

DE LA ESCUELA RURAL A LA ESCUELA URBANA:
Representaciones sociales sobre la experiencia escolar de
jóvenes víctimas de desplazamiento forzado en la ciudad
de Cali.

JHON ALEXANDER CASTAÑO PÉREZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA
POPAYÁN
2018

DE LA ESCUELA RURAL A LA ESCUELA URBANA:
Representaciones sociales sobre la experiencia escolar de
jóvenes víctimas del desplazamiento forzado en la ciudad
de Cali.

JHON ALEXANDER CASTAÑO PÉREZ

Trabajo para optar al título de
MAGÍSTER EN ANTROPOLOGÍA

Director:
LEONARDO BEJARANO



Universidad
del Cauca
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA
POPAYÁN
2018

A mi amada y soñadora esposa por creer siempre en mí, aun en los momentos en los que me siento derrotado. Por incentivarme a seguir adelante cual Quijote y enfrentarme a los molinos de viento que se interponen en mi camino.

A mí tierna y bella hija por las horas que dejé de compartir con ella, los días y noches en que estuve frente a un computador. No encontré mayor motivación y energía para trabajar en esta tesis que pensar en ser ejemplo en tu camino.

*¿Quién dijo que la risa, de tanta alma joven tiene que migrar?
Porque la llamarada, de los sueños nobles ya no alumbran más,
¿Quién dijo que nos ganó el olvido, o que nos venció el jamás?
Quién dice que hay caminos imposibles de encontrar?*

Rubén Blades. Rosa de los vientos.

CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| AGRADECIMIENTOS | 7 |
| INTRODUCCIÓN..... | 8 |
| CAPÍTULO I..... | 14 |
| EDUCACIÓN Y DESPLAZAMIENTO COMO OBJETO DE ESTUDIO | 14 |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN | 14 |
| CALI COMO CIUDAD RECEPTORA..... | 22 |
| CARACTERÍSTICAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN SANTIAGO DE CALI..... | 25 |
| CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS | 28 |
| El foco: ¿Subjetividad o contexto? | 28 |
| <i>La Estrategia</i> | 33 |
| <i>¿Funcionario, investigador, estudiante o Antropólogo?</i> | 43 |
| CAPÍTULO II..... | 46 |
| ESTADO, DESPLAZAMIENTO FORZADO Y LAS POLÍTICAS DE REPRESENTACIÓN DE LA ALTERIDAD. | 46 |
| DESPLAZAMIENTO FORZADO: EMERGENCIA DE UN CONCEPTO | 47 |
| IMÁGENES ESTEREOTIPADAS DEL OTRO. | 52 |
| REAFIRMANDO ESTEREOTIPOS | 53 |
| ESCUELA Y REPRESENTACIÓN. EXPECTATIVAS Y REALIDADES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR..... | 58 |
| ENTRE EL AQUÍ Y EL ALLÁ: RELATOS DE DESPLAZAMIENTO. | 68 |
| DE DONDE VENGO YO. | 72 |
| <i>De tanto luchar siempre con la nuestra nos salimos...</i> | 76 |
| <i>La cosa no es fácil pero siempre igual sobrevivimos...</i> | 79 |
| LLANERO MUERE CANTANDO, AUNQUE ESTÉ PENANDO EL ALMA. | 85 |
| De sopetón pal Guaviare | 89 |
| <i>Llanero resuelto, ni sufriendo se arrincona.</i> | 92 |
| <i>Pa' lante es que brinca el sapo así le puyen los ojos.</i> | 97 |
| <i>Después de los aguaceros es que se aclara el agua en el charco.</i> | 99 |
| MIS RECUERDOS, SE PINTAN CON LÁGRIMAS..... | 103 |

| | |
|--|-----|
| <i>Nuevos trazos en mi vida</i> | 107 |
| CAPÍTULO IV | 113 |
| TRAYECTORIAS ESCOLARES: DE LA ESCUELA RURAL A LA ESCUELA URBANA | 113 |
| COTIDIANIDAD DE LOS JÓVENES EN LOS CONTEXTOS DE PARTIDA. | 115 |
| <i>Sobre La Escuela</i> | 115 |
| <i>Recuerdos sobre los profesores</i> | 119 |
| <i>Los amigos en los contextos de partida</i> | 121 |
| <i>Sinopsis de la huida. “Recoja que nos vamos”</i> | 122 |
| EXPERIENCIAS EN LOS CONTEXTOS DE LLEGADA. | 125 |
| <i>Cambios en la dinámica familiar...</i> | 128 |
| <i>Valoraciones frente al estar en la ciudad</i> | 130 |
| <i>El barrio peligroso: realidad o estereotipo</i> | 131 |
| <i>Los amigos en los contextos de llegada</i> | 135 |
| <i>Imágenes y valoraciones sobre la escuela urbana</i> | 137 |
| <i>Entre el hoy, el mañana y los ayeres</i> | 146 |
| <i>“Agarrando pueblo”</i> | 148 |
| CONSIDERACIONES FINALES | 156 |
| <i>Sobre los objetivos de la investigación</i> | 160 |
| <i>A modo de cierre</i> | 162 |
| BIBLIOGRAFÍA | 170 |
| ANEXOS | 183 |

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a cada una de las personas que de una u otra forma participaron en la producción de este resultado. En especial a los jóvenes que compartieron conmigo, su tiempo y sus historias. A la profesora Alba Nubia por sus amables lecturas y sabios consejos. A mis compañeros de trabajo Didier y Andrea por ser compinches en este camino. A mis compañeros de maestría y mi amigo David, quienes ayudaron a perfilar el proyecto de investigación. Al Profesor Leonardo Bejarano por aceptarme para realizar esta tesis bajo su dirección, su apoyo y confianza en mi trabajo y su capacidad para guiar mis ideas fueron un aporte invaluable. A mis padres David y Gloria por creer en su muchacho. A todos ellos y ellas, se los agradezco desde el fondo de mí ser.

INTRODUCCIÓN

La guerra y sus efectos no se expresan de la misma forma ni genera las mismas situaciones en la gente. Por ello, comprender la problemática del desplazamiento forzado¹ desde la singularidad de las personas; desde sus relatos, desde su voz, cobra significado en tanto rompe con la tendencia a reducir el análisis de esta problemática exclusivamente desde las cifras: “Cuántas víctimas matriculadas en el sistema educativo”, “cuántos muertos”, “cuántos atendidos”, “cuántos no atendidos”, tendencia recurrente en muchos de los informes emitidos por las entidades estatales y medios de comunicación.

Teniendo en cuenta la anterior premisa, el interés analítico de la investigación que dio origen a la presente monografía de grado, residió en conocer los significados que elaboran los y las jóvenes que vivieron un desplazamiento forzado sobre sus trayectorias escolares. En otras

¹ El concepto de desplazamiento forzado fue construido a partir del concepto de refugiado el cual se refiere a una persona que “temiendo con razón ser perseguido por su raza, su religión, su nacionalidad, su pertenencia a cierto grupo social o a sus opiniones políticas, se encuentre fuera del país del cual tiene nacionalidad, y que por ese temor, no pueda o no quiera reclamar la protección de su país” (Mathieu, 1991, citado por Osorio, 2009:169). El desplazamiento en Colombia, fue reconocido a partir de la ley 387 como “toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público” (Artículo 1. Ley 387 de 1997)

palabras, conocer cómo es vivida la escuela hoy, los modos de ser y estar en una ciudad, en un barrio, por gente que ha tenido una experiencia previa, con el supuesto de que había algo relevante en ese cambio.

De este modo, nuestro objetivo es contribuir al conocimiento de las circunstancias a las que se enfrentan los jóvenes que llegan de un contexto rural a afrontar el sistema educativo en la ciudad, a partir del análisis de las representaciones que construyen sobre la escuela y su situación en la ciudad.

Cabe anotar que de la forma en que comprendamos el concepto de desplazado como sujeto, y el desplazamiento como problemática, será la forma en que se haga lectura de esta realidad. Si de entrada le quitamos su capacidad de agenciamiento, si vemos en el sujeto desplazado una persona inmóvil y desvalida, así serán nuestras preguntas y posteriores lecturas frente a dicha problemática. Lo cual está estrechamente relacionado con los referentes epistemológicos y perspectivas teóricas; desde los cuales nos aproximamos a hacer lectura de determinada realidad social. En este orden de ideas, cuando el interés está en comprender y descubrir una realidad como la que hemos referido, la perspectiva teórica de las representaciones sociales cobra sentido, en tanto nos permite ir más allá de la percepción de un actor sobre una situación, para aproximarnos a la convergencia de factores que delimitan un tiempo histórico y que involucra los agentes que coinciden en él. Esto es, permite identificar dinámicas de contexto, los sistemas de valores que se ponen en juego, las relaciones de poder, dinámicas económicas y socioculturales.

Las representaciones sociales, “constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, creencias, valores, normas que suelen tener una orientación actitudinal. Se constituyen, a su vez, como sistemas, códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que mujeres y hombres actúan en el mundo” (Araya, 2002, citado por Erazo 2016, p.22).

La investigación se desarrolló con base en dos niveles de análisis: en el primero, se realizó una aproximación conceptual a las representaciones sociales construidas en Colombia sobre el desplazamiento forzado, rastreando el contexto en el que emerge el concepto de desplazado y las políticas construidas entorno a esta problemática, los discursos y prácticas políticas que nos permitieran generar una aproximación al contexto de las representaciones construidas frente al desplazamiento forzado. En el segundo nivel, teniendo en cuenta que se trataba de un estudio que pretendía develar, a partir de las voces de los jóvenes, las miradas y reflexiones que ellos tejen alrededor de la escuela, se pensó en una aproximación metodológica que permitiera navegar en sus biografías, historias, recuerdos, cotidianidades y visiones de futuro. Por lo cual, la etnografía² de ese presente en la ciudad se acompañó de técnicas como la entrevista en

² De forma general, se podía definir la etnografía como aquel conjunto de técnicas de investigación que hacen énfasis en la descripción de lo que la gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). Como los estudios etnográficos se refieren a descripciones sobre esas relaciones entre prácticas y significados para unas personas sobre ciertos asuntos de su vida social en particular, esto hace que impliquen comprensiones situadas. Estas descripciones son comprensiones situadas porque dan cuenta de formas de habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo para ciertas personas con las cuales se ha adelantado el estudio. Al respecto ver: (Restrepo, 2016, p.16).

profundidad y el taller investigativo⁴, las cuales permitieron navegar en la reconstrucción de un pasado que tiene conexiones con los presentes inmediatos de estos jóvenes en la ciudad.

Cabe anotar que, aunque se realizaron visitas de campo en una de las escuelas oficiales del oriente de la ciudad de Cali, en el periodo enero - octubre de 2016, de cuya observación se obtuvo información clave para la investigación. Teniendo en cuenta el objeto y los objetivos planteados, el foco investigativo no estuvo en realizar una etnografía de la escuela, ni de las prácticas de aula; sino en las vivencias de los jóvenes en la escuela al llegar a la ciudad, lo cual involucra además de la vida en la escuela otros escenarios como su hogar y el barrio.

El documento que se encuentra en sus manos está estructurado a través de cuatro capítulos: en el primero de ellos; “EDUCACIÓN Y DESPLAZAMIENTO COMO OBJETO DE ESTUDIO”, se hace un acercamiento al estado de las investigaciones realizadas sobre el desplazamiento forzado y su relación con la escuela. Así mismo, se presenta el contexto en el cual se desarrolla la propuesta de investigación, exponiendo las lógicas desde las cuales la ciudad de Cali, se ha convertido en una de las principales ciudades receptoras de población víctima⁶ del conflicto armado interno, y el Distrito de Aguablanca, una de las zonas con mayores niveles de pobreza de la ciudad, en el primer receptor de esta población con todas las

⁴ Estas técnicas se desarrollan en el capítulo 1. Estrategia metodológica.

⁶ Aunque existen otros conceptos como el de “afectados” o “sobrevivientes” utilizo el de víctimas del conflicto, en tanto este último contiene un carácter jurídico que organizaciones de Derechos Humanos y víctimas han puesto en debate en las últimas dos décadas, desde el cual, se establece que las víctimas son sujetos, que tienen derecho al esclarecimiento de los hechos, a la sanción de los responsables y a la reparación integral. En este sentido, me acerco al concepto de víctima, en los términos empleados por la Corporación AVRE, entendiéndolo las víctimas no como sujetos pasivos que han sufrido un daño, sino sujetos políticos que adquieren un carácter activo en la exigibilidad de sus derechos vulnerados. En este sentido resalto la capacidad de agencia atribuida al sujeto “desplazado” que va más allá del sujeto pasivo que sufre o padece una situación. características que comúnmente le son atribuidas al concepto víctima.

implicaciones que tiene el llegar a habitar una zona carente de oferta educativa, de vivienda, entre otros derechos. Por último, el capítulo aborda las consideraciones metodológicas desde las cuales se desarrolló la investigación.

En el Capítulo II: “ESTADO, DESPLAZAMIENTO FORZADO Y LAS POLÍTICAS DE REPRESENTACIÓN DE LA ALTERIDAD”, se abordan los contextos discursivos desde los cuales se ha configurado las representaciones sobre el desplazamiento forzado en Colombia. Esto es, cómo llega la sociedad a construir, a lo largo de diferentes procesos sociales, una cierta representación del “otro”: el desplazado. Para ello a través del análisis de diferentes artículos, investigaciones y políticas sobre el desplazamiento, se intenta develar las conexiones entre discursos y políticas de intervención, en especial en el segundo apartado donde se rastrean las miradas y lecturas que sobre el desplazamiento, la escuela y la escolaridad, realizan los docentes, padres y estudiantes.

El capítulo permite comprender cómo las lecturas sobre el desplazamiento y la escuela están atravesadas por las representaciones socialmente construidas sobre esta problemática pues los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas.

