplemente no lo había, o porque el conflicto armado golpeó sus vidas desde los inicios de su infancia.

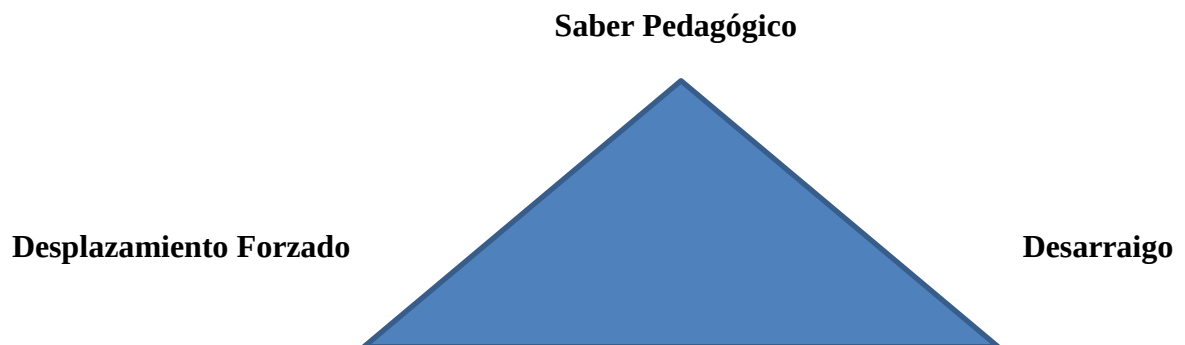
Por su parte las maestras de esta modalidad que laboran con esta población, invitan a esas mujeres oriundas del campo colombiano, a pensar en la educación inicial de una manera distinta a la del cuidado, pensando en que todo lo que sus hijos aprenden diariamente con ellas, constituye un potencial para su desarrollo integral.

Capítulo 6:

Análisis de categorías

Después de recoger la información obtenida en los registros de cada observación realizada a las maestras y sus relatos de vida, esta se organizó, con el fin de avanzar en los análisis descriptivos en concordancia con el sustento literario obtenido en la fase de revisión documental.

Así pues, las categorías propuestas inicialmente (desplazamiento forzado, saber pedagógico y desarraigo), sobre las cuales se construyó el marco conceptual de la investigación, se confrontaron con la información suministrada por las maestras y consignada en sus relatos de vida, haciendo un proceso de triangulación de la información.



Enseguida se tomaron por separado los relatos de vida y se comenzaron a identificar tendencias recurrentes, respecto al desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Lo anterior fue consignado en una matriz que permitió, organizar la información y que se encuentra consignada en el anexo tal de la investigación.

De allí emergieron otras categorías que alimentaron el análisis de la investigación: las cuales se mencionan a continuación: escucha y dialogo, identidad y territorio y pedagogía para la reconstrucción del tejido social,

A continuación se realiza el análisis de dichas categorías emergentes:

Categoría emergente: Escucha y Dialogo

Escuchar para Aprender

María Angélica, Jazmín y Diana, tres mujeres con historias distintas, nacidas en época de guerra en una Colombia que aún no dimensionaba la profundidad que acarreaba el desarraigo. Un desarraigo que afectó directamente a una de ellas, pero que sin duda transformó también la manera que tenían de ver y comprender el mundo sus dos colegas.

Estas tres maestras que por cosas del destino pisaron el territorio de la periferia de Usaquén, llegaron dispuestas a cumplir con su labor, desde lo que proponía la modalidad de ámbito familiar.

Llevaban entonces la mejor disposición para atender a la población infantil, lo cual se reflejaba en sus maletas llenas de materiales didácticos, todos y cada uno de ellos con una intención clara de potenciamiento del desarrollo integral de los niños y niñas.

Sin embargo se encontraron con una población infantil, que necesitaba mucho más que eso, más que una madeja de lana, cubos de madera y otros materiales, necesitaban acercarse a sus raíces, a su cultura, a su origen.

Descubrir lo que le faltaba a estas familias, no estaba estipulado en los reglamentos, actas y manuales de la modalidad de ámbito familiar, tampoco estaba contemplado en los currículos de las universidades donde se habían formado las maestras.

A pesar de que la historia del país siempre estuvo marcada por la guerra, esta guerra pocas veces fue tomada en cuenta en los currículos de las instituciones de educación superior, en una educación inicial de calidad con proyectos y estrategias educativas de gran magnitud, sin embargo se dejó de lado el pensarse una educación inicial para el posconflicto.

Y no precisamente un manual, receta o fórmula mágica dirigida a atender niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia, se dejó de lado la posibilidad de acercar al maestro más allá de las aulas, de los escenarios no convencionales, de acercarlo a los hogares y más aún a hogares con el sello de la guerra.

Como fue mencionado por las maestras en sus relatos, no fue fácil asumir la pedagogía desde un hogar y más aún desde el seno de un hogar permeado por el desarraigo y no fue fácil precisamente porque no estaban preparadas para ello.

No obstante, el esfuerzo del gobierno y otras entidades no gubernamentales ha sido notorio, en cuanto al surgimiento de propuestas pedagógicas en respuesta a la situación de desplazamiento masivo de niños, niñas y adolescentes.

Por ejemplo en 1999 el Ministerio de Educación Nacional, creó la propuesta pedagógica “Escuela y desplazamiento”, para dar respuesta a la situación de desplazamiento masivo que planteaba nuevos desafíos para el ámbito educativo, los cuales se mencionan a continuación:

Brindar una educación de calidad a niños, niñas y adolescentes con patrones culturales diferentes a los referentes culturales ciudadanos. Ofrecer además alternativas pedagógicas a niños, niñas y adolescentes que presentaban afectaciones a nivel psicosocial derivadas de la experiencia de desplazamiento y articular la escuela a la realidad social del desplazamiento forzado, cuyos parámetros institucionales no se habían construido sobre esta problemática y en ocasiones eran ajenas a ella. MEN, (1999, p.195).

La anterior propuesta pedagógica, reflejaba la preocupación por abordar la población infantil desplazada en Colombia, se capacitaban entonces algunos maestros y maestras para abordar la problemática desde la escuela, pero no se pensaba en la posibilidad de llevar dicha propuesta fuera de ella.

No se contemplaba entonces una estrategia pedagógica dirigida a la atención de niños y niñas desplazados que no asistían a la escuela, una atención de una población infantil de los cero a los tres años de edad, que vivía junto a su familia padeciendo el desarraigo.

Y fue precisamente este tipo de población infantil la que encontraron las tres maestras protagonistas de esta historia, niños y niñas, que si bien muchos no nacieron en territorios golpeados por la guerra, se veían afectados por ella, ya que sus madres sí la vivieron en carne propia.

Se dieron a la tarea, de acompañar a esas mujeres a hallar ese algo, la pieza del rompecabezas, a encontrarle sentido a sus vidas, a levantar la frente en alto y llevar de la mano a sus pequeños hijos por el camino del aprendizaje.

Y lo lograron de la manera más sencilla, pero a su vez más compleja, más innata, más natural, desde la complicidad del silencio, desde la simpleza de escuchar al otro para comprender su mundo. Callaron para escuchar, como lo menciona Freire (1998) “El espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando se ve cortado por el silencio intermitente de quien hablando calla para escuchar a quien silencioso y no silencioso habla (p.112).”

Dejaron atrás los repertorios formales, la rigidez del tiempo que imponía el reloj, agudizaron sus oídos, apretaron sus labios y se dispusieron a escuchar. Fue esta la primera puntada para comenzar a remendar las heridas de la vida de estas mujeres y madres.

María Angélica, Jazmín y Diana, se distanciaron de la idea de maestro como sabedor único, callando para comprender, aprender y así mismo proponer.

Después de escuchar se dieron entonces a la tarea de recuperar los testimonios de aquellas mujeres víctimas de la guerra, las invitaron a narrar sus historias de dolor, a contar sus vivencias, a desintoxicar su alma , volviendo a ese pasado oscuro, para gestar un presente.

Doña Manuela, Lady, María Sirley y doña Blanca, se enfrentaron cara a cara con su pasado, como en una especie de revelado fotográfico, donde los acontecimientos que resquebrajaron sus vidas se hicieron visibles. “Hablar sobre este acontecimiento tan importante, que produjo una ruptura en sus vidas, implica una racionalización del pasado que lleva a repensar el presente” (Tovar, 2006, p.62).

Así pues, estas mujeres alentadas por las maestras, se dieron la oportunidad de desahogarse, decidiendo escribir una nueva historia, lejos de la angustia el miedo y la vergüenza.

El acto de narrar de estas mujeres víctimas de la guerra, como afirma Rodríguez (2009): “se dota de sentido, de significado, se hila sin angustia a la propia vida y la vida individual, se teje sin trastorno al tejido social” (p.).

Un tejido social que comenzó a sanarse, a partir de la escucha y el dialogo sincero entre mujeres, reflejando en la sonrisa de sus hijos, una oportunidad para volver a nacer.

Pedagogía para la reconstrucción del tejido social

Hablar de reconstruir es pensar en reparar, construir de nuevo algo descompuesto, dañado, deteriorado por el uso o el desuso. Al desplomarse una construcción, un edificio por

ejemplo, la solidez de sus cimientos falla, haciendo que este se desplome, de manera casi que instantánea.

Seguramente tomará un tiempo considerable reconstruir tal edificación, al tiempo que se deberán invertir muchos más recursos para hacer una base segura sobre un suelo sólido. El dinero, la mano de obra y los materiales de mejor calidad serán imprescindibles.

Sin embargo, cuando el término reconstruir se traspola a la reconstrucción del tejido social, el esfuerzo es aún mayor, ya que se trata de cimentar una vida, una historia, un pasado que debe ser sanado para enfrentar un presente.

Un tejido social que en términos de Romero (2005):

“es un conjunto de relaciones afectivas que determinan las formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en los ámbitos familiar, comunitario, laboral y ciudadano y que puede visualizarse como círculos concéntricos que representan los diferentes entornos en los que se desenvuelve la vida de un individuo en interacción con otros” (p.9).

Entrar a cimentar entonces aquel tejido social, resquebrajado por el desarraigo, es contribuir a que esa víctima logre ir en busca del reencuentro con ese yo perdido, camuflado entre la lejanía de una loma, desdibujado, invisibilizado por culpa del desarraigo.

El desprendimiento de esas raíces arraigadas en la tierra que les vio crecer, el dolor, el sufrimiento, la pérdida, perviven diariamente en la memoria de las víctimas y deben ser

reparadas. Hombres y mujeres de distintos grupos etarios, tienen, cicatrices, profundas huellas imborrables que en la mayoría de los casos no logran desaparecer.

No obstante y según la investigadora Meertens, (2003):

En el momento de los hechos violentos y la huida, es decir el polo de la destrucción y el desarraigo, las rupturas y las pérdidas suelen ser mucho más fuertes para las mujeres rurales, en particular las campesinas cuyo mundo había estado más restringido, a las relaciones primarias, de la familia, lo doméstico, la vecindad, con una movilidad geográfica y una participación en lo público más bajas que las de los hombres (p.200).

Así, la mujer rural, es la víctima que enfrenta un cambio más radical en su vida, es quien calla, soporta y carga el lastre en silencio, para proteger a su familia.

Mujeres en desarraigo que prefieren ocultar sus tristezas, para intentar cosechar un mañana, un futuro mejor para sus pequeños hijos. Mujeres que habitan las lomas de Usaqué, camuflando su viacrucis.

Aquellas mujeres cuyo tejido social logro ser reconstruido, reparado, subsanado con ayuda de maestras que no solo, las escucharon, las alentaron y las acompañaron en el reencuentro con ese yo , sino que además las invitaron a transmitirle a sus hijos con orgullo y dignidad su herencia , sus raíces.

Reconstruir su historia les permitió precisar los daños y las pérdidas causadas por el desarraigo, volver a su pasado, recorriendo los laberintos de sus memorias, visitando lugares y recreando escenas de dolor y sufrimiento, que luego se convirtieron en coloridos paisajes.

Sin embargo, no fue fácil convertir ese pasado oscuro y desolador en paisajes coloridos, pues como se evidencia en los relatos de las maestras, asumir su labor desde este escenario constituyó un gran desafío.

Ganar la confianza de estas madres, escuchándolas para acercarse a su difícil realidad, lograr entrar a la intimidad de sus hogares con respeto e incluso con temor y retomar todos esos recuerdos negativos para convertirlos en una oportunidad de aprendizaje, no fue una tarea fácil.

Las maestras crearon entonces estrategias para abordar estas familias a la luz de las necesidades del desarraigo en aquel territorio. Las estrategias más oportunas, surgieron entonces a partir de escuchar y dialogar con cada mujer, a partir de tomar esos saberes interiorizados desde la experiencia de ser mujer y madre.