En el Capítulo III. “ENTRE EL AQUÍ Y EL ALLÁ: RELATOS DE DESPLAZAMIENTO”, se busca a través de tres relatos plasmar las vivencias, recuerdos, imágenes y añoranzas de jóvenes que, por diferentes circunstancias, se vieron obligados a desplazarse hacia la ciudad de Cali. Los relatos permitieron conocer los sentidos y significados que los jóvenes le atribuyen a su pasado, a sus acciones y eventos vividos. Estos relatos nos permiten evidenciar cómo jóvenes que comparten una situación como lo es el desplazamiento forzado, presentan una

heterogeneidad de significados sobre lo que son los procesos de escolarización, las vivencias antes del desplazamiento, su relación con la ciudad y las proyecciones sobre su futuro.

El capítulo IV: “TRAYECTORIAS ESCOLARES: DE LA ESCUELA RURAL A LA ESCUELA URBANA”. Aborda las representaciones que elaboran los y las jóvenes sobre sus trayectorias escolares, rastreando las experiencias en los contextos de partida (memoria), las vivencias en los contextos de llegada (presente) y los significados que le dan la escuela.

Finalmente, a modo de consideraciones finales, se plantea que la escuela, al encontrarse ante situaciones como -el desplazamiento forzado- las migraciones producto de la pobreza en el campo, entre otras, debe percatarse de que el proceso para lograr integrar a los(as) estudiantes, padres y madres de familia y posiblemente a los propios maestros y maestras a la vida de la comunidad escolar sólo es posible en la medida en que las formas mediante las cuales se manifiesta el desarraigo sean valoradas por el maestro y la maestra como profundas y emergentes necesidades vitales que deben ser tenidas en cuenta al momento de recibir los estudiantes en la ciudad.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y DESPLAZAMIENTO COMO OBJETO DE ESTUDIO

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El Desplazamiento forzado es un tema sobre el cual se ha investigado y escrito ampliamente en Colombia. Desde inicios de la década de los 90, académicos, organizaciones defensoras de Derechos Humanos, la iglesia católica y organismos internacionales han tratado de comprender y explicar las causas, los impactos psicosociales, económicos y políticos que ocasiona el desplazamiento como problemática; se han producido un sin número de publicaciones a tal punto que hoy éste parece un tema “sobre diagnosticado”. El desplazamiento forzado como objeto de estudio ha despertado tanto interés investigativo que “en el año 2002 se creó una red de investigadores conocida como -REDIF-: Red Nacional de Investigadores sobre Desplazamiento Forzado” (Cepeda y Figueroa, p. 46), como un espacio de socialización y construcción conjunta de propuestas de investigación sobre dicha problemática.

A pesar del amplio material publicado sobre desplazamiento forzado, al iniciar mi proceso investigativo encontré que era poco el material existente sobre los efectos del desplazamiento

en los procesos de escolarización de los niños que han vivido un desplazamiento forzado. Inquietud motivada por mis búsquedas profesionales dado que me desempeñé desde el año 2009 como funcionario encargado de las estrategias de atención a la población víctima del conflicto armado en la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali. Inicialmente las búsquedas estuvieron orientadas a ubicar los efectos psicosociales que genera el conflicto en la vida de los niños y el marco normativo existente para la atención educativa, sin embargo, a medida que avanzaba el proceso de formación en la maestría en antropología estas búsquedas se fueron decantando y orientando al conocimiento de las representaciones del desplazamiento y las miradas que los jóvenes tienen sobre el proceso de escolarización.

Cabe anotar que, actualmente, cientos de personas que han sido desplazadas llegan a la ciudad de Cali; buscando instalarse para rehacer sus vidas, por lo que un gran número de jóvenes víctimas del desplazamiento se incorporan al sistema educativo. Estos niños, niñas y jóvenes han vivido experiencias relacionadas con las dinámicas del conflicto armado interno, entre las que es posible destacar el desarraigo, la pérdida de parientes, vecinos y amigos, el temor ocasionado por los enfrentamientos armados y las amenazas que restringen la movilidad o hacen recordar a los habitantes locales quién disputa el control de ese espacio.

A pesar de lo masivo de este fenómeno, aún es poco lo que se conoce acerca del significado que tiene para los jóvenes el proceso de desplazamiento, y en particular, las formas de inserción en los lugares de destino. Para comprenderlo, es necesario precisar que no se trata de todas las personas víctimas del desplazamiento que llegan a la ciudad, sino de las que provienen de ciertos lugares y pertenecen a ciertos grupos de edad, y están escolarizados. No se trata de

experiencias de desplazamiento, sino de experiencias de desplazamiento de jóvenes escolarizados que llegan a Cali provenientes de contextos rurales. Ello implica ver entonces, no solo el desplazamiento, sino los efectos concretos que tiene en los jóvenes, que han estado escolarizados (o que llegan a escolarizarse), y deben vincularse al sistema escolar en una ciudad como Cali, particularmente en el Distrito de Aguablanca al oriente de la ciudad.

Al llegar a la escuela, el niño o joven no es solo un estudiante más, es un estudiante desplazado, al que se asocian marcadores relacionados con la violencia, el conflicto, la amenaza, etc. Además de eso es visto y tratado como “indio”, como “negro”; como “pobre”. Así mismo, vivir en lo rural ha implicado un conjunto de formas de vida, que se expresan en costumbres, usos del tiempo, saberes, tipos de relaciones con el entorno, redes de relaciones sociales, incluyendo el parentesco, que no se encuentran idénticas en la ciudad a la que llega. Entonces, hay un proceso de cambio cultural, hay un nuevo contexto físico, espacial, hay nuevas relaciones sociales posibles y efectivas, hay nuevas condiciones económicas. Lo que se puede hacer y lo que no, cambia. Sembrar, caminar, navegar, pescar, relacionarse de cierta forma con los vecinos, asistir a un tipo particular de escuela, entre tantas otras, son vivencias que se ven alteradas.

Algunas de las investigaciones consultadas ponen el foco en los cambios que genera el desplazamiento forzado en la vida de los niños y jóvenes, encontrándose que en todos los casos hay unas pérdidas, unas transformaciones abruptas que se viven de múltiples maneras. En este sentido, para la investigadora Martha Nubia Bello, los niños, niñas y adolescentes que han tenido esta experiencia, se caracterizan por haber vivido y visto la guerra; han sido socializados

para sobrevivir en la guerra; y han tenido pérdidas significativas en sus espacios vitales, es decir, de los lugares en los que han construido sus formas de moverse, de usar su tiempo y de relacionarse con el entorno, los seres queridos, los animales, las plantas y sus pertenencias como la ropa, juguetes, documentos de identidad, etc. con los cuales tejen relaciones y afectos (2000:63). En la misma línea, Cepeda y Figueroa (2016) manifiestan que el desplazamiento afecta la relación socioespacial de las personas desplazadas con sus territorios originales. Por una parte, debe considerarse la relación con el lugar geográfico del que deben marcharse, lo cual implica pérdida o ruptura con una multiplicidad de elementos constitutivos de identidad: seres queridos, bienes y tierras, empleo, vínculos y tejido social. Por otra parte, se tiene el nuevo territorio donde deben desarrollar estrategias de supervivencia, establecer relaciones con otras personas, vincularse a redes de apoyo en un nuevo contexto geográfico y social.

Dentro de las diversas búsquedas y lecturas de artículos e investigaciones realizadas que articulen educación y desplazamiento, se encontraron entre ellas, la investigación realizada en la Universidad San Buenaventura de Cali en el año 2012, de cuyo proceso investigativo se publicó el artículo: *“Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia”* (Lasso, 2013). El artículo, identifica las circunstancias que afectan a la población víctima del desplazamiento cuando ingresan al sistema escolar en el Distrito de Aguablanca (DAB) en la ciudad de Cali; dentro de los hallazgos planteados se encuentra que en la ciudad de Cali “No es claro para las instituciones educativas la manera de atender víctimas del desplazamiento forzado. Hay un desconocimiento frente a los derechos, los aspectos psicosociales, la asistencia y la atención en el ámbito escolar de los desplazados” (2013, p.42-43). Aunque esta investigación está enfocada en los efectos

psicosociales del desplazamiento, es de suma importancia, dado que se realiza con jóvenes desplazados en las instituciones educativas de la misma zona en la cual se enfoca el presente estudio logrando describir con detalle las circunstancias de vida, de espacialidad que enfrenta la población que llega a habitar las zonas marginales del oriente de la ciudad de Cali.

De acuerdo con lo anterior, la investigación profundiza en las condiciones de contexto que limitan tanto la vinculación como la permanencia escolar de los niños y niñas que llegan a habitar en el Distrito de Aguablanca en la ciudad de Cali. Dentro de las dificultades que identifican se encuentran: existencia de una escasa oferta educativa oficial al oriente de la ciudad de Cali, lo cual, conlleva a la contratación del servicio educativo a través de colegios privados que, en muchas ocasiones no cuentan con las condiciones adecuadas; pocas áreas para descanso, salones estrechos para la cantidad de estudiantes por aula, hacinamiento.

“Las instituciones de cobertura educativa nacen como “escuelas de garaje” –denominación con que popularmente se les conocía– en casas de familia, donde inicialmente se cuidaban a los hijos de vecinos, parientes y amigos, para transformarse poco a poco en colegios formales. Hoy persisten algunas instituciones a medio construir que funcionan en pequeñas casas, sin áreas adecuadas para el descanso y la recreación y con salones estrechos saturados de estudiantes” (Lasso, 2013, p.39).

En este panorama de tensiones, dificultades y búsquedas se sitúan las personas víctimas del desplazamiento quienes a su vez traen las suyas, las cuales se suman a estas dinámicas y complejizan aún más las circunstancias.

Otra de las dificultades encontradas, de acuerdo con lo expuesto por Lasso, es la existencia de múltiples resistencias en los colegios a recibir estudiantes víctimas del desplazamiento en tanto se asocian con bajo rendimiento escolar. Pues como lo planteada un docente en su

investigación: *“A las instituciones educativas realmente no les conviene recibir población desplazada porque les baja el puntaje en las pruebas del ICFES” (Lasso, 2013, p.44).*

Esta problemática afecta a la población víctimas del desplazamiento , quienes además de ingresar a sistemas educativos de baja calidad (situación más grave en los colegios de cobertura) se convierten en la “papa caliente” de las instituciones educativas que ven en ellos un “problema” administrativo y burocrático de difícil atención (Ibíd.). Todo ello, asociado a las representaciones sobre “el desplazado” como sujeto portador de carencias, lo cual fue corroborado de igual manera en el presente ejercicio investigativo, sin embargo, dichos hallazgos se desarrollan más adelante en el capítulo: “Estado, Desplazamiento Forzado y las Políticas de Representación de la Alteridad”.

Quiero destacar una investigación con la cual encuentro puntos comunes en la forma de interpretar el desplazamiento forzado, presentada por el antropólogo Juan Ricardo Aparicio, quien en el artículo: “Intervenciones etnográficas a propósito del sujeto desplazado”, documento producto de una investigación etnográfica desarrollada en la ciudad de Bogotá, explora cómo se ha construido en Colombia la representación del desplazado como objeto de conocimiento e intervención (2005, p.140). De su trabajo quiero resaltar dos planteamientos que a mi parecer son fundamentales. El primero, es que el discurso ocasionado entorno al desplazamiento produce el sujeto/objeto desplazado desde nociones generalizantes que a través de “un conjunto de prácticas sociales convierten y construyen a los desplazados en simples cuerpos dóciles, dependientes de la ayuda estatal” (ibíd., p.156). En segundo lugar, plantea que es necesario y posible realizar lecturas que trasciendan la representación banal del desplazado

como persona despojada tanto de recursos económicos, (su tierra, sus bienes) como de su capacidad de agenciamiento (p.163). Esto es, romper con la mirada homogénea desde la cual se ve en el desplazado un ser carente de ideas y de capacidad de decisión y acción frente a su mundo.

Por su parte, Vera, Palacio y Patiño (2013) presentan un artículo como resultado de un proceso de investigación sobre la adaptación y la identidad social de niños desplazados por la violencia política en un escenario escolar urbano en la ciudad de Bogotá. Específicamente, el estudio persigue comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de violencia política y analizar si la respuesta educativa favorece su inclusión. Entre los hallazgos se encontró que la recepción de población víctima de violencia política trasciende la experiencia individual y se convierte en parte de la narrativa de la institución educativa. Dando cuenta de un complejo proceso de transformación o afirmación de subjetividades que se da a partir de las relaciones entre los diferentes actores y las continuas contradicciones en las que se desarrolla la educación en el escenario escolar. Así mismo el análisis permitió identificar que en las instituciones educativas se presentan situaciones de discriminación negativa hacia la población desplazada, sin embargo, mencionan los autores, algunos docentes y padres no perciben esa situación.

Este tipo de vacíos institucionales, es decir, la escasa preparación de los docentes para abordar estas situaciones, el desconocimiento de los impactos que genera el desplazamiento forzado, la falta de estrategias de acogida; aparecen de igual manera reflejadas en una investigación que triangula la investigación cualitativa y la cuantitativa, empleando como metodología la

realización de encuestas a un grupo de 300 docentes de la ciudad de Cali, así como conversaciones y entrevistas realizadas con algunos grupos de docentes seleccionados. Los hallazgos de la investigación se publicaron en el libro: “Memorias del Desarraigo y la Resistencia AFRO en Cali” (Cepeda y Figueroa, edit. 2016). En dicha investigación, se encontró que de los 300 docentes encuestados solo 18 (6%) referían conocer los lineamientos del Ministerio de Educación para atender a la población que se encuentra en situación de desplazamiento. A sí mismo, solo el 30% de los encuestados manifestó estar enterados de la existencia de población desplazada en su aula. Dichos docentes atribuyeron, entre las posibles razones del desconocimiento de la situación de la población desplazada en el aula, el estar sobrecargados de situaciones psicosociales que afectan a la población y no tener un adecuado manejo o carecer de información para atender tal sobrecarga: cantidad de estudiantes que tienen en el aula, pérdida en algunos casos de lo que denominan vocación docente y la necesidad de mayor orientación y acompañamiento en estos campos. Si no hay suficiente información sobre el número de estudiantes víctimas del desplazamiento en el aula, la orientación se hace más precaria (Castaño y Lasso, publicado en Cepeda y Figueroa 2016, p.236).