Sin duda el encontrarse con el flagelo ocasionado por el desarraigo, motivó a las maestras a replantear su práctica después de comprender esa realidad, movilizando su pensamiento y sus acciones, produciendo nuevos saberes.

Esta movilización en el pensamiento y en la acción, determinada por la práctica de los actores, fue haciendo visible a un maestro y una maestra que se veían como productores de saber y conocimiento, todo en la medida en que se fueron implicando en búsquedas

innovativas para dar respuesta, desde su práctica a las nuevas exigencias derivadas de los replanteamientos que trazaban un nuevo contexto como dimensión de la realidad. (Mejía, 2015, p.22).

La maestra María Angélica por ejemplo, utilizó la fotografía como herramienta pedagógica para contribuir a la reconstrucción del pasado que aquejaba a Lady, una madre desmovilizada de las Farc. Las fotos eran recuerdos de su infancia en el campo, rodeada de su familia y amigos, cada imagen la trasladaba en el tiempo evocando momentos difíciles y también esperanzadores.

Observar estas fotografías como recuerdos congelados en el tiempo, le permitió a Lady, retomar la fuerza para seguir adelante dejando de lado sentimientos negativos que le impedían comprender que su pequeña hija Nicol, también estaba siendo afectada por ello.

Comprender que mientras ella quería vivir oculta bajo la tierra y apenas quería sacar la cabeza para respirar, Nicol quería devorarse el mundo, explorarlo, escudriñarlo, ponerlo de cabeza, pero que infortunadamente vivir esta aventura no sería posible sin la compañía de su madre.

Atrás quedaron entonces los imaginarios de Lady frente a lo que significaba para ella la educación inicial, sinónimo de cuidado, protección y asistencia. Se dio la oportunidad de acercarse a una educación inicial que no solo le permitió potenciar el desarrollo integral de su hija, sino que también le ayudó a reconstruir su tejido social fracturado por la guerra.

Por su parte la maestra Jazmín oriunda de Tierradentro, propuso una posibilidad de atención a estas familias, basada en su saber cómo mujer perteneciente a una comunidad indígena. Se valió de la ancestral práctica del trueque que en su comunidad no solo solventaba de algún modo las necesidades básicas y dignificaba el trabajo, sino que también fortalecía lazos solidarios entre los pueblos.

Con el trueque, los objetos de aquellas mujeres en desarraigo, cobraron otro sentido, como bálsamo para aliviar heridas, como portadores de significado que reconstruían vidas.

Funcionaron como puente en el mundo material en el que vivimos y nuestras memorias.

Ellos no son significativos por sí mismos, sino que son portadores de significado. Así parezcan insignificantes o mundanos su elocuencia dentro de una narrativa social más amplia y en la reivindicación de justicia, es innegable.

De esta manera Jazmín logró que Ana Cecilia, Carmen Elisa y Yadis, exploraran los objetos como huellas de memoria, que no solo reconstruirían la memoria de cada una de ellas, sino que contribuirían a que sus hijos se resignificaran como sujetos de territorio.

No era posible para estas mujeres reconocerse como sujetos de territorio, porque sencillamente no sentían que este nuevo territorio fuera suyo, se sentían sin rumbo fijo, sin una estabilidad, sin arraigo, sin raíces y en esa medida era imposible para ellas, transmitirles a sus hijos el sentido de pertenencia a su lugar de origen.

Eran mujeres errantes atrapadas en un tiempo lento de incertidumbre, en un tiempo delimitado en puntos suspensivos , en el que el ideal es encontrar el presente enterrando su pasado.

De manera que era urgente para Jazmín, idear una estrategia pedagógica que llevara a estas madres a salir de ese suspenso y activar sus vidas, las llevó a pensar que era posible olvidar para volver a comenzar junto a sus pequeños hijos, quienes hasta el momento desconocían sus raíces, la tierra en que fueron concebidos o de la que simplemente tuvieron que huir.

Pensar en que esos niños y niñas en pleno desarrollo estaban atrapados en el tiempo y que por ende construir su identidad, en relación con su territorio, comunidad, su cultura, era casi un imposible, movilizaba el pensamiento de esta maestra, que redibujaba su papel en aquel territorio.

Ni para Jazmín, ni para sus dos colegas, era posible invitar aquella población infantil, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural, a conocerse a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a sentirse seguros; cuando las madres de estos niños, no se relacionaban con nadie, se sentían subordinadas y desconfiaban hasta de su propia sombra.

Por ello fue fundamental para las maestras contribuir a la reconstrucción del tejido social de esas madres, logrando además que dejaran de ver la educación inicial como un paquete de elementos rectores en cuanto a cuidado, salud y nutrición, sino que la consideraran también como un escenario propicio para aprender;

“un escenario en el que los niños y las niñas, jueguen, den rienda suelta a su imaginación y creación, exploren sueñen y se expresen con diferentes lenguajes, en otras palabras que se les permita vivir su propia infancia”. (MEN, 2014, p.13).

Sin duda, lograr que estas mamás decidieran darse una nueva oportunidad junto a sus hijos y emprender el camino del aprendizaje a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, fue todo un proceso de aciertos y desaciertos.

Recordar el relato de la maestra Diana por ejemplo, cuando decidió repartir mercados y frazadas deja ver el desacierto, que además reflejaba, como para ella la educación inicial que debía asumir en este territorio debía responder más a razones asistenciales que pedagógicas, quedándose con lo que planteaba la educación inicial del siglo pasado.

Pero a su vez este relato también refleja como el arte alimentado por las prácticas culturales de las familias, se convirtió en una acertada posibilidad de abordar las familias en desarraigo y sanar heridas.

Los ritmos o aires musicales del vallenato, permitieron a las madres, afianzar raíces, reconocerse como parte de una cultura y transmitir todo su legado a sus hijos. Niños y niñas, que a partir de la música creaban su propia historia, reconocían su entorno, se comunicaban con él y enriquecían su ser.

Por último el análisis de los relatos de las maestras que participaron en la investigación, dejó ver cómo estas mujeres, asumieron una postura de reflexión e indagación, cuestionándose frente a su trabajo en la loma “una postura deseante”.

No se aguantaron entonces las ganas de ir más allá, de conquistar esas mujeres y enamorarlas de sus vidas, para aquí así pudieran conquistar a sus hijos, dejando atrás los rezagos de la guerra que les tocó enfrentar.

Identidad y Territorio

El desarraigo constituye la pérdida de identidad de un sujeto, entendiendo identidad, “como una dimensión muy dinámica de construcción individual y colectiva del “yo “y del nosotros”, que se constituye y se renueva en relación con los otros”. (Mercado y Hernández, 2009, p.238).

Sin embargo, esa posición distintiva en el espacio social se destruye cuando el desarraigo irrumpe en la vida de un sujeto. Lo conlleva a la ruptura de ese engranaje que cada persona construye socializando con el otro en un entorno que le genera pertenencia y arraigo con su tierra.

Así pues, como se expuso a lo largo de esta investigación, la mayoría de las mujeres que habitan las periferias de los barrios lomas serrezuela y el mirador en Bogotá, son víctimas de una guerra que las ha obligado a cambiar su vida forzosamente, atentando contra su identidad.

La mujer de este territorio, es capaz de echarse al hombro toda la carga del hogar, además de la pesada carga emocional, que guarda en silencio en lo profundo de su corazón, aunque por dentro estalle de dolor.

Los dolores de la guerra, esos que no se calman, con canastas de alimentos, frazadas y kits de aseo, esos que no salen a la luz pública y que por el contrario se aferran a la piel y al alma, las han ido cambiando a la fuerza, hasta el punto de no querer recordar quiénes eran antes, de dónde vienen y para dónde van.

Ellas dejaron de andar en canoa río abajo, de ir con su machete a recoger la cosecha, de escuchar los toques del tambor, la marimba, los sonajeros y los cantos, dejaron de sentir la tranquilidad del campo, para enfrentarse a la agitada ciudad.

Los recuerdos que retumban en las mentes de estas mujeres, que dejaron de ser niñas a la fuerza, soltaron las muñecas, la pala o el azadón para empuñar un arma, apretar el gatillo y acabar con una vida, preservando la de ellas, desdibujaron su imagen y la trasformaron radicalmente.

Algunas de estas mujeres tan solo eran niñas, inocentes, llenas de amor, que caminaban como Heidi la niña de las praderas, en busca de aventuras, pastoreando cabras, respirando aire puro, alejadas de la ciudad.

Pero esas tardes de ensueño, se convirtieron para algunas en reiteradas pesadillas, cargadas con angustia, sufrimiento y miedo. Escenas de abuso sexual, maltrato, intimidación, el fuego incendiando casas, el sonido de las balas durante un combate y en general pedazos de una historia que dejó de ser tierna para ser escabrosa.

Son esas escenas de dolor, que pasan con frecuencia por su mente, las que les impiden volver a ser las mismas, aquellas a las que la guerra destruyó.

En palabras de Meertens,

La destrucción, va mucho más allá de su efectos materiales: se trata de una pérdida de identidad como individuos, de una pérdida de identidad como ciudadanos y sujetos políticos y de una ruptura del tejido social a nivel de la familia y de la comunidad que produce la sensación de estar completamente a la deriva como un barco sin bahía” (p.12).

Y es que precisamente esa pérdida de identidad, fue la que identificaron las maestras en aquellas madres, leyeron sus rostros, sus ademanes, sus gestos, interpretaron sus silencios en una cercanía profunda con esa otra mujer.

Construyeron entonces posibilidades de diálogo, interacción, construcción, que apuntaron a reconstruir esas identidades fracturadas por el desarraigo, trayendo de vuelta a esas mujeres campesinas, orgullosas de sus tierras y sus raíces, que poco a poco fueron retomando el camino de sus vidas, para guiar los pasos de sus hijos hacia el descubrimiento de ese yo como sujeto de territorio.

Las marcas de la guerra que repercutieron en la identidad de estas mujeres, fruto del despojo de sus terruños, de la desintegración familiar y de las exclusiones y discriminaciones raciales étnicas y de clase, así como del estigma que los etiquetaba como desplazados; fueron desapareciendo gracias a la labor de las maestras que tomaron ese oscuro pasado y lo convirtieron en un presente esperanzador, no solo para ellas como mujeres, sino también para sus hijos.

Los hijos de la guerra, a quienes les cortaron el cordón umbilical que los unía en un íntimo contacto con la madre tierra. Niños y niñas que como Bleiner a sus escasos tres años, pasaron de jugar en la inmensidad de un campo tolimense, a permanecer hacinados dentro de una pequeña pieza de la ciudad.

Niños y niñas que como la pequeña Paola no solo eran huérfanos de padre y madre, sino también de su tierra, arrebatada por la guerra.

Aquellos niños que con una hermosa sonrisa, un sincero abrazo y una mirada al horizonte, agradecían la presencia de sus maestras, que aportaron a la reconstrucción del tejido social de sus familias, a través de una pedagogía para el posconflicto que responde a las necesidades de una crianza marcada por la guerra.

Conclusiones y Recomendaciones

El sentido fundamental de la presente investigación se centró en comprender las prácticas pedagógicas de maestras en la modalidad de Ámbito familiar, que desarrollaron su labor con mujeres víctimas del desarraigo, con el fin de aportar indicios para la construcción de una pedagogía para la paz.

Así mismo se pretendía también visibilizar los saberes contruidos por las maestras en relación al trabajo realizado, con familias en desarraigo y caracterizar algunas de las prácticas pedagógicas de las maestras de primera infancia, que trabajan con familias en desarraigo al interior de sus hogares. Finalmente se planteó además, la posibilidad de construir un aporte a favor del desarrollo de una pedagogía para la reconstrucción del tejido social de familias victimas del desarraigo.

Por lo tanto se dan a conocer a continuación las conclusiones y recomendaciones que surgieron, luego de abordar cada objetivo propuesto dentro de la investigación:

Si bien las maestras de ámbito familiar que laboran en la periferia de la localidad de Usaquén, manifestaron reiteradamente las dificultades que en principio tenían, para ejercer su labor desde el seno de un hogar y que dichas dificultades se agudizaban cuando la familia se encontraba en desarraigo; las maestras transformaron esas realidades en oportunidades de aprendizaje.

Así pues, desde el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, construyeron saberes y resignificaciones, a partir del acompañamiento a familias en desarraigo, mediante el uso de estrategias de escucha, diálogo, interlocución y reconocimiento, que además de contribuir en la

reconstrucción del tejido social fragmentado por la guerra en estas familias, se convirtieron en oportunidades para que los hijos de estas mujeres fortalecieran sus raíces culturales y se apropiaran de ellas.

Aunado a ello, el desarrollo de las prácticas pedagógicas de las maestras de Ámbito familiar en este territorio, permitió analizar su postura frente a una educación inicial que dialogara con las formas de crianza de las familias en desarraigo. Fortaleciendo así el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos culturales.