Así mismo los autores mencionan que otro asunto fundamental que reconocen los maestros que afecta a la población víctima del conflicto está asociado al cúmulo de problemas sociales derivado de la violencia urbana y el abandono familiar, y a las exigencias de un modelo educativo centrado en la competitividad que les genera a los niños un sinnúmero de situaciones que rebasan sus posibilidades. Los docentes insisten en reconocer la “sobrecarga” a la que se ve sometida la escuela como depositaria de falencias del sistema social y familiar y esperan de

cierto modo que en ese entorno se solucione aquello que no ha sido contenido en otros ámbitos (Ibíd., p. 237).

A partir de los antecedentes revisados se evidencia que el sistema educativo se enfrenta a un gran reto. En este marco, se propone que el acceso a la escuela no sea visto sólo como la garantía al derecho a la educación, sino como la posibilidad para promover una educación que se interese por reconocer y reconozca las situaciones vividas por sus estudiantes, para crear estrategias de acogida en el aula a la población que llega a la ciudad de un contexto rural, sea por razones asociadas al desplazamiento forzado o porque las condiciones de existencia como la pobreza potencian la migración hacia las ciudades.

CALI COMO CIUDAD RECEPTORA

La ciudad de Santiago de Cali cuenta con una población, de acuerdo a las proyecciones DANE 2015, de 2.369.829 habitantes, de las cuales 2.333.213 se encuentran asentadas en las diferentes comunas del área urbana y 36.616 habitantes se encuentran en los corregimientos. Es importante hacer un comparativo de Cali en relación con el Departamento del Valle, el total de población del Valle es de 4.613.377, o sea que Cali representa el 51,37% del total de habitantes del Departamento del Valle del Cauca⁷.

Cali ha vivido una serie de procesos de crecimiento acelerados que “han consolidado una distribución socio espacial de la ciudad hasta configurar *“dos ciudades”* la ciudad de los

⁷ Datos tomados del informe “Cali en Cifras” 2013, p. 29. Alcaldía de Santiago de Cali.

“excluidos” como anillo que rodea la ciudad a lo largo de los cerros y las márgenes del río Cauca y la ciudad de los “*incluidos*” que ocupa el interior” (Vásquez, 2001, p.4).

Es precisamente esta ciudad, la pobre y marginal, la del oriente, la del Distrito de Aguablanca, el contexto donde se desarrolló la investigación. Por lo cual, se hace pertinente caracterizar dicho sector. El Distrito de Aguablanca que hoy sobrepasa los 500.000 habitantes, es una de las zonas caracterizadas por altos índices de pobreza y exclusión social, la mayoría de sus barrios se ubican en los estratos 1 y 2. Su conformación hacia finales de la década del 70 está asociada a procesos de toma de tierras que dan origen a los primeros asentamientos subnormales. Su acelerado poblamiento está vinculado a fenómenos como el desplazamiento forzado, desastres naturales y el atractivo de la ciudad como foco de desarrollo que en los últimos 30 años ha generado una movilidad significativa de familias hacia ella, principalmente población afro colombiana proveniente del litoral Pacífico. Población que llega a la ciudad con unas representaciones culturalmente distintas a las lógicas urbanas para relacionarse con el territorio, para concebir lo familiar, recrearse, manejar el tiempo libre e integrarse a lo comunitario. Elementos estos, que en un medio rural resultan pertinentes en los procesos de socialización, pero que, al entrar a fusionarse con elementos propios de los contextos marginales urbanos, dan lugar a realidades complejas de exclusión social que llegan a incrementar la lista de problemáticas sociales como el hacinamiento, la violencia intrafamiliar, violencia juvenil, desescolarización, malnutrición, trabajo infantil y embarazos a temprana edad. Problemas íntimamente relacionados con la pobreza.

De acuerdo a las proyecciones DANE 2015, la distribución de la población en la ciudad, realizada por comunas y corregimientos arroja que: la comuna 6 es la más poblada de la ciudad de Santiago de Cali con un total de 189,837 habitantes, seguida de las comunas 13 con una población de 177,641 habitantes; comuna 14 con una población de 172,696 habitantes; y comuna 15 con una población de 159,369 habitantes⁸. En este sentido, las comunas 13, 14 y 15 que conforman el Distrito de Aguablanca, se encuentran entre las más pobladas.

Las condiciones de territorialización dan cuenta de diversas oleadas generadas por distintos procesos migratorios (no solo por violencia sociopolítica, aunque sí en gran medida), que reflejan la falta de planificación urbanística y de estrategias de poblamiento informal. A partir de la lucha por la vida y el asentamiento digno se han generado formas de organización social y comunitaria en las cuales tardíamente aparece el Estado para rectificarlas o consolidarlas (Lasso, 2013).

Cabe mencionar que adicional a los problemas de exclusión, violencia y pobreza de estas comunas, se suma el déficit educativo de las mismas. La ciudad de Cali está sectorizada en 22 comunas en su área urbana y 15 corregimientos en su área rural, de estas, de acuerdo al estudio de insuficiencia de la Secretaría de Educación Municipal⁹, las comunas 13, 14, 15, 16 y 21 al oriente de la ciudad, las comunas 6 y 7 en el norte y las comunas 1, 18, 19 y 20 al occidente son consideradas comunas deficitarias, en cuanto las instituciones educativas oficiales de estas

⁸ Según información contenida en Cali en Cifras 2013

⁹ Estudio de insuficiencia octubre de 2015. Secretaría de Educación Municipal. Alcaldía de Santiago de Cali.

Consultado en línea en:

http://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/estudio_de_insuficiencia_y_limitaciones_pub

zonas presentan escasa disponibilidad de cupos educativos, en relación con la demanda de la población escolar.

CARACTERÍSTICAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN SANTIAGO DE CALI

El desplazamiento forzado en Colombia está asociado a factores de orden social, económico y político y, aunque es un fenómeno que atraviesa la historia del país, solo ha sido reconocido jurídicamente a partir de 1997 con la expedición de la ley 387¹⁰. De acuerdo a las estadísticas de la Red Nacional de Información de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a Víctimas a 1 de julio de 2014, el total de víctimas en Colombia era de 7.149.658 personas y en el departamento del Valle del Cauca era de 422.088 personas¹¹.

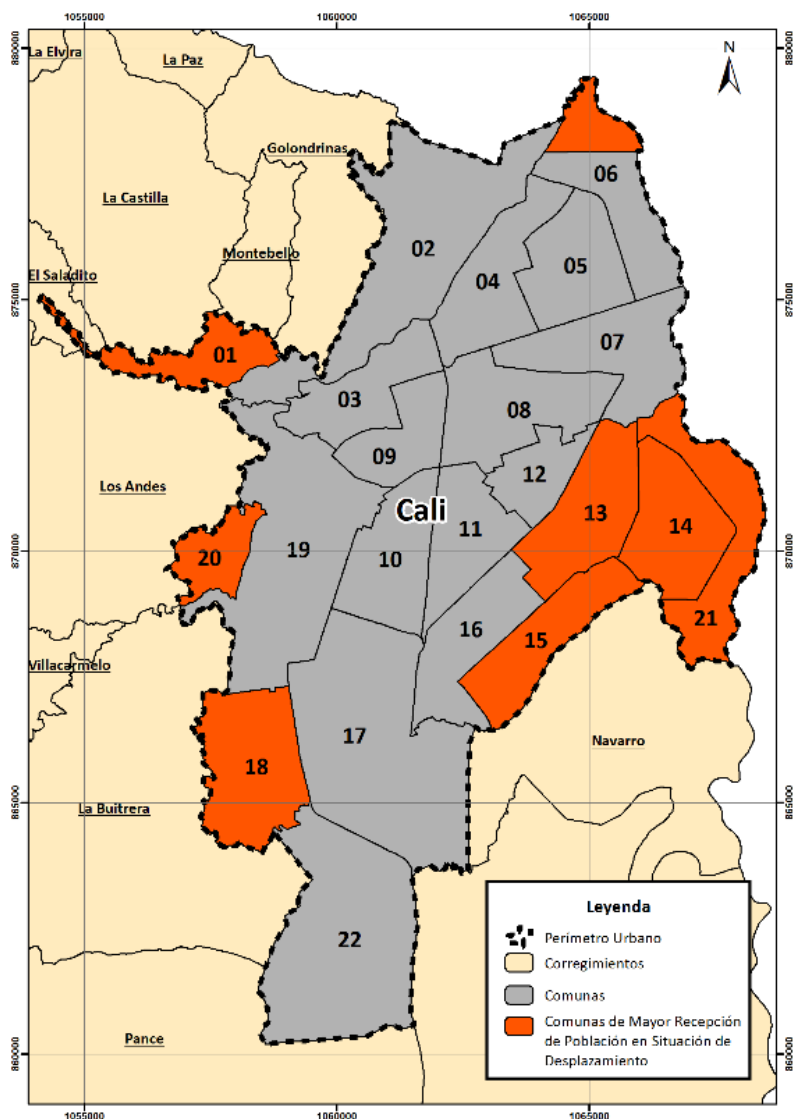
La ciudad de Cali por su ubicación geográfica y como epicentro económico y político del suroccidente colombiano, es una de las principales receptoras de personas víctimas del desplazamiento en su mayoría provenientes de la costa pacífica nariñense (Tumaco) y del Valle del Cauca (Buenaventura), así como de los departamentos del Cauca, Antioquia, Caquetá y Huila. Estadísticamente la ciudad de Cali alberga una población de 144.814¹³

¹⁰ Aunque a partir de la ley 1448 de 2011, se amplía el universo de víctimas del conflicto armado, para efectos de la presente investigación nos centraremos en la población víctima del desplazamiento.

¹¹ Reporte tomado de: Alcaldía de Santiago de Cali (2015) Plan de Acción territorial PAT 2012-2015.

¹³ Red Nacional de Información de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a Víctimas, corte, 1 de abril de 2016. Consultado en línea en: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=node/107>

personas víctimas del desplazamiento ¹⁴, que llegan a habitar generalmente la periferia de la ciudad; en las comunas 13, 14, 15 y 21, zona conocida como el Distrito de Aguablanca, ubicada al oriente de la ciudad y en las comunas 1,2, 18 y 20, en la zona de ladera, al occidente de Cali.



Mapa. Comunas de mayor recepción de población víctima del conflicto en Santiago de Cali. Elaboración propia.

¹⁴ Aunque el registro de víctimas del conflicto de acuerdo a los diferentes hechos victimizantes es mucho mayor, nos focalizamos en el reporte de población desplazada por ser el foco de la presente investigación.

Del total de la población en situación de desplazamiento asentada en Cali, 6.332 niños, niñas y jóvenes se encuentran matriculados para el periodo escolar 2016 en el sistema educativo oficial, de acuerdo con el reporte del Sistema Integrado de Matricula –SIMAT-¹⁵.

Dentro de las dificultades, identificadas por la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali, para garantizar el acceso y la permanencia escolar de la población desplazada en la ciudad, se encuentran: “limitada caracterización de la población vinculada al sistema educativo y dificultades en la identificación de aquellos que están por fuera del mismo. Alta movilidad al interior de la ciudad de personas víctimas del conflicto, lo cual conlleva a que muchos estudiantes pasen de escuela en escuela, generando dificultades en la adaptación al sistema educativo y aumento en los niveles de repitencia escolar” (Alcaldía de Cali, 2012). Así mismo, de un total de 7.200 docentes oficiales con que cuenta el municipio de Cali, el 2% de ellos ha participado de procesos de formación en estrategias de atención a la población víctima del conflicto. Lo cual evidencia la escasa visibilidad y discusión que se le ha dado a esta problemática¹⁶. Las instituciones educativas y los jóvenes vinculados al proceso investigativo habitan en la ciudad de los “excluidos” mencionada al inicio de este aparte, en las zonas de periferia, especialmente en el Distrito de Aguablanca.

¹⁵ El sistema integrado de matrícula SIMAT es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones. SIMAT es un sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de instituciones oficiales que facilita la inscripción de estudiantes nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes de un estudiante, la consulta de estudiantes por Institución, los traslados del a otras Instituciones educativas, así como la obtención de informes como apoyo para la toma de decisiones.

¹⁶ Aunque el Decreto reglamentario 250 de 2005 establece que el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación distritales, municipales y departamentales deben generar estrategias de formación docente que permitan mejorar la permanencia escolar de la población desplazada por el conflicto, son escasos los procesos de formación docente, implementados en los últimos años en Colombia. Al respecto ver, Auto 251 de 2007 de la Honorable Corte Constitucional.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El foco: ¿Subjetividad o contexto?

La etnografía como herramienta de investigación ha experimentado una serie de mutaciones desde su nacimiento y consolidación a lo largo del Siglo XX. La teoría social constantemente se ve cuestionada, interpelada por los cambios históricos y por nuevas corrientes de pensamiento que generan transformaciones en las lógicas de comprender el mundo, esto es, los conceptos se modifican a medida que cambian las sociedades. Por ejemplo, la época posterior a la segunda guerra mundial trajo consigo el cuestionamiento a las metanarrativas desde las cuales se explicaban las sociedades hasta la primera mitad del siglo XX. La emergencia nuevas cuestionamientos, relacionados con la raza, etnia, el género, la subjetividad, el colonialismo y el imperialismo, trajeron consigo nuevas categorías desde las cuales se interpreta las distintas realidades sociales.