Se evidenció entonces a través de la investigación que tanto mujeres, niños y niñas reconstruyeron sus raíces culturales, se acercaron a sus territorios de origen y recobraron la fuerza para asumir su nueva realidad.

Cada maestra se adentró en la intimidad de esa familia y leyó su realidad, asumiendo una postura crítica y reflexiva, acompañada de la esperanza de lograr transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje.

Por otra parte, es preciso concluir, que seguir los parámetros propuestos por el enfoque investigativo histórico hermenéutico para llevar a cabo la investigación, fue una decisión acertada, ya que a través de este se logró identificar la manera como interactúan las maestras que laboran con este tipo de población en desarraigo, sus creencias, valores, significados y símbolos, los diálogos que establecen y las relaciones que se tejen entre ellas y el territorio.

Así mismo, el uso de la observación y los relatos como técnicas para recolectar la información, permitieron realizar un profundo acercamiento a la práctica pedagógica de cada una de las maestras.

Tal cercanía con las maestras a lo largo de la investigación, como se mencionó anteriormente, reveló la enorme dificultad que tuvieron para ejercer su labor desde el seno del hogar de una familia, pues se enfrentaron a un escenario no convencional e intentaron ajustarse a los tiempos establecidos por un hogar, los cuales están sujetos a situaciones propias de la cotidianidad familiar.

Dichas dificultades de las maestras, se convierten en una invitación a la academia a pensarse la educación inicial no sólo como un asunto exclusivo de las instituciones educativas, sino pensando que ésta, traspasa los muros de la escuela y plantea la necesidad de una formación académica que brinde elementos pedagógicos para afrontarla.

Una formación académica que además de permitirle al maestro ejercer su labor desde un espacio familiar, le amplié su visión frente a la realidad que atraviesa el país.

Una Colombia marcada por la guerra que ha dejado huellas imborrables y que desafía al ámbito educativo para asumir la educación de sus niños y niñas bajo la mirada de maestros que se interesen por hacer lecturas profundas, comprender y proponer respuestas a una población infantil hija del posconflicto.

Son los hijos de esa larga guerra, los que han llegado a las periferias de las ciudades para ser acogidos por un sistema que si bien ha hecho esfuerzos por responder a las necesidades propias de esta población, se ha quedado corto, en cuanto a la reconstrucción del tejido social de estas víctimas.

De ahí la necesidad de que la educación inicial, retome las inquietudes de las maestras que participaron en esta investigación, en torno a su formación, la manera como ellas asumieron su labor desde este escenario, las estrategias que construyeron a partir de la realidad del

territorio, considerando lo anterior, como posibles indicios que orientarían la construcción de una pedagogía para la paz.

Una pedagogía que sane heridas, que alivie dolores y que aliente a niños y niñas a descubrir el mundo, escribiendo su propia historia y no la que otros escribieron por ellos.

Por otra parte se concluye dentro de esta investigación, que si bien la modalidad de Ámbito Familiar ha brindado la oportunidad de llevar la educación inicial a los hogares de las familias bogotanas en condición de vulnerabilidad, obteniendo grandes resultados, estos podrían favorecer aún más a la población atendida, si dentro de la modalidad se contemplará una educación inicial para el posconflicto.

Pues paradójicamente gran parte de las familias que se vinculan a esta apuesta educativa, se encuentran en desarraigo, motivo por el cual la modalidad les brinda una atención prioritaria, que se traduce en la agilización de la entrega del bono alimentario, creyendo subsanar el problema de manera asistencial.

Por ello la necesidad explícita, que Ámbito Familiar, realice una lectura más amplia y le otorgue importancia a las cifras y estadísticas que reposan en sus metas de atención, no solo desde la cobertura, sino también desde la calidad de la atención y el impacto a este tipo de población en desarraigo.

Con ello lograría probablemente orientar a sus profesionales, en cuanto a la labor que deben ejercer dentro de estos hogares, mitigando sus miedos, sus incertidumbres, incluso su deserción e incentivándolas a crear estrategias pedagógicas que además de reconstruir el tejido social de las familias en desarraigo, potencien la identidad cultural de los niños y niñas

Esta tarea de ampliar mucho más la visión de la comunidad educativa hacia la población en desarraigo, constituye otra de las conclusiones de esta investigación, ya que maestras y maestros de todos los niveles educativos, deben comprometerse aún más con los desafíos que plantea el posconflicto, incluyendo en sus aulas o espacios educativos no convencionales, la historia del conflicto en Colombia y por ende sus consecuencias en nuestra sociedad.

De manera que se empiece a gestar en todos los rincones una conciencia real de las cicatrices ocasionadas por el desarraigo, trasformando los imaginarios que conllevan a etiquetar al desplazado, como una canasta vacía que se debe llenar de bienes tangibles, un pobre más que viene competir con los más pobres de la ciudad o en el peor de los casos una plaga que castiga el país.

Aunado a ello, también se concluye dentro de esta investigación, la importancia de trabajar desde la educación inicial, con la mujer víctima del desarraigo, siendo esta la principal tejedora en la reconstrucción del tejido social fracturado por la guerra.

La mujer jugó entonces un papel preponderante en el desarrollo de esas estrategias de diálogo, escucha, interlocución y reconocimiento, que posibilitaron en los niños y niñas, la oportunidad para aprender, explorando el mundo que antes les era oculto por el miedo que perseguía a sus madres.

Así, de la mano de la mujer que los trajo al mundo y de una maestra que se atrevió a hilar más fino en esa difícil realidad, posicionarse como sujetos de territorio, con autonomía, confianza y seguridad, contribuyó a la construcción de sus identidades.

Además, las voces de estas mujeres, son la radiografía del conflicto en Colombia y por ende deben ser visibilizadas, reconocidas y aprovechadas como insumo dentro de una educación que se piense a favor de los niños y niñas que nacieron en medio de la guerra.

No obstante es importante mencionar, que no basta solo con escuchar estas voces para alimentar esta pedagogía de reconstrucción del tejido social, sino que también es necesario que las maestras y maestros reconozcan y comprendan otro tipo de discursos distintos a los puramente teóricos, que se valgan además de sus saberes, de su experiencia, de los saberes populares que emanan las comunidades.

Que dispongan entonces de un puente de comunicación entre el discurso especializado de la academia y los saberes que suscitan las realidades a las que se enfrentan.

Referencias

- Boletín especial Peace Brigades International Colombia. (2010). Desplazamiento forzado en Colombia crimen y tragedia humanitaria. *Colombia*.14. p.11. Recuperado de: http://www.peacebrigades.org/fileadmin/user_files/projects/colombia/files/colomPBla/100107_boletin_PBI_desplazamiento_2010_WEB.pdf
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1989). La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Bustamante, Z, G. (2012). El maestro Cuadrifronte. *Revista Infancias Imágenes*. 11. (2), p.87-97. Recuperado de: [file:///C:/Users/MARCE/Downloads/Dialnet-ElMaestroYLaMaestraComoProductoresDeSaberYConocimi-5704951%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/MARCE/Downloads/Dialnet-ElMaestroYLaMaestraComoProductoresDeSaberYConocimi-5704951%20(4).pdf)
- Castaño, B. (2004). “A propósito de lo psicosocial y el desplazamiento”. En M. Bello (Ed.), *Desplazamiento Forzado y Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. (pp.187-195). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya!. Colombia Memorias de guerra y dignidad*. Recuperado de centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap2_110-195.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Una Nación Desplazada*. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2003). *San Carlos, Memorias del éxodo de la guerra*. Recuperado de https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe_san_carlos_exodo_en_la_guerra.pdf

Cerda, H. (1996.) Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Colombia es el segundo país con mayor cantidad de desplazados en el mundo. (08 de mayo de 2015). *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/colombia/colombia-es-el-segundo-pais-con-mayor-cantidad-de-desplazados-en-el-mundo-193052>

Con gases lacrimógenos Esmad se toma edificio con desplazados. (21 de septiembre de 2015). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16382125>.

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación Social. Madrid. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigac3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>.

Cornejo, M., Mendoza F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 17. (1,), 29-39.

Defensoría del pueblo. (s.f.). *Asesoría a población en condición de desplazamiento*. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co/es/public/atencionciudadanoa/1473/Asesoria-a-población-en-situación-de-desplazamiento.htm>.

Desplazamiento Forzado y Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo. (Pp.19-30/ 175-186/ 197-204/ 311-329). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Díaz, L., Torruco U., Martínez Mildred. y Varela, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica La entrevista, recurso flexible y dinámico. *ELSEVIER*, 2, (7) vol. 2, núm. 7, 162-167.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Recuperado de: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-la-autonomc3ada.pdf>.

Espasa, C. (2006). Real Academia de la Lengua Española. Madrid. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=desplazado>.

Mancera, C. M., (2012). Niños expósitos y menores en Bogotá. *NÓMADAS*, (36), 225-237).

Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/202652027/La-investigacion-cualitativa-etnografica-martinez>.

Mejía, R., M. (2015). *El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI*. Recuperado de [file:///C:/Users/MARCE/Downloads/Dialnet-ElMaestroYLaMaestraComoProductoresDeSaberYConocimi-5704951%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/MARCE/Downloads/Dialnet-ElMaestroYLaMaestraComoProductoresDeSaberYConocimi-5704951%20(4).pdf)

Mercado M. y Hernández, V, (2009).El proceso de construcción de la identidad colectiva. *CONVERGENCIA*, (229-251).

Ministerio de Educación Nacional. Desarrollo Infantil y Educación Inicial. (Febrero de 2009) .*Al tablero*, p. 1.

Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Escuela y Desplazamiento una propuesta pedagógica*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84313_archivo.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la Educación Inicial. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Sentido_EducacionInicial.pdf.

- Pérez, A. (2012, junio). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80624462006>.
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Recuperado de [file:///C:/Users/MARCE/Downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/MARCE/Downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia%20(4).pdf)
- Rivas, M. (2006, Octubre). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico”. *Educere*, 10. (35), 757-758.
- Rodríguez, R. (2009). *Asedio de las Narrativas Contemporáneas, Mapa de posibles Investigaciones*. Cuadernos de Literatura. Bogotá, Colombia.
- Rojas, J., Romero M. *Esta guerra no es nuestra y la estamos perdiendo*. (2013). Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Romero, Y. (2006). Tramas y urdimbres sociales en la ciudad. *Universitas Humanística*. 61(61), 217-228.
- Secretaria de Integración Social. (2014.) Proyecto 735 Desarrollo integral de la primera infancia en Bogotá, Recuperado de <http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/>.

Tovar, Patricia. (2006). *Las viudas del conflicto armado en Colombia*. Memorias y relatos. Bogotá: Colciencias.

Unidad de Víctimas se reúne con desplazados en puente aéreo. (10 de septiembre de 2015). El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16367096>.

Universidad Nacional de Colombia. (s.f.) Escuela de estudios de género. *Mujer y violencia en los conflictos rurales*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/39968/1/Mujer%20y%20violencia.pdf>

Anexo 1

[illegible]

Anexo 2

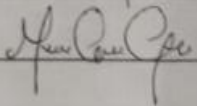
Formato de planeación y registro de encuentros pedagógicos domiciliarios

 MINISTERIO DE EDUCACIÓN SECRETARÍA DE ATENCIÓN SOCIAL		PROCESO DE PRESTACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES PROCEDIMIENTO DE IDENTIFICACIÓN, INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO DEL SERVICIO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN ÁMBITO FAMILIAR		Código: F-PS-AF-012 Versión: 0 Fecha: 20/02/2014 Página: 1 de 3	
FORMATO: PLANEACION Y REGISTRO ENCUENTROS PEDAGOGICOS DOMICILIARIOS					
LOCALIDAD:	01	PROFESIONAL	Marcela Cordero	GRUPO:	U018
NOMBRE DEL NIÑO O NIÑA/GESTANTE	Tahiana Capinarra Perez				
EDAD	3 años	NOMBRE DEL ADULTO CUIDADOR/ACUDIENTE	Blanca Cecilia Perez		
FECHAS PROGRAMADAS PARA EL DESARROLLO DE EPD					
EPD 1	24/2/15	EPD 2	23/7/15	EPD 3	30/10/15
PROPOSITO MENSUAL					
NIÑO/NIÑA/GESTANTE	Enriquecer el repertorio fonético de Tahiana, teniendo en cuenta su dificultad para articular palabras, por ello se utilizará la rima de cuentos y la descripción de imágenes.				
FAMILIA	Se invitó a la familia de Tahiana, a participar de la actividad, brindando el material. La mamá de sus hijos, colabora. Se espera un cumplimiento mayor al del periodo pasado.				
PLANEACION DE ACTIVIDADES					
FECHA	ACCIONES PEDAGOGICAS A REALIZAR				
17/04/15	Se motivó a la madre cuidadora, a elaborar en la casa de su casa a partir de personajes o situaciones que ella conozca. Luego de ello, se realizó un dibujo de la narración y se invitó a Tahiana a describir lo más que le gustó: color, forma, figura. Para Blanca alegó que no está en condiciones de realizar la actividad. Se evidenció su malestar, al preguntarle si este enfermo, mencionó que no se ha sentido bien por la ausencia de su esposo y su abuela que se encuentran en otra ciudad. Se espera que en el próximo EPD, la anterior actividad pueda llevarse a cabo.				
OBSERVACIONES	Blanca R. 41495558 Se invitó a Tahiana a describir imágenes de revistas y algunos textos con animales, luego se le facilitó pincel, pintura y papel kraft para que realizara lo visto y más historias por ella, al escuchar imágenes. En este proceso de madre o cuidadora, realizando la lectura de imágenes. (Kraft, figuras, revistas, texto zoología). Después de dialogar un poco con la madre de Tahiana.				
FECHA	ACCIONES PEDAGOGICAS A REALIZAR				
23/10/15	Se invitó a Tahiana a describir imágenes de revistas y algunos textos con animales, luego se le facilitó pincel, pintura y papel kraft para que realizara lo visto y más historias por ella, al escuchar imágenes. En este proceso de madre o cuidadora, realizando la lectura de imágenes. (Kraft, figuras, revistas, texto zoología). Después de dialogar un poco con la madre de Tahiana.				