El cuestionamiento a prácticas antropológicas que han contribuido a legitimar diversas formas de subordinación, contribuyeron a la emergencia de antropologías críticas que han puesto en escena polémicas teóricas con implicaciones prácticas; debates frente al papel de la antropología y los antropólogos para contrarrestar los efectos en la subordinación y el colonialismo. En este contexto, la etnografía como herramienta antropológica, desde la cual se ha dado cuenta de la realidad social, no ha sido ajena a las transformaciones y debates que se han producido en las ciencias sociales en las últimas cuatro décadas.

A través de los trabajos de antropólogos como Mead, Malinowski y Marcel Griaule en el periodo comprendido entre 1920 y 1950 se legitimó la figura del trabajador de campo, emergiendo como método central de la antropología la observación participante. La cultura era considerada como una totalidad compleja, siempre demasiado amplia como para dominarla en una investigación breve, el etnógrafo de esta época procuraba focalizarse temáticamente sobre instituciones particulares. La cultura, se hallaba construida como un conjunto de conductas características, de ceremonias y de gestos susceptibles de registro y explicación por parte de un observador entrenado, realidad sobre la cual el etnógrafo desplegaba “objetivamente” su narración (Clifford, 1996, p.50-52)

De 1970 en adelante se produce una ruptura, un giro en la forma de entender y hacer etnografía, se discute sobre el ver la cultura como un texto a interpretar. Desde la Universidad de Chicago Clifford Geertz, posicionó una postura sobre la etnografía, en la cual, *“la cultura no es algo que se localice dentro de las cabezas de los hombres, sino que toma cuerpo en símbolos públicos, símbolos mediante los cuales los miembros de una sociedad comunican su visión del mundo. (...) el centro de interés de la antropología geertziana ha sido la cuestión de cómo los símbolos modelan las maneras en que los actores sociales ven, sienten y piensan acerca del mundo”* (Ortner, 1984, p. 2-3).

En esta misma línea George Marcus y Michael Fischer ubican en este periodo lo que para ellos implica la crisis de la representación en antropología, como resultado de una reevaluación de ideas dominantes en las ciencias humanas. Dicha crisis es considerada por los autores como un estímulo para una revitalización de la escritura experimental en la antropología. Las críticas

a las grandes teorías dieron lugar a múltiples enfoques interpretativos, produciéndose un giro en la producción investigativa (2000, p.27-29). El foco de los antropólogos empieza a privilegiar el aspecto metodológico de la etnografía, enfocándose en los sentidos de la vida social; en el cómo los sujetos representan sus vidas. Esta reevaluación permitió poner en tela de juicio la denominada autoridad etnográfica, cuestionando el concepto de “verdad” a través del cual se busca establecer leyes a partir de análisis antropológico. “La emergencia de la antropología comprensiva debe ser entendida como una de las críticas internas de la antropología, fue, no obstante, la única que tuvo una influencia temprana e importante en el cambio de la práctica de los antropólogos, logrando que el análisis antropológico desplazara su foco de la conducta y la estructura social al estudio de los símbolos, las significaciones y la mentalidad” (ibíd., p.62).

Posterior a los paradigmas de la experiencia y de la interpretación, se abrieron paso los paradigmas discursivos del diálogo y la polifonía. Desde estas perspectivas se sitúa la etnografía en un proceso de diálogo en el que los interlocutores negocian activamente una visión compartida de la realidad, aparecen muchas voces además de la del etnógrafo. El trabajo de campo se compone significativamente de sucesos lingüísticos; pero el lenguaje, está en el límite entre uno mismo y el otro. Desde estos paradigmas se pone en entre dicho la objetividad inicial de las etnografías, al considerar que no existen palabras y formas “neutras”, el lenguaje de la etnografía está afectado por múltiples subjetividades y por resonancias contextuales específicas, en el lenguaje existen un sin número de formas de entender el mundo (Clifford, 1996, p. 62-65).

Las propuestas de la década de los 80 del siglo XX se centraron en la crítica de los tipos de representaciones incrustadas en las etnografías realistas, con un llamado concomitante a la reflexividad, a un cuestionamiento de la autoridad etnográfica y a las innovaciones en la “escritura de la cultura”. Este momento influyó una tendencia crítica con relación a las concepciones prevalecientes de “cultura” de carácter objetivistas, normativas y esencialistas; por el contrario, esta tendencia enfatizó el carácter historizado, polifónico, político y discursivo de todo “hecho cultural” (Escobar y Lins , 2008, p.20).

En la postura de Marcus y Fischer (2000), la etnografía no se debe quedar en la comprensión de significados, en vislumbrar las interpretaciones que la gente le da al mundo que le rodea, - sin negar la relevancia de dichas elaboraciones- para ellos, la etnografía debe conectar las subjetividades con los constreñimientos que genera la estructura en las vidas de las personas, esto es, comprender las conexiones entre los contextos locales y los contextos globales, comprender “los contextos históricos de los sujetos y de registrar los efectos constitutivos de los impersonales sistemas políticos y económicos internacionales en el nivel local donde habitualmente se desenvuelve el trabajo de campo. Ya no es posible dar cuenta de esos efectos como meras incidencias externas en culturas locales autónomas. Antes bien, los sistemas externos tienen su definición y penetración enteramente locales, y son formativos de los símbolos y los significados compartidos dentro de los mundos de vida más íntimos de los sujetos etnográficos” (2000, p.72). Existe una historicidad que nos constituye, un actor social no es, ni actúa por fuera de una historia, unas construcciones culturales, discursivas que lo han formado. Esto es, hay unas representaciones sociales que nos anteceden desde las cuales actuamos y vemos el mundo, y en estas representaciones se juegan relaciones de poder, de

dominación, de exclusión, que a veces no son perceptibles a nuestra reflexión porque al ser constituidos desde ellas “normalizamos” las formas en que estas nos constriñen.

Con lo anterior no quiero decir que la gente actúa y se relaciona en el mundo determinado por unos constructos históricos que lo determinan. Cabe anotar que existe una capacidad o potencialidad de agenciamiento en las personas: “La historia no es sólo algo que le sucede a la gente, sino algo que ella hace” (Ortner. 1984, P.21). Teniendo en cuenta lo anterior, me acerco a una noción de etnografía de tipo interpretativa en la que se reconozcan los sentidos que la gente le da a sus prácticas sociales. Pero la etnografía no se puede quedar en la dimensión simbólica; en descripciones sobre relaciones entre prácticas y significados de situaciones particulares. Esta, debe conectar las relaciones de poder en que se producen dichos sentidos sociales, esto es, una investigación etnográfica debe poner su foco en desentrañar las fuerzas que actúan en el interior de un sistema dado. Al respecto, Marcus y Fischer plantean que “los enfoques comprensivos sólo pueden seguir siendo pertinentes y constituir una respuesta convincente a la percepción de una inevitable homogeneización global de la diversidad cultural si logran adaptarse a la penetración de los sistemas políticos y económicos de gran escala que han afectado, y hasta moldeado, las culturas de los sujetos etnográficos en casi todo el mundo.” (2000, p.79)

Así mismo, se planteó que es necesario reconocer que los procesos históricos son construcciones humanas marcadas por relaciones de poder a partir de los cuales se configuran ciertos tipos de realidad social, y que los agentes sociales son constreñidos por esta realidad, pero a la vez tienen la potencialidad de recrear, interpelar y agenciar nuevas realidades.

Teniendo en cuenta estas premisas, el análisis investigativo partió por comprender que el individuo es un actor social en tanto crea como es creado por el universo social del que es parte. Por lo cual, en correlación con los planteamientos de McLaren, “ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los dos están inextricablemente entretejidos, de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro” (2005, p.264).

De acuerdo con ello, aunque la investigación se fundamentó en el conocimiento de las construcciones subjetivas sobre la escolaridad, estas construcciones de sentido que realizan los jóvenes se pusieron en interacción y discusión con otros escenarios discursivos tales como como las políticas existentes y prácticas institucionales.

Por último, es importante resaltar que la investigación se fundamentó conceptualmente con los aportes de la pedagogía crítica de McLaren y la teoría de las representaciones sociales, en especial desde la perspectiva de Stuart Hall. Las cuales se desarrollan en los siguientes capítulos

La Estrategia

Una de las premisas planteadas en la propuesta de investigación fue considerar que desde las escuelas y las secretarías de educación se desconocen las lecturas que las y los jóvenes tienen frente al fenómeno del desplazamiento, frente a sus experiencias en la ciudad y en especial sobre el nuevo entorno educativo. Por lo cual, se consideró pertinente a través del ejercicio de investigación identificar las representaciones que sobre su proceso de escolarización elaboran

jóvenes en contexto de desplazamiento en la ciudad de Cali. En estrecha relación con esta intención, metodológicamente se reconstruyó parte de la cotidianidad de los y las jóvenes antes del desplazamiento, sus experiencias escolares en los contextos de partida como las vivencias en los contextos de llegada. Así mismo, se establecieron las diferencias encontradas por los jóvenes entre la escuela “rural” y escuela “urbana” y, por último, se exploraron los significados en torno a la escuela.

Teniendo en cuenta que se trata de un estudio que pretende develar, a partir de las voces de los jóvenes, las reflexiones que ellos tejen alrededor de la escuela, se pensó en una aproximación metodológica que permitiera navegar en sus biografías, historias, recuerdos, cotidianidades y visiones de futuro. En lo concerniente a la reconstrucción de las experiencias escolares en los contextos de partida y las vivencias en el contexto de llegada, se estableció que estos se rastrearían a partir de relatos de vida. Para la elaboración de los relatos se realizaron encuentros semanales con tres jóvenes en el periodo febrero- agosto de 2016, con cada uno de los jóvenes se leía y reescribían sus historias, en total, se realizaron alrededor de 6 encuentros de 3 horas con cada uno de los jóvenes. En algunos de estos encuentros de lectura, por iniciativa de los jóvenes involucrados, participaron sus madres con quienes se compartieron recuerdos y vivencias de la niñez; información que junto con los jóvenes consideramos relevante para la elaboración de los relatos. La reconstrucción de los relatos de vida se acompañó de otras técnicas como la observación en la escuela, el barrio y en su dinámica familiar.

A través de las visitas realizadas a los colegios, en las horas de los descansos se fueron sosteniendo conversaciones informales con algunos estudiantes que fueron permitiendo poco

a poco consolidar una relación de confianza que con los meses permitió llegar hasta sus casas y conocer a sus familias, entre ellos se encuentra: Nayibe de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila y (Cristian Y María Paula) de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera. La cercanía y el placer que encontraba Cristian en recordar y contar su historia e involucrar a su familia en dicha reconstrucción, dio lugar a la elaboración de uno de los tres relatos que aparecen en el tercer capítulo de la monografía. Con las otras dos estudiantes no se construyeron relatos de vida, pero la información suministrada a través de las conversaciones son clave para el análisis.

Los otros dos relatos corresponden a Didier a quien conocí por medio de uno de los líderes de población víctima del conflicto armado del Barrio Llano Verde, y Sara con quien se logró obtener contacto a través del Programa de Atención Psicosocial -PAPSIVI- de la Secretaría de Salud Pública.

A continuación, se realiza una breve descripción de los 5 jóvenes que se participaron en mayor medida de la investigación, dado que sus nombres y comentarios aparecen referenciados en todo el documento:

| NOMBRE | DESCRIPCIÓN |
|--------------------|--|
| NAYIBE | Es una joven de 15 años quien ha vivido en permanente movilidad, entre Cali y la Hormiga Putumayo. Se encuentra cursando el grado 9° en una de las instituciones educativas oficiales del oriente de la ciudad desde su última llegada hace dos años. |
| DIDIER | Es un joven de 18 años de edad. Llegó a la ciudad de Cali, en el mes de enero del año 2016, proveniente de la Serranía de la Macanera. Desde su llegada se encuentra trabajando como ayudante en un supermercado y validando su bachillerato los días sábados, |
| MARÍA PAULA | Es una niña de 12 años, se encuentra cursando el grado 7° y proviene de Palo Blanco Cauca, una vereda cercana a Guapi en el pacífico sur colombiano. Llegó a la ciudad de Cali en el segundo semestre del año 2015 y desde entonces ha pasado por tres colegios. |
| CRISTIAN | Se encuentra en la ciudad de Cali desde el mes de diciembre de 2014 cuando llegó de la ciudad de Buenaventura con sus tres hermanos y sus padres. Se graduó de bachillerato en el mes de diciembre de 2016. |
| SARA | Tiene 17 años de edad. Se encuentra en la ciudad desde inicios del año 2016, vive con sus dos padres y tres hermanos. Sara se encontraba cursando el grado 10 en la ciudad de Yumbo, pero al llegar a Cali quedó desescolarizada. |

Para rastrear la información se realizó un acercamiento a jóvenes entre los 13 y 18 años de edad, los cuales llevan menos de 2 años de habitar la ciudad de Cali, ya que para efectos del estudio era necesario que los jóvenes hubiesen estado escolarizados en su lugar de origen antes del desplazamiento, lo cual permitiría ubicar en sus biografías reflexiones sobre ese periodo de tiempo. Así mismo, para efectos de contrastar la información, se ubicaron dos jóvenes que al llegar a la ciudad se desescolarizaron.

Sin embargo, la ubicación de dichos perfiles no fue una tarea sencilla. A través de visitas a dos instituciones educativas se fueron estableciendo contactos con jóvenes de diferentes edades, jóvenes que provienen de zonas urbanas, jóvenes que salieron en algún momento de la ciudad

de Cali y regresaron como desplazados, jóvenes que nacieron en la ciudad, pero han sido incluidos como desplazados, dado que sus padres lo fueron.

La dificultad de encontrar en el terreno un “ideal de joven” que cumpliera con las expectativas y requisitos de la investigación, tal como se había pensado inicialmente en la estrategia metodológica generó incertidumbres, pero a la vez aprendizajes. Esta situación me llevó a pensar por qué el concepto de “desplazado” es difícil de rastrear antropológicamente, en tanto no es una unidad, una homogeneidad cultural, lo que tienen en común estas personas es que deben salir por razones ajenas a su voluntad del lugar de donde estaban. Pero no existe una identidad de desplazado, no existe una única forma de habitar la ciudad, de asumir dicha situación. Existe una heterogeneidad de formas en que se produce y se asume esta situación.

Quien investiga tiene una serie de representaciones a través de sus propios constructos, experiencias y marcos teóricos, en mi caso, las representaciones sobre lo rural han sido construidas desde lo urbano, dado que mi vida académica y profesional la he desarrollado en la ciudad de Cali. En este sentido, las percepciones iniciales de la familia que llega a una ciudad desconocida, proveniente de una zona rural donde los hijos estudiaban felices, fue cambiando en la medida en que el proceso de investigación avanzaba, las lecturas y el trabajo de campo me permitieron confrontar nociones que se construyen desde la perspectiva de quien vive la ciudad y anhela esas imágenes asociadas a la ruralidad con tranquilidad, naturaleza, verde, con el trabajo de la tierra, a las cuales no he sido ajeno, para matizarse con las miradas que la gente que la ha habitado realizan sobre ellas; donde lo rural tiene también otras connotaciones y valoraciones, desde las cuales el trabajo en lo rural se percibe como duro y mal remunerado,

donde la presencia estatal es nula, donde la gente tiene que caminar dos días para poder acceder a la oferta en salud, donde los niños y jóvenes tienen que vivir lejos de sus padres para poder estudiar, situaciones que permiten confrontar el espíritu bucólico y idealizado de lo rural. En este sentido, el encuentro con los jóvenes y sus familias me permitió problematizar mis percepciones sobre la educación rural, al final, el juicio de valor que traduce lo urbano o lo rural en situaciones deseadas o indeseadas desaparece, pues la realidad no es ni buena ni mala, es lo que es.

Cabe anotar que en la estrategia metodológica no se estableció un número específico de personas a vincular en la investigación, se consideró que este podría aumentar en función del avance y desarrollo del análisis realizado. En este sentido, las salidas de campo a colegio Enrique Olaya Herrera una de las sedes de la Institución educativa Ciudad Córdoba, permitieron sostener conversaciones informales con docentes que suministraban datos fundamentales para el análisis, por lo cual, se decidió incluir sus voces en la investigación en el capítulo de representaciones del desplazamiento. Pues, aunque la pregunta que orientó la investigación está centrada en las lecturas que realizan los propios jóvenes, los testimonios de los docentes permitieron hacer contrastes que enriquecieron el análisis.

Para complementar la información recogida a través de los relatos y entrevistas, se realizó en el mes de octubre (casi al final del periodo de campo) un taller investigativo¹⁷ a través del cual,

¹⁷ Se utilizó el taller de investigación en tanto esta técnica permite incentivar la memoria, evocar recuerdos y reflexionar críticamente entorno a sus vivencias en la ciudad y los significados que le atribuyen a la escuela. “El taller investigativo es una herramienta de investigación social que se nutre de diferentes técnicas interactivas, las cuales permiten en ambientes colectivos hacer hablar, hacer recuperar y hacer analizar situaciones”. (García Beatriz Elena, Gonzales Sandra Patricia, Quiroz Trujillo Andrea, Velásquez Ángela María (2002).

con la utilización de dos técnicas: “La escuela de los sueños” y “carta a un amigo”, de forma vivencial se exploraron los significados sobre la escuela y se establecieron las diferencias que encuentran entre escuela “rural” y escuela “urbana”. A continuación, se describe cada una de las técnicas:

Técnica: La Escuela de los Sueños.

Para la técnica “La escuela de los sueños”, se cubrió el piso del auditorio con papel kraft, se les entregó pinceles y pinturas de diferentes colores, el espacio se ambientó con música y se invitó a los jóvenes a pintar entre todos y todas las escuelas de sus sueños. Como los jóvenes no se conocían entre sí, solo algunos tomaron la iniciativa de comenzar a pintar, otros manifestaban que no lo hacían porque no sabían pintar, pero poco a poco se fueron incorporando al trabajo que ya algunos habían iniciado, entre ellos, discutían que debía llevar esa escuela. Una de las ideas que más llamo la atención de los jóvenes fue cuando alguien planteó pintarla con las puertas abiertas, por lo cual la dibujaron sin muros.



Fotografías: Finca Calucé Palmira Valle. Taller escuela de los sueños. Octubre 2016. Fotografías tomadas por Alexander Castaño.

Una vez terminada la pintura de la escuela, los jóvenes se sentaron en círculo alrededor de ella y se les entregó una tarjeta de cartulina color rojo, sobre la cual debían escribir de manera individual, aquellas cosas que le “aburren” o le disgustan de la escuela en Cali. Fueron pegando sobre la pintura las tarjetas mientras le contaban al resto del grupo lo que escribieron y por qué lo escribieron. Seguidamente, se les entregó una tarjeta color verde, sobre la cual escribieron aquellas cosas que le gustan de la escuela en Cali y finalmente se entregó una tarjeta color blanco, sobre la cual plasmaron lo que consideran debería tener la escuela de sus sueños. La socialización de cada una de las tarjetas generaba risas y réplicas de los otros jóvenes cuando encontraban semejanzas entre unos y otros sobre lo que escribían acerca de sus escuelas.



Técnica: Carta a un Amigo

Con la técnica “Carta a un amigo” cada persona en un espacio de media hora debía escribir una carta a un amigo o un profesor de la zona de donde provienen. Para ello, se les entregaron los siguientes ejes de apoyo:

1. Contarle a ese amigo qué es lo que más recuerda de la época en que andaban juntos, del lugar de donde provienen, de la escuela que se dejó.
2. Contarle a ese amigo qué le gusta y qué le disgusta de vivir en la ciudad. Si tiene nuevos amigos cómo son, cómo es el barrio que habita.
3. Contarle qué ha cambiado en la vida desde que llegó a Cali.

Teniendo en cuenta que, el llevar a los jóvenes a recordar su pasado, podía despertar emociones como el llanto y la tristeza, se invitó una psicóloga para mitigar estas posibles reacciones, sin embargo, no se requirió la intervención de la acompañante. Así mismo, como es difícil enviar las cartas escritas por los jóvenes a sus amigos, dado que muchos de ellos perdieron contacto, se realizó un ejercicio simbólico, en el cual se planteó que el viento llevaría los mensajes a los amigos donde quiera que estuvieran a través de las cartas atadas a globos de helio.



Fotografía: finca Caluce Palmira Valle. Cierre taller carta a un amigo, octubre 2016 .

La actividad “Carta a un amigo” tuvo dificultades en su ejecución pues al invitar a los jóvenes a escribir, estos manifestaron que no querían hacerlo porque les daba pena que los otros jóvenes conocieran lo que iban a escribir. Esta actividad, a diferencia de la primera, no permitió rastrear

a profundidad información que se había planteado en los ejes de apoyo, en tanto muchas cartas no pasaron de dos líneas, en el taller se les percibió tensos a diferencia de la primera actividad que permitió compartir ideas, conversar entre ellos, reírse, comparar situaciones ofreciendo mejores elementos para el análisis.

La experiencia con la aplicación de estas técnicas, permitió identificar que no es suficiente con crear ambientes propicios para la participación, como se intentó en este caso; sacando los jóvenes de su contexto barrial y llevándolos a una finca, ambientar los espacios con música y privilegiar técnicas que permitan la discusión colectiva de situaciones, si antes no se ha generado un mínimo de empatía con las personas con las cuales se trabaja. De los 15 jóvenes que participaron de la jornada con tres de ellos se había trabajado previamente en la elaboración de sus relatos de vida, lo cual los puso en un lugar de disposición frente al trabajo distinto a muchos de los otros muchachos. Ello me lleva a pensar que la dificultad no está en el diseño metodológico, al escoger una u otra técnica, sino en la forma de abordar las situaciones. La aplicación de las técnicas fue de cierta manera invasiva, al no haberme acercado previamente a los participantes y haber socializado las búsquedas de la investigación.

Como rasgo particular de los jóvenes que llegaron al taller de investigación se encuentra que 13 de ellos provenían del pacífico colombiano y 2 hermanos de la ciudad de Yumbo Valle. Lo cual evidencia que aunque la ciudad de Cali es un municipio receptor de población desplazada de todo el país, el Distrito de Aguablanca se convierte en el foco de llegada de la población proveniente del litoral pacífico colombiano, situación que puede ser atribuida a que en la mayoría de los casos la población que llega en situación de desplazamiento es recibida por familiares o amigos y la dinámica de consolidación y expansión de esta zona de la ciudad ha

estado ligada de procesos migratorios del pacífico colombiano que inició en el año de 1979 con el maremoto producido en Tumaco, el cual produjo la llegada de un sin número de habitantes que conformaron zonas como la colonia nariñense y en los últimos años otras colonias como la de Buenaventura que se han asentado en zonas de desarrollo humano incompleto conocidas comúnmente como “invasiones”.

| LUGAR DE PROCEDENCIA JÓVENES PARTICIPANTES DEL TALLER DE INVESTIGACIÓN | |
|--|-----------------------|
| MUNICIPIO | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
| Buenaventura | 4 |
| Charco Nariño | 2 |
| Tola Nariño | 1 |
| Costa chocoana (sin identificar municipio) | 1 |
| Guapi Cauca | 1 |
| Tumaco Nariño | 2 |
| Costa nariñense (sin identificar municipio) | 2 |
| Yumbo Valle | 2 |

¿Funcionario, investigador, estudiante o Antropólogo?

No quisiera culminar este aparte sin dedicarle unas líneas de reflexión a mi lugar en el proceso de investigación. Regularmente, el papel de los funcionarios públicos está relacionado con asuntos administrativos tales como el acompañamiento los procesos de contratación, supervisión de contratos y seguimiento a la matrícula de las instituciones educativas. Los procesos de investigación y sistematización de experiencias se delegan a entidades externas, como universidades quienes son contratadas para desarrollar las (escasas) investigaciones que se orientan al conocimiento de lo que ocurre al interior de las escuelas. Por ello, encontrar un

funcionario público al interior de las escuelas realizando observación y sentado en el patio conversando con los estudiantes, resulta algo extraño para docentes y directivos. Es una relación de dualidad en tanto el lugar de funcionario posibilita que las instituciones educativas abran sus puertas y permitan espacios de conversación con docentes, estudiantes y directivos, pero, por otro lado, sentía que dicho lugar, restringía las posibilidades de escuchar lecturas autocríticas frente a la vida en las escuelas; esto es; *“digo lo que el funcionario debe oír”*

Muchas de las conversaciones estuvieron mediadas por lo que podría llamar una relación “comercial”, una especie de trueque donde todos ganan. Me explico. Cuando llegaba a las instituciones siempre había problemas que se podían resolver: el niño que no tiene cuadernos, el niño que no tiene cobertura de salud y hay que contactar a alguien de la secretaría de salud, la madre que no ha declarado y quiere que le ayude a sacar una cita con la unidad de víctimas, con el ICBF y así sucesivamente. Las instituciones educativas están saturadas de problemas para resolver en su día a día y la presencia de un funcionario que llega, no es en absoluto vista como un "antropólogo" que se sienta junto al fuego de la aldea, observando, escuchando y haciendo preguntas. Aquí se llega a resolver, por lo menos eso es lo que esperan las instituciones educativas. Sin embargo, esta aparente apertura está acompañada de un recelo o prevención en el suministro de la información, pues la representación del funcionario también está asociada a la fiscalización o control sobre las instituciones, por lo cual, las mejores entrevistas o conversaciones se lograron cuando existía un nivel de confianza ganado con el paso de los meses o en aquellos casos donde no me presenté como el funcionario. Por ejemplo, en el año 2015 participé de una salida de formación. Estuve de inmersión cuatro días junto con 60 docentes trabajando sobre la atención a la población víctima del conflicto en la escuela,

decidí participar de todos los talleres, los juegos, la fogata, el baile después de la jornada de trabajo, la escapada con docentes al río, entre otras vivencias que posibilitaron acercarme a otros discursos sobre la escuela, sobre sus miedos como docentes, las críticas al sistema, que en otros escenarios se dificulta que afloren estas situaciones. La experiencia me involucraba más con la figura del compañero que con la del funcionario o la del estudiante que perfila su trabajo de grado. Con algunos de estos docentes continuó una relación cercana a la amistad que me ha permitido compartir parte de los hallazgos y dudas que en el camino se fueron presentando en la presente investigación.

Podría considerar la presente etnografía como un trabajo de larga duración, pues mi relación con las escuelas de los barrios de la ciudad de Cali, como ya lo mencioné antes, se remonta a ya casi dos lustros, y aunque el proceso de investigación en campo se desarrolló en el periodo enero-octubre de 2016, la presencia constante y la experiencia recogida en estos años en las escuelas me permitió tener elementos de análisis, interrogantes, contactos e información clave que de una u otra forma contribuyó al ejercicio investigativo. Esa relación con las escuelas, posibilitó una especie de ir y venir constante que supera los límites de tiempo establecido como periodo de campo. En lo cual subyace un proceso de reflexividad que, con el motivo de esta investigación, integra y posibilita pensar “hacia atrás” en términos de recoger la experiencia y juntarla precisamente con las reflexiones o pistas o interpretaciones que fue dejando el trabajo concreto de terreno. Así, la “larga duración” no es en la temporalidad lineal, sino en la posibilidad de recoger y organizar lo vivido y ponerlo en función de la comprensión de lo investigado.

CAPÍTULO II

ESTADO, DESPLAZAMIENTO FORZADO Y LAS POLÍTICAS DE REPRESENTACIÓN DE LA ALTERIDAD.