Cra. 7 No. 32-16 Ciudadela San Martín Teléfono 327 97 97 www.integracionsocial.gov.co Información Línea 195

 ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL	PROCESO DE PRESTACION DE SERVICIOS SOCIALES PROCEDIMIENTO DE IDENTIFICACION, INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO DEL SERVICIO DE ATENCION INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN AMBITO FAMILIAR		Código: F-PS-AF-012
			Versión: 0
			Fecha: 20/02/2014
			Página: 2 de 3

FORMATO: PLANEACION Y REGISTRO ENCUENTROS PEDAGOGICOS DOMICILIARIOS	
OBSERVACIONES cerca de su lugar de origen. (Tutina), se determina que la actividad se puede realizar a través de fotografías que siguen un hilo por la familia para poder ir a la familia. Observe el lugar en donde se maneja, aunque es muy chico de personas, se vale el apoyo propio de Blanca P.	
FECHA 30-06-15	ACCIONES PEDAGOGICAS A REALIZAR Después de preguntar por los avances obtenidos por tutina durante este periodo, se invitó a la mamá de tutina a realizar un lugar reconocido por las actividades de su vivienda, en el fin de realizar observaciones de las acciones y de personas. Entiendo a Tutina en su espacio. La niña se mostró motivada por salir de su casa, acompañada de su mamá, quien le describió la calle y el paisaje de este, haciendo varias conversaciones. Con respecto al lugar de origen, le enseñó animales y plantas que notaban a Tutina a través de su celular, mostrando en avance cognitivo y comunicativo considerable.
FIRMA DEL CUIDADOR 41495558	

RESULTADOS MENSUALES
Se identificó que la familia de la niña atraviesa por una situación difícil respecto a la repentina llegada a este barrio, el cambio que han experimentado y la ausencia de los de sus familiares. Se considera que probablemente esta situación sea la que está afectando el desarrollo físico de la niña ya que se muestra no dialoga mucho con ella y se encuentra "deprimida". Dinámico se espera que con las actividades del próximo mes esta situación mejore y contribuya al desarrollo de Tutina. Se firma compromiso de asistencia a grupos a p/s.
FIRMA MAESTRA: 

Cra. 7 No. 32-16 Ciudadela San Martín Teléfono 327 97 97 www.integracionsocial.gov.co Información Línea 195
 F-F-003b

Anexo 3
Rejilla de observación
Tomada en encuentros grupales a maestras de ámbito familiar y que pertenecen al
territorio periférico de la localidad de Usaqué

A continuación se plantea la rejilla de observación utilizada para la recolección de datos en la labor de las maestras de ámbito familiar participes de la investigación:

OBSERVACION DE CAMPO			
Nombre de la maestra:		Fecha:	
Lugar:		Tiempo de observación:	
Actividad a desarrollar:		Temática trabajada:	
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN		DESCRIPCIÓN	
Organización del EPG (Encuentro pedagógico grupal). Tener en cuenta espacio, material, tiempo de preparación etcétera.			
Estrategias pedagógicas para realizar el encuentro.			
Uso de lenguaje y comunicación con las familias.(terminología, motivación al grupo y discurso)			
Uso de comunicación no verbal (gestos, movimientos, acercamientos, restricciones corporales)			
Caracterización del tipo de relación con las familias participantes (Jerárquica, fraternal, neutra, cortes)			
Descripción, manejo y solución de dificultades presentadas en la dinámica de grupo.			
Descripción del cierre del encuentro.			

Anexo 4
Guía de entrevista aplicada a las maestras de ámbito familiar que participaron en esta investigación

Entrevista realizada a maestras ámbito familiar con el propósito de encontrar elementos de valor para seleccionar el grupo de participantes en la labor investigativa.

Entrevistador: Comenta brevemente el objetivo principal de la investigación y el uso que se le dará a la información suministrada por el entrevistado.

Procede a solicitar de manera verbal el consentimiento del entrevistado para el uso de esta información con propósitos investigativos.

GUÍA DE ENTREVISTA NÚMERO 1			
FECHA:		LUGAR:	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:		EDAD:	
FORMACIÓN Y EXPERIENCIA			
1. ¿Cuál es su formación profesional?			
2. ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene trabajando en este campo de ámbito familiar?			
3. ¿Dentro de su formación profesional, tuvo usted preparación para trabajar en espacios no convencionales?			
PRÁCTICA PEDAGÓGICA			
4. Describa cómo fue su primera experiencia realizando encuentro pedagógico domiciliario			

5. ¿Qué caracteriza a las familias que usted debe visitar?	
6. ¿Qué temáticas debe desarrollar con las familias con las que se vincula?	
7. Describa brevemente los procesos que debe realizar dentro de la ejecución de su labor.	
8. ¿Tiene claridad frente a las prácticas pedagógicas que son pertinentes para trabajar con estas familias? Si – No. Por qué?	
PERCEPCIÓN FRENTE A LA LABOR	
1. Al identificar que la familia a quien usted debe atender es víctima del desarraigo, ¿Cuál es su reacción y que sensaciones le genera esto?	
2. ¿Se le dificultó establecer prácticas pedagógicas acordes a las necesidades de estas familias? Por qué?	
3. ¿Se siente cómoda con la labor que debe ejecutar en el territorio y en la práctica domiciliaria? Por qué?	