El individuo en cuanto actor social, crea y es creado por el universo social del que es parte. Individuo y sociedad están inextricablemente entrelazados, de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro. Por ello, aunque la presente investigación pretende abordar las trayectorias escolares desde la subjetividad de quienes han vivido en carne propia el desplazamiento, se hace necesario comprender que sus reflexiones sobre el mundo, sobre lo ocurrido, sobre la escuela, sobre el ser desplazado, están atravesadas también por las representaciones socialmente construidas sobre esta problemática. “Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender el mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso es que la realidad social puede otorgar significados” (McLaren, 2005, p. 284).

Aunque la presente investigación privilegia las historias y significados que los jóvenes le dan a sus trayectorias escolares, este capítulo aborda los contextos discursivos desde los cuales se han configurado las representaciones sobre el desplazamiento forzado en Colombia. Así mismo, en el segundo apartado se rastrean las miradas y lecturas que sobre el desplazamiento, la escuela y la escolaridad, realizan los docentes, padres y estudiantes.

DESPLAZAMIENTO FORZADO: EMERGENCIA DE UN CONCEPTO

La historia de Colombia ha estado atravesada por continuos e interminables conflictos, que de acuerdo con algunos análisis está asociada a la tenencia de la tierra, al control del territorio y a complejas dinámicas políticas y socioculturales del país. En este sentido, la problemática del desplazamiento forzado ha atravesado parte de la historia de Colombia. Se puede mencionar la llamada época de la violencia en la década del 50 del siglo XX, periodo en el cual existió un desconocimiento e invisibilización de esta problemática; no hubo políticas de atención sobre lo que hoy se denomina “desplazados”. Posterior a este periodo, se produce el surgimiento y consolidación de las guerrillas de izquierda a partir de la década del 60. A mediados de la década del 80, se da una complejización, intensificación e internacionalización del conflicto armado, dado que, sumado al surgimiento de los grupos paramilitares, se produce un aumento de personas que tienen que abandonar sus tierras a la fuerza, por decisión de actores externos a su voluntad (Carvajal, Castaño, Erazo, Galeano, Gómez Sheila, Rodríguez, Tabares, Torres, et al. 2008)), (Estrada, 2008), (Rodríguez, 2011), (Osorio, 2009).

Sin embargo, los generadores del desplazamiento forzado, no podríamos situarlos exclusivamente en los grupos armados ilegales y para estatales: “Las políticas antinarcóticos impulsadas desde el Plan Colombia a partir de 1998, tuvieron fuertes implicaciones en la población rural allí involucrada. La fumigación de los cultivos generó efectos sobre la salud humana y el ambiente, no ofreció mayores seguridades en su aplicación y no fue un medio efectivo de acabar radicalmente con los cultivos. Por el contrario, tuvo un potencial efecto de

destierro de muchos pobladores rurales que entrarían a engrosar las filas del desplazamiento forzado, quizá con más estigmas y menos posibilidades de atención institucional” (Osorio, 2009, p.146-147).

A inicios de la década del noventa, confluyeron una serie de circunstancias propicias para que el desplazamiento forzado fuese considerado como problemática socialmente relevante²⁰ por parte del Estado colombiano. Entre ellas se pueden mencionar el aumento constante de personas llegando a las ciudades, huyendo de la muerte, que comienzan a generar murmullo en medio de su invisibilidad. Se produce entonces un aumento en el interés de investigaciones relacionadas sobre el tema (Castillejo, 2000, p. 204-205).

En este sentido, por invitación del gobierno de Colombia, Francis Deng, representante del secretario general de las Naciones Unidas sobre desplazamiento interno, en el año de 1994, elaboró un reporte con conclusiones y recomendaciones que presentó a la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1995. Por su parte, la Conferencia Episcopal Colombiana publicó el trabajo “Derechos humanos: desplazamiento por la violencia”, que, después de hacer el seguimiento estadístico a los datos sobre los desplazamientos forzosos en los diez últimos años, "permitió identificar el problema y convertirlo en un objeto de reflexión en sí mismo" (Pastoral Social, 2001, p.19. citado por Aparicio, 2005). Circunstancias políticas que perfilaron el camino para que se consolidara una conceptualización normativa frente al tema.

²⁰ En el proceso de formación y formulación de una política pública social, en teoría, se requiere que el problema que se pretende abordar adquiera un carácter de socialmente problemática, esto es, que el conjunto de la sociedad reconozca la situación como relevante de ser atendida por el Estado y ser considerada un tema prioritario en la agenda pública. Al respecto ver: Vargas, Velásquez Alejo (1999).

En el año de 1995, empiezan a diseñarse políticas para su tratamiento, en 1997 se expide la ley 387, en la cual, para efectos de la política colombiana, se establece una definición de desplazado como:

Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público (Artículo 1. Ley 387 de 1997)²¹

A diferencia del término refugiado, que tiene una connotación de huida del peligro; en el lenguaje corriente, “el término desplazado, no tiene una connotación distinta a la de cambio de lugar, paseo, salida, vuelta, viaje o movimiento. Así, fácilmente el desplazado y el desplazamiento, pese a ser forzado, se puede quedar en un eufemismo que oculta el alcance integral, tanto a nivel personal, como social e histórico, de la migración forzada interna” (Osorio, 2009:169). La misma autora manifiesta que el concepto de desplazamiento forzado que acogió Colombia a través de la Ley 387 de 1997, es el mismo concepto que acoge el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y el ACNUR, definición en la que se equipara la situación del desplazado a la del refugiado. La diferencia entre refugiado y desplazado, en este sentido, lo tendría la ubicación geográfica del segundo como un hecho ocurrido al interior del Estado de donde es migrante el ciudadano (Osorio, 2009, p.170).

²¹ En la Ley 387 de 1997, se contempla la responsabilidad del Estado con el desplazamiento interno, los principios rectores para su atención, la creación del Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, (Art. 4 al 8), construcción del Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada, el consejo nacional y consejos municipales para dicha atención.

Frente a la promulgación de instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, Aparicio expresa que “un fenómeno no del todo desconocido en el país empezó a ser un objeto de conocimiento e intervención en el espacio público de Colombia. Muy pronto, nuevos actores distintos al gobierno, como las organizaciones no gubernamentales (ONG), los académicos, los medios de comunicación masiva, los organismos internacionales, las organizaciones de base y los desplazados mismos, entre otros, surgieron para testificar, evidenciar y producir a este nuevo objeto en la historia de la violencia del país” (2005, p.136).

En la búsqueda de dar explicación y en el debate por demarcar los alcances de este nuevo objeto de conocimiento e intervención, Surgieron desde la academia enunciados desde los cuales se reconoce el carácter histórico y endémico del desplazamiento, posicionado en un lugar de mayor envergadura que los planteados por las entidades estatales. Al respecto, el sociólogo Alfredo Molano realiza una distinción entre desplazamiento y desarraigo, planteando que *“el término desplazados es robado de la física (en sus propias palabras), según el cual se “vende” la idea del desplazamiento como un simple fenómeno de traslado de un lugar a otro sin tener en cuenta las dimensiones históricas, políticas, humanas y éticas contenidas en él. La categoría desarraigo toca directamente la causa del problema: el asunto de las distintas formas de presión para obligar a la población a abandonar sus territorios y con ellos sus relaciones, sus dinámicas, su familia y su cultura con fines de la apropiación y concentración de la tierra”* (Molano, citado por Lasso, 2013, p.36).

En los mismos términos Bello, plantea que el desplazamiento “Es la manifestación más clara de la permanencia histórica y la consolidación de un modelo de desarrollo excluyente caracterizado, además por relaciones clientelistas, corruptas, de patronaje y de fuerza. Estas relaciones configuran el telón de fondo del conflicto armado interno” (2004, p.20).

De acuerdo con lo planteado hasta el momento se puede decir que el contexto de los noventa del siglo XX, las particularidades del conflicto social y armado que se vive en Colombia en ese momento, la expansión del capital a través de megaproyectos, la incapacidad del Estado colombiano para resolver sus conflictos, la necesidad de ser certificados como un país garante de los derechos humanos, la población que se hace visible en las ciudades demandando vías de acceso a derechos vulnerados, entre otros factores, permitieron o potenciaron la emergencia de este nuevo “otro”, pues hasta entonces existía la problemática, no la representación. Los discursos que marcaron la década del noventa del surgimiento de este nuevo actor, se materializaron en las prácticas estatales a través de las cuales se dio forma a la representación del “desplazado”.

Parafraseando a Castillo y Rojas (2005, p.13) podríamos decir que las políticas de Estado en relación con el desplazamiento forzado, evidenciaron la emergencia de un nuevo discurso institucional, que en gran medida resulta de dinámicas de negociación y conflicto entre el Estado y la sociedad civil alrededor de las formas aceptadas (o aceptables) de nombrar la alteridad. Transformar las categorías ha sido también un juego de poder en el que los actores comprometidos exponen y tramitan sus intereses alrededor de los recursos en disputa; no es sólo un cambio de lugar desde el Estado o el poder dominante, es un desplazamiento simultáneo en el que los sectores dominantes y los subalternos participan conjuntamente.

IMÁGENES ESTEREOTIPADAS DEL OTRO.

Reconocerse y ser reconocido como perteneciente a una categoría social determinada implica asumir una identificación, en este caso, el “soy desplazado”. Este referente identitario se convierte en carta de presentación a través de la cual se hace social e institucionalmente visible. Permitiéndole diferenciarse de lo que no se es; el victimario, el campesino y los pobres urbanos. “El reconocimiento como desplazado, que llega en algunos casos a ser disputado y reivindicado, tiene que ver fundamentalmente con la posibilidad de exigir sus derechos. Pese al costo que tiene en la autoestima y al efecto ambiguo que se produce en la relación con los otros, este trámite administrativo se convierte en algunos casos en un rito de pertenencia. Vivido con vergüenza se convierte en un recurso potencial más que real, con el cual hacerle frente a la incertidumbre cotidiana. El reconocimiento social, legal y administrativo pasa por exponer su privacidad en público” (Osorio, 2009, p.176).

Villa, plantea que “para las personas en situación de desplazamiento forzado “estar en el registro” es casi el único instrumento con el que cuentan para acceder a programas que ha creado el Estado colombiano para la atención de esta población; por eso, dicen ellos: “en algunos casos es más importante que la cédula de ciudadanía” (2006, p. 35). De ahí que, aunque no sea el espíritu de la ley, en este primer momento de la declaración, no se trata sólo de contar lo que les ha sucedido sino de convencer al funcionario que lo que dice corresponde con “la verdad”.

Frente a las percepciones que los funcionarios tienen con respecto a esta población, Villa manifiesta que “uno de los puntos más críticos de lo que han denominado “la ruta de acceso” al Sistema de Atención, depende casi en su totalidad de la valoración subjetiva que el funcionario haga de la declaración y posteriormente, de las interpretaciones que los demás hacen de su situación, incluso cuando ya han sido formalmente incluidos en el Registro Único”²³ (2006, p.36).

Identificarse como “desplazado”, y no como hombre, mujer, joven, negro, indígena, niño, niña, creyente, habitante de una localidad o militante de tal o cual causa, entre otros, como suelen ser los motivos de agregación y construcción de identidades sociales y colectivas para otros sujetos y grupos humanos, constituye la principal y casi única carta de presentación y representación en la sociedad. Ser nombrado como desplazado y ser reconocido en las bases de datos estatales de población desplazada, se convierte en el lenguaje y práctica que permiten de una u otra manera la aprehensión del otro, desde un lugar de control, un lugar de poder.

REAFIRMANDO ESTEREOTIPOS

Existe una serie de micro relatos que van dando forma a un gran relato sobre el desplazamiento. Es común encontrar que existe un sin número de apelativos para denominar o

²³ El Sistema Único de Registro estipula las clasificaciones de Incluido, No incluido, Cesado o Excluido para la valoración de las declaraciones que deben ser presentadas ante un ente público (RSS, 2004, 2-3). Esto es importante en el sentido de que las estadísticas que producen los organismos oficiales se hacen sobre la base de la población “incluida” lo que pasa por una valoración del funcionario y no estrictamente por la vivencia del fenómeno. El promedio de personas excluidas gira en torno al 27% y en algunas zonas como el Chocó alcanza el 80% (Codhes, 2004. citado por Villa, 2006, P. 35)

referirse a las personas que han vivido un desplazamiento forzado: colonos, invasores, desplazados, refugiados, migrantes, oportunistas, guerrilleros, sobrevivientes, errantes o asilados. “Términos que son utilizados indiscriminadamente por articulistas sin que mínimamente atisben las diferencias que podrían tener y menos aún problematizar sus posibles sentidos” (Castillejo, 2000:260). Ese tipo de discursos y de imágenes, puestas en escena a través de los medios de comunicación, va creando una invisibilización de las causas del problema, lo cual genera en la población receptora una imagen trivial sobre el otro.

En una serie de talleres realizados con periodistas por Medios para la Paz²⁴, se les preguntó ¿Cómo cree usted que por la acción de los medios de comunicación se percibe a la población en víctima del desplazamiento? sobre lo cual surgieron concepciones como desplazado sinónimo de pobre, mendigo, ladrón y oportunista. En la misma línea, tratando de conocer las miradas que los docentes tiene sobre el desplazamiento, exploré con algunos de ellos los aspectos personales que identifican en los estudiantes que han vivido un desplazamiento forzado, entre las características que los docentes le atribuyeron a los niños se encuentran: *son aislados, desadaptados, desconfiados, desubicados, inestables, inseguros, solitarios*. Lo cual evidencia que se identifica a los niños con calificativos y no desde el hecho del desplazamiento, el contexto del conflicto y violencia que han vivido, reflejando miradas estereotipadas frente al niño o niña que llega al aula de clase proveniente de otro lugar del país, al atribuir como parte constitutiva de su personalidad estas características.

²⁴ Ver, Herrán, María y otros (2005). Manual Cubrimiento periodístico responsable del desplazamiento forzado. Corporación Medios para la Paz – MPP. Colombia.