GUÍA DE ENTREVISTA NÚMERO 2			
FECHA:		LUGAR:	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:		EDAD:	
PRÁCTICA PEDAGÓGICA			
1. Teniendo en cuenta que usted atiende familias en condición de desarraigo ¿Qué elementos cree fundamentales en la manera de desarrollar su práctica pedagógica con ellas?			
2. ¿Cumple usted con el objetivo propuesto en el Encuentro pedagógico domiciliario? Si o No. ¿Por qué?			
3. ¿Qué actividades pedagógicas realiza con estas familias durante los EPD y los EPG?			
PERCEPCIÓN FRENTE A LA LABOR			
4. ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que usted identifica en su trabajo como maestra dentro de este territorio?			
5. ¿Considera usted que el impacto de su trabajo aporta en alguna medida a estas familias en desarraigo?, por favor explique su respuesta.			
6. El trabajo con familias en desarraigo, la llevó a modificar la manera como desarrolla sus prácticas pedagógicas? Por qué?			

Anexo 5
Matriz categorías emergentes

Donde se evidencia los aspectos recurrentes en los relatos de las maestras, los cuales arrojaron las categorías emergentes.

CATEGORÍAS EMERGENTES A PARTIR DE LOS RELATOS Y OBSERVACIONES			
CATEGORÍA	MAF2-B-2016	MAF3-B-2016	MAF4-B-2016
Escucha y diálogo	... en ocasiones el tiempo es insuficiente ya que la situación de la familia requiere un espacio más prolongado, sin la mediación de un reloj, sino en cambio con la disposición entera de escuchar. Mientras que, hablando con naturalidad, escuchando con respeto, dialogando a flor de piel, de madre a madre, de mujer a mujer, comprometida con la reconstrucción de esa historia fracturada por el despojo de sus tierras y la ruptura de sus raíces, azotadas por el desarraigo, María Angélica producía saberes de acuerdo a la realidad que afrontaba ... y recrear otras posibilidades, sintiéndose viva, dando una voz de aliento, escuchando, analizando desde su condición de maestra, madre y mujer.	... historias que escuchaba atentamente, preguntando en el momento justo y dando una voz de aliento, algunas veces a través de un sincero abrazo. Proponía entonces después de escuchar atentamente los relatos de cada mujer, plasmar con pinturas, colores y otros materiales lo más significativo de cada testimonio,	Comenzó entonces a dialogar con ella, de una manera más cercana, usando un lenguaje más amable, leyendo cada signo en su rostro, sus ademanes, Entre versos y paseos que ofrecían aquellas notas, la mujer recordaba momentos hechos y lugares de su vida, que reconstruían poco a poco sus raíces culturales. ... comprendía el porqué de las acciones de Doña Manuela y se convencía aún más de la importancia de escuchar para comprender
Pedagogía para la reconstrucción del tejido	Desde entonces aquellos hilos de lana, que se deslizaban por los dedos de la pequeña Nicol, dieron la primera puntada para tejer una	...poco a poco se convertía en un bálsamo para aliviar heridas.	Así, Diana y Manuela reconstruían el ayer sanando heridas, al tiempo que alimentaban la historia de vida de la

social	relación de aprendizaje mutuo, reflexión, confianza, que posibilitaría la reconstrucción del tejido social de una familia en condición de desarraigo. La maestra entonces, supero sus miedos y decidió seguir subiendo la loma con paso firme y sin perder su aliento, llena de esperanza por contribuir a través de la pedagogía en la reconstrucción del tejido social de aquella familia. Por su parte María Angélica se sentía cada vez más segura de aquella pedagogía que alimentaba, la cual se nutría diariamente poniendo a flote no solo sus conocimientos disciplinarios adquiridos desde la academia, sino también sus saberes interiorizados desde la experiencia de ser mujer y madre. ... en sus vidas, ponerse en los zapatos de la otra, acompañarse, darse aliento, en pocas palabras, les permitía “remendar las heridas causadas por las injusticias de sus vidas”. Ahora entonces, la maestra María Angélica, llena de nuevos aprendizajes, comprendía su valiosa		pequeña Paola
--------	---	--	---------------

	labor en aquel territorio, donde mujeres como Lady, vivían en el anonimato como heroínas de la vida, que ocultaban sus historias de desarraigo entre la cúspide de la montaña. ... formaban el tejido único y diverso que hilaban estas dos mujeres nunca hubiese logrado remendar una historia, reconstruir un camino.		
Identidad y territorio	... y demás, lo que Nicol necesitaba era fortalecer su identidad, conocer su historia, saber de dónde venía y como había llegado a ocupar un lugar en aquella apartada loma. No era fácil estar en casa de una familia desmovilizada, que se camuflaba en la inmensidad de la loma, para ocultar su identidad, huírle al señalamiento y sencillamente intentar sobrevivir. Ahora entonces, la maestra María Angélica, llena de nuevos aprendizajes, comprendía su valiosa labor en aquel territorio, Estando allí, observaba esporádicamente la llegada de una maestra a aquel territorio, una maestra que tocaba las puertas de los hogares y	... Ese algo que también le faltaba a ella, la pieza del rompecabezas que la furia de la naturaleza había desintegrado y que para el caso de la mayoría de sus vecinas se había quedado atrapada entre sangre y balas. Era entonces el momento justo para encontrar aquella pieza y reconstruir identidades. ...que no solo reconstruiría la memoria de cada mujer, sino que contribuiría a situar esos niños y niñas como sujetos de territorio. Para ella, era imprescindible fortalecer la identidad de cada niño y niña, reconstruyendo su historia, sus raíces culturales	... Se sentía un poco desubicada, temerosa de lo que podría encontrar en aquel territorio alejado de la ciudad Diana llegaba al territorio, con el ánimo de conocer un poco más la rutina de las familias que le habían asignado Poco a poco, fue identificando que gran parte de ellas provenían de regiones apartadas del país, incluso de lugares que nunca había oído nombrar. ... le hacía falta a doña Manuela y seguramente también le faltaba a otras mujeres del territorio.

	se adentraba en ellos con gran simpatía.	... acompañaba a Paola a descubrir sus raíces.	
--	--	--	--