Cabe mencionar que desde el estereotipo se reduce todo acerca de una persona, a unas características sencillas, se las exagera, simplifica y las fijan (Hall: 2010,429). Por ejemplo es común que cuando los medios de comunicación presentan una noticia sobre el desplazamiento forzado en Colombia, la imagen que se proyecta es de una persona triste, vestida con ruana y sombrero, con un cartel en su pecho pidiendo limosna en un semáforo con 5 niños a su lado²⁵. Imágenes que refuerzan la construcción social de lo que representa el “desplazado” como sinónimo de pobreza, mendicidad y peligro²⁶. Esta estereotipificación del desplazamiento forzado, conlleva a un desconocimiento de la historia de las causas del conflicto.

Esta forma de representar al desplazado y en nuestro caso al niño (a) no solo se refuerza desde los medios de comunicación y las prácticas escolares, sino que también se evidencia y lo refuerza como principal actor, el Estado a través de sus políticas. Para citar un caso, en la política de atención a la población víctima del conflicto que orienta el Ministerio de Educación Nacional, la atención a las víctimas del conflicto se encuentra incluida en lo que han denominado Educación en Emergencias EeE²⁷. Una estrategia de atención en la cual se concibe el desplazamiento forzado en los mismos términos de un desastre natural, esto es, se asimila al desplazado con el damnificado.

²⁵ Con el anterior ejemplo, no pretendo negar las condiciones de precariedad con que muchas de las personas que han sido víctimas del desplazamiento llegan a la ciudad, lo que quiero significar es que desde diferentes prácticas se ha puesto la pobreza y la incapacidad del desplazado como su único atributo.

²⁶ La representación del desplazado como un sujeto peligroso, se encuentra matizada entre la amenaza delincinencial que representa y la amenaza de la escasez. Ver (Castillejo, 2000:181) “uno más en la disputa de los bienes escasos en la urbe, tales como el trabajo, los auxilios”.

²⁷ La Educación en Emergencias EeE, a través de tres fases establecidas para la atención educativa en situaciones de emergencia, vincula una serie de poblaciones por múltiples tipos de amenazas y afectación como son; desastres naturales, amenazas socio-naturales y amenazas antrópicas. Esto es, amenazas por contaminación, hambrunas, violencia intrafamiliar, violencia de género, avalanchas, inundaciones, sismos y desplazamiento forzado, entre otras. Al respecto ver UNICEF (2006). Propuesta para La Educación en las Emergencias y en las Transiciones Posteriores a las Crisis enviada al Gobierno de Holanda. Nueva York EEUU.

En este sentido, León citando a Oslender, plantea que: “el efecto del manejo administrativo del desplazamiento forzado ha tenido como consecuencia la creación de una imagen de banalidad en el tratamiento y la representación del tema. El énfasis del gobierno y las organizaciones se ha limitado a identificar las características demográficas del fenómeno para estimar el costo económico de una política pública. Como resultado, se consolidó una imagen del desplazamiento forzado como efecto coyuntural de la violencia en Colombia y de responsabilidad exclusiva del gobierno, cerrando la posibilidad de un análisis detallado de las causas, responsabilidades y de la relación entre el desplazamiento, el conflicto armado y los territorios” (León, 2013, p. 175).

Cabe mencionar que el proceso de la representación está marcado por relaciones de poder. Esto es, existen unas prácticas discursivas que permiten regular la conducta de los otros. Por ejemplo; el sujeto reconocido por el Estado (desde sus instituciones) como desplazado, debe seguir una serie de pasos “en el camino de la restitución de sus derechos”. Declarar. Esperar tres meses que su declaración sea evaluada para ser incluido. Solicitar la ayuda inmediata ante la entidad local. Esperar la ayuda humanitaria de emergencia. Pedir la prórroga de las ayudas, etc. Lo cual nos permite ilustrar cómo el poder opera a través de las formas de comportamiento, de control social. El poder entendido de esta forma no solamente en términos de explotación económica, de coerción, sino entendido en términos de poder simbólico. La estereotipación es un elemento clave en los ejercicios de violencia simbólica y se expresa a través del conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer poder sobre la población (Hall, 2010, p.472-476).

Desde lo planteado hasta el momento, se podría decir que desde una visión estereotipada del otro, se construye todo un andamiaje para subordinarlo política e ideológicamente a través de la invención de una esencia que lo reduce a “inferior”, “incapaz”, “peligroso”, “afectado psicológicamente”, “dependiente del Estado”. La subordinación se completa cuando la gente termina reproduciendo el régimen de verdad creado en torno a ellos.

En esta línea, el antropólogo Juan Ricardo Aparicio, explora cómo se ha construido en Colombia la representación del desplazado como objeto de conocimiento e intervención. De su trabajo quiero resaltar dos planteamientos que a mi parecer son fundamentales. El primero, es que el discurso ocasionado entorno al desplazamiento produce el sujeto/objeto desplazado desde nociones generalizantes que a través de “un conjunto de prácticas sociales convierten y construyen a los desplazados en simples cuerpos dóciles, dependientes de la ayuda estatal” Aparicio (2005, p.156) -planteamiento que concuerda con lo expuesto hasta este momento-.

En segundo lugar, aduce que es necesario y posible realizar lecturas que trasciendan la representación banal del desplazado como persona despojada tanto de recursos económicos, (su tierra, sus bienes) como de su capacidad de agenciamiento. Esto es, romper con la mirada homogénea desde la cual se ve en el desplazado un ser carente de ideas y de capacidad de decisión y acción frente a su mundo. Aparicio, frente al desdibujamiento de la persona plantea:

Los testimonios que presento, tomados de la etnografía coyuntural y situacional, buscan ubicar a las biografías de estas personas como aquello de lo que se debe (deseo) hablar cuando se habla de desplazados. O, al menos, para recordarle a este régimen de representación la heterogeneidad de deseos, intereses y expectativas que constituye este bloque nombrado como los desplazados y que escapa de su deseo de gobernarlo, (...) propongo un marco teórico para vislumbrar una dimensión en la que

sea posible pensar cómo estas personas siguen construyendo sus proyectos de vida individuales y colectivos, aun dentro de los discursos elaborados por las operaciones de poder que construyen a este sujeto/objeto desplazado. Cuestiono algunas de las prácticas generalizantes/homogeneizantes de las intervenciones sobre estos sujetos (Ibíd. P.147).

La propuesta de Aparicio parte de reconocer que existe una heterogeneidad de deseos, de formas de asumir el desplazamiento forzado que rompen con las visiones totalizantes desde las que se ha representado al sujeto desplazado. Reconociendo de esta manera, la potencialidad de las personas para rehacer o continuar con sus vidas. Se entiende así el desplazamiento como un hecho que genera cambios, rupturas, pero que no se vive igual, ni determina que las personas pierdan su capacidad de acción.

ESCUELA Y REPRESENTACIÓN. EXPECTATIVAS Y REALIDADES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR.

En este aparte se analizan las representaciones y valoraciones de docentes, directivos, padres y estudiantes sobre el desplazamiento forzado como problemática y la escolaridad de quienes han vivido esta situación. La información para el análisis se obtuvo de conversaciones informales con docentes en pasillos de los colegios visitados en el último año como parte del proceso de investigación, con entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, así como las conversaciones con las madres de los estudiantes con quienes se reconstruyeron los relatos de vida que aparecen en otro capítulo de la presente monografía. Dicha información, nos permite

aproximarnos a las representaciones de las que son portadores los sujetos que interactúan en la vida cotidiana de la escuela.

En este sentido, en las conversaciones sostenidas con estos actores se encontraron diferentes puntos de vista sobre lo que es el desplazamiento forzado. Entre ellos: Los estudiantes hicieron énfasis en que ser una persona desplazada es “normal”. Perciben que los otros tienen ideas equivocadas sobre el grupo de personas desplazadas y reportan que las ideas están asociadas a personas de la calle, ladrones o personas no deseadas.

Recuerdo que una vez en el salón me preguntaron qué era eso del desplazamiento; les expliqué que era irse de un lugar a otro, no porque uno quiera sino porque le toca. Una compañera pensaba que por ser desplazado uno vivía en la calle, no se bañaba, o vivía debajo de un puente. Mejor dicho, como un indigente. Me preguntó: ¿cómo es su casa? Y yo le respondí con malgenio: igual que la suya; con puertas y ventanas (Nayibe).

Otros estudiantes, en cambio, no identifican situaciones de discriminación o señalamiento por el hecho de haber vivido un desplazamiento forzado o provenir de un contexto rural.

En este año y medio que llevo estudiando en el Olaya Herrera, no he sentido que me discriminen o se burlen de alguien por ser desplazado, pues aquí estamos muchos en la misma situación. La gente no dice nada porque eso es algo que le puede pasar a cualquiera (Relato Cristian).

En los planteamientos de los estudiantes con que se trabajó, estos no enfocan sus narrativas en las pérdidas, los daños o la desestructuración que ocasiona el desplazamiento. Ellos hablan de sus proyectos de vida, de qué quieren ser y qué han hecho para no dejarse paralizar. Así mismo, se auto reconocen como personas que han vivido un desplazamiento forzado, pero cuestionan las posiciones generalizantes creadas entorno al ser desplazados:

La gente por aquí dice que el desplazamiento de nosotros no parece desplazamiento. Porque según ellos a nosotros no nos ha ido mal. Hay gente que dura años y años sin conseguir trabajo, sin saber moverse en la ciudad. Dicen que a ellos les ha ido mal, mal, mal. Pero es que nosotros no nos dejamos enredar. Si uno no conoce algo, pues pregunta, uno no se puede dejar paralizar (Relato Didier).

Por su parte, para los docentes y los directivos docentes, el desplazamiento forzado se refiere al cambio obligado del territorio que es generado por el conflicto armado o por desastres naturales; a los niños y niñas en situación de desplazamiento los perciben como víctimas del conflicto. Algunos manifestaron que los niños y las niñas son los que más sufren las tensiones derivadas del desplazamiento e identifican en el desplazamiento un factor de desestructuración familiar y que afecta la adaptabilidad al sistema educativo.

En la visión de este grupo de docentes, en su mayoría de ciencias sociales, subyace la visión normativa establecida para definir quiénes son las víctimas del conflicto y los posibles daños que ocasiona el conflicto en la vida de las familias.

Otra de las concepciones encontradas está relacionada con la imagen del desplazado como un sujeto/objeto a la espera de la ayuda Estatal.

Los niños aquí no tienen problema en decir que son desplazados. Cuando les van a dar los kits escolares todos aparecen con su carta de desplazado. A la gente le gusta que le den todo, se ha creado una cultura de la mendicidad que ha llevado a que la gente no exija sus derechos, sino que han aprendido es a tener la mano estirada para que le den todo (Profesora IE Enrique Olaya Herrera).

Por otra parte, se puede identificar una mirada donde el desplazamiento aparece como sinónimo de desestructuración familiar y fracaso escolar. Al respecto, en una conversación informal sostenida con un docente, mientras esperaba uno de los jóvenes con quien construía su relato de vida, este manifestó sobre la población desplazada:

Un pelado de estos viene con hambre. De un ambiente donde el papá y la mamá son viciosos, donde la palabra más cariñosa es HP. Esos muchachos vienen con un mundo de conflictos aquí y muchos vienen a recrearse en este oasis (el colegio) que es diferente a eso, y otros vienen a escarbar esos monstruos; esa violencia que no la pueden hacer en casa y la desbordan acá. Qué condiciones de aprendizaje hay cuando un chico está sentado y pensando en un mundo de problemas sociales (Docente IE oficial).

Otra de las características atribuidas por algunos docentes y directivos docentes sobre los estudiantes en situación de desplazamiento es identificar una correlación entre el ser desplazado y variables como la extra edad, el ausentismo y la repitencia escolar. En este sentido, para algunos docentes entrevistados, situaciones como el desplazamiento traen consigo dificultades en el aprendizaje de los contenidos, producto de la falta de continuidad en los estudios.

Cabe anotar que no todos los desplazamientos se viven de la misma forma, aunque existen unas pérdidas comunes a raíz del desplazamiento. Sin embargo, la dificultad en los procesos de escolarización se presenta cuando se etiqueta, o se asume que todos los desplazamientos y por ende, todas las personas en situación de desplazamiento son iguales. Lo cual conlleva a respuestas institucionales homogéneas. Muchas de estas representaciones repercuten en las acciones de inclusión educativa implementadas por las instituciones educativas. Por ejemplo; existen metodologías flexibles²⁹ creadas para atender a los estudiantes que por una u otra razón

²⁹ Entre de las acciones emprendidas para responder a las necesidades de acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños víctimas del desplazamiento, el Ministerio de Educación Nacional ha venido implementado una serie de modelos educativos flexibles, enfocados a atender los procesos de reintegración educativa a diversos grupos vulnerables, ante la necesidad de disminuir y atacar la repitencia, deserción y la extraedad de los niños y niñas. Entre los modelos implementados se encuentran: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, círculos de aprendizaje, entre otros. Estos modelos se sustentan en perspectivas pedagógicas apropiadas para diversas necesidades, pedagógicas, didácticas y psicoafectivas adaptables a las necesidades de un estudiante que ha sido desterrado y que por ende ha abandonado el sistema educativo, dado que, en

dejaron de estudiar y al momento de volver al sistema educativo se encuentran en una edad cronológica distinta a la estipulada para el grado al que debería ingresar. Sin embargo, muchas de estas aulas terminan por convertirse en el espacio donde se envían aquellos estudiantes que no cumplen con el estándar de “buen estudiante” o por el hecho de estar en situación de desplazamiento terminan en una metodología flexible, así el estudiante cumpla con los criterios establecidos para estar en las aulas regulares.³⁰

Muchas de las aulas de aceleración, son vistas por las instituciones y los profesores como las aulas de reciclaje: allí llevan los niños que no se soportan en otros salones. Además, muchos rectores, cuando escogen los docentes de metodologías flexibles, seleccionan aquellos considerados como problema, a los que ya se van a jubilar, o el nuevo. Y el profe que ven que lo hace con vocación lo trasladan para el aula regular. Con ello no quiero decir que todas las aulas de metodologías flexibles se han malas, hay unas muy buenas. (Docente. Aula de Aceleración del Aprendizaje).

Las representaciones producen juicios y clasificaciones que tienen efectos sobre las posibilidades de desempeño escolar de los niños. Como señala Kaplan, citado por (Argentina,

muchos casos, los niños víctimas del desplazamiento dejan de estudiar alrededor de 2 o 3 años y al regresar a las aulas, están en edad avanzada para el grado o nivel educativo que cursan.

³⁰ Al hablar de aulas regulares, se hace alusión a la estructura del sistema educativo formal colombiano, que de acuerdo con lo señalado en la Ley 115 de 1994 en su Artículo 10: “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.” Así mismo, sobre la educación formal, Ley 115 en su Artículo 11 establece lo siguiente: “NIVELES DE LA EDUCACIÓN FORMAL. La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados. La educación formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.” En cuanto a la educación superior, reglamentada específicamente por la Ley 30 de 1992, la Ley 749 de 2002, la Ley 1188 de 2008 y diversos decretos reglamentarios, es preciso tener en cuenta que dentro de ella se encuentran los programas de pregrado y de postgrado. Los programas de pregrado se clasifican en el nivel técnico profesional, tecnológico y profesional universitario. A su vez, entre los programas de postgrado se encuentran las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los post – doctorados. Al respecto ver: Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994. Consultados en línea en: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf y http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

2004) "por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada niño va conociendo sus límites y también sus posibilidades" (2004, p. 13).

Dificultades para la escolarización

Algunos docentes consideran que gran parte de las dificultades en la escolarización de la población desplazada, está en la falta de compromiso y de responsabilidad de los padres, por ejemplo; identifican inasistencias a las reuniones y falta de seguimiento a las obligaciones escolares de sus hijos, tales como las tareas:

Aquí hay madres que el único día que uno la ve, es el día de la matrícula, después se pierden. Muchos veces porque son madres solteras que tienen que trabajar y esos muchachos permanecen solos en las casas, a otros ni les interesa (Docente).

Sin embargo, desde la perspectiva de los padres (por lo menos en la de las dos madres entrevistadas en la presente investigación) la educación de sus hijos es fundamental y la refuerzan con expresiones como:

“Una de las cosas que a mí me llevó a pensar en salir del Chocó fue la educación de mis hijos. Pensar en un futuro mejor para ellos” (Doña Kelcy).

Lo único “bueno” que uno puede pensar que tiene estar aquí en la ciudad después de un desplazamiento, son las oportunidades de educación superior que tiene la ciudad en relación al campo. Allá la oferta es agropecuaria y uno que se va quedar pensando que sus hijos estudien pa` cuidar vacas. Eso se aprende haciendo, yo quiero que sean profesionales (Doña Gilma).

Mire, yo no le puedo ayudar a estos muchachos con las tareas porque yo estudié poquito, pero por lo menos yo me les siento al lado, hasta que yo vea que ellos hagan las tareas (Doña Kelcy).

En los dos fragmentos anteriores subyace una representación de la educación urbana que la pone en un estatus mayor a la educación que se oferta en la zona rural. Esto, no solo por la

mayor oferta educativa presente en de la ciudad, sino que es considerada de mayor calidad y pertinencia en la lógica del acceso al mercado laboral.

Otro de los aspectos mencionados por los docentes a la hora de pensar las dificultades para la atención no solo a la población en situación de desplazamiento, sino de todas las poblaciones vulnerables, está relacionado con condiciones de orden estructural del sistema educativo que limitan las posibilidades de atención, entre ellas identifican: la incoherencia de las políticas de inclusión educativa a nivel nacional, la distancia entre la formación de los docentes y los problemas que tienen que enfrentar, las relaciones técnicas, esto es, alto número de estudiantes por aula y el desconocimiento de las problemáticas atender.

Existen dificultades para atender a una población con tanta vulneración; cómo afrontar en la escuela situaciones mayores de orden clínico, con problemas familiares, duelos sin resolver, sin contar con el apoyo psicosocial requerido en el aula; ¿cómo trabajar con todo esto y a su vez “cumplir” con contenidos, evaluaciones e informes? (Profesora Liliana)

Estamos tan preocupados en las instituciones educativas por la calidad en términos de resultados académicos, de preparar a los estudiantes para pruebas Saber, ya que año a año nos están midiendo y valorando desde estos resultados. Lo cual conlleva a que temas que desde el discurso son fundamentales como la inclusión, quedan en un segundo plano. Cómo un docente va tener tiempo para realizar adecuaciones curriculares para los niños con discapacidad o cualquier otra población, pensar en lo emocional del niño, o cualquier otra estrategia, cuando la presión está puesta en competencias básicas, bajo la presión de ocupar cada vez mejores posiciones en pruebas saber (Profesor IE Ciudad Córdoba).

De acuerdo al sistema de competencias y a la lógica de medición de las instituciones por los resultados de pruebas Saber, conlleva a que el “éxito” de una escuela depende en gran medida de qué tan bueno sea el desempeño de los estudiantes en este tipo de evaluaciones. Situación que conduce a que muchas instituciones utilicen un tipo de cernidor para filtrar aquellos estudiantes que por sus características culturales, familiares o capacidades académicas puedan

poner en riesgo el nivel académico de las instituciones educativas que aspiran a ubicarse en los primeros lugares del escalafón municipal o nacional.

Desde esta lógica, condiciones como la discapacidad, el desplazamiento forzado, los menores infractores, se convierten en marcadores para la exclusión, pues existe una especie de estigma asociado al bajo nivel académico. De un lado, los incentivos monetarios implementados por el Ministerio de Educación Nacional y, por otro lado, el poner en la palestra pública a las instituciones con bajo nivel en pruebas Saber, generan condiciones para que se privilegie un prototipo de estudiante, generando segregación de las poblaciones vulnerables en las escuelas.

Al respecto los docentes plantean:

Cómo los colegios del sur, del norte y del centro no van a sacar buenos resultados si ellos escogen sus estudiantes. En cambio, nosotros quienes estamos en el distrito no tenemos la posibilidad de seleccionar, a nosotros nos toca trabajar con la población que nos llega. Por un lado, existe un discurso de inclusión pero que en la práctica no se da” (Docente, sobre el día E).³¹

El Ministerio de Educación, establece un estándar único para medir los colegios a nivel nacional, pero en cambio, a nosotros no nos dan las mismas condiciones que tienen los mejores colegios. Nuestros niños de zona rural, no tienen las mismas condiciones económicas, familiares que los de la zona urbana, tenemos una infraestructura precaria, problemas de dotación, de laboratorios que otros si tienen. Entonces, si nos van a medir: que nos den las mismas condiciones para la enseñanza y que les generen a las familias las mismas condiciones económicas con que cuentan otros. De esta forma la evaluación si podría ser equitativa” (Reflexión de docente IE La Buitrera en el día E).

Estos comentarios de los profesores son reiterativos cuando se aborda el tema del desplazamiento o la diversidad en la escuela. McLaren frente al tema de las evaluaciones estandarizadas menciona que “estas pueden comprometer la enseñanza escolar dado que los

³¹ El 13 de abril ha sido decretado como el día (E), día de la excelencia educativa por parte del Ministerio de Educación Nacional. Este día cada institución educativa del país realiza un taller con docentes, padres de familia y estudiantes para visualizar acciones que les permitan mejorar la calidad educativa.

maestros hacen de lado el plan de estudios regular, que incluye trabajo importante como literatura y estudios sociales, con el fin de prepararse para los exámenes” (McLaren 2005, p.94). El mismo autor plantea que el actual fracaso de la educación en los barrios deprimidos no está en los genes o actitudes de los pobres, sino en el fracaso de la sociedad por cambiar las estructuras económicas y sociales que regulan sus vidas (ibíd., p.246). A lo cual hace alusión el docente al manifestar que “no solo hay que cambiar las condiciones de la escuela sino cambiar las condiciones de vida de los jóvenes que llegan a la escuela”.

A modo de cierre de este capítulo, se podría decir que los procesos históricos son construcciones humanas marcadas por relaciones de poder a partir de las cuales se configuran ciertos tipos de realidad social, y que los agentes sociales son constreñidos por esta realidad, pero a la vez tienen la potencialidad de recrear, interpelar y agenciar nuevas realidades. Ortner, citando a *Berger y Luckmann*, manifiesta que “(...) *la sociedad es un sistema, que el sistema es poderosamente constrictivo y que el sistema puede ser hecho y deshecho a través de la acción e interacción humana*” (1984, p.21), lo cual implicaría reconocer la capacidad de agencia de las personas en relación con la estructura.

Es clave comprender que las personas hacen parte de un contexto que lo determina. En el caso particular del desplazamiento, existen representaciones que determinan la forma en que muchas personas que han vivido un desplazamiento se ven a sí mismos, pero que las personas tienen una capacidad de agenciamiento, de ser constructores de otras realidades, de hacer sus propias lecturas frente a esta problemática.

Es evidente entonces que las posiciones y discursos de padres, estudiantes y maestros frente al tema del desplazamiento y la escolaridad son de naturalezas distintas, de acuerdo a sus cosmovisiones y búsquedas. Por ello, es necesario entender la escuela como un microcosmos, como una pequeña sociedad; no podríamos quedarnos solo con la voz de uno de sus actores sobre ella, es importante ver la escuela como espacio de encuentro y una de las cosas que debe enfrentar el joven es la relación con el profesor y sus compañeros, y en esa relación se juegan representaciones de unos sobre los otros, sobre el desplazamiento y sobre la misma escuela.

Aunque existen acciones implementadas por el municipio de Cali y sus instituciones educativas, en relación a la atención de la población “víctima”, el presente capítulo nos lleva a plantear que el sistema escolar en la ciudad de Cali, aún no está preparado para la atención educativa de los estudiantes que han vivido una situación de desplazamiento, en tanto es una problemática multidimensional que requiere ser abordada desde lo individual y lo colectivo, esto es, desde lo individual; pensar el proceso de adaptación del estudiante a su nuevo entorno, las posibilidades de establecer nuevos grupos de soporte afectivo y moral como los amigos, las situaciones familiares, las dificultades económicas, las nostalgias con que llega el estudiante; y desde lo colectivo del “problema”, pensar la institución como un todo, lo cual pasa por construir posiciones compartidas sobre las situaciones que abordan, sobre el estudiante; diseñar estrategias de acogida en tanto el problema no se encuentra en el estudiante que llega, sino en las barreras que se imponen, tales como la estigmatización y la exclusión, las burlas etc. Así mismo pasa por el diseño de políticas públicas de atención acordes con la multidimensionalidad del problema.

ENTRE EL AQUÍ Y EL ALLÁ: RELATOS DE DESPLAZAMIENTO.

Este capítulo es la introducción al análisis de las trayectorias escolares de jóvenes que han vivido un desplazamiento forzado. En estas líneas están plasmadas las vivencias, recuerdos, imágenes y añoranzas de tres jóvenes que por diferentes circunstancias (que se examinarán con mayor detalle en el siguiente capítulo), se vieron obligados a desplazarse hacia la ciudad de Cali.

Resulta valioso presentar las historias de algunos de los jóvenes a modo de relatos, pues “permite reconstruir narrativas que se construyen y reconstruyen, dando sentido a las acciones y eventos vividos por quien narra la experiencia” (Cornejo, 2008, p.31). Para la elaboración de los relatos se realizaron varios encuentros con cada uno de los jóvenes en los cuales se leían y reescribían sus historias. A medida que los relatos iban tomando forma los jóvenes se entusiasaban con el proceso de escritura. En algunos de estos encuentros de lectura, por iniciativa de los jóvenes involucrados, participaron sus madres con quienes se compartieron recuerdos y vivencias de la niñez; información que consideramos junto con los jóvenes, relevante para la elaboración de los relatos. Algunos nombres y datos de ubicación fueron alterados y reemplazados, con el fin de guardar la identidad de las y los entrevistados y garantizar la confidencialidad de las fuentes de información.

Como características generales que comparten los jóvenes se encuentra que los tres han experimentado procesos continuos de movilidad escolar. Esto es; traslados y deserciones, lo cual se puede asociar a las condiciones materiales de vida de sus familias; carencias económicas, la necesidad de empleo, de vivienda, el destierro, entre otras variables, que han conllevado a que hayan transitado por múltiples lugares de la geografía nacional, lo cual ha afectado de modo diverso la vida cotidiana de las familias y de los jóvenes, y por supuesto, sus trayectorias escolares.

El primer relato: *“DE DÓNDE VENGO YO”* es la historia de Cristian, un joven de 16 años proveniente del litoral del pacífico colombiano. Su vida ha estado atravesada por continuos procesos de movilidad, de un municipio al otro, entre ríos y manglares, entre fútbol y escuelas. Su relato permite hacernos una idea de las vivencias en la escuela rural, caracterizada por las largas distancias, la carencia de dotaciones escolares, así como los recuerdos de amigos y profesores que se arraigan en la memoria y que de una u otra forma terminan por marcar sus vivencias escolares en la ciudad.

En el segundo relato: *“LLANERO MUERE CANTANDO, AUNQUE ESTÉ PENANDO EL ALMA”*. Didier un joven de 18 años de edad, nos permite identificar los contextos de la guerra. En su narrativa son centrales las vivencias en medio de la violencia sociopolítica; en sus palabras; *“la vida de la guerra”*. Didier describe detalladamente la vida en la Serranía de la Macarena, marcada por la presencia de las FARC –EP y su influencia en la vida política, económica y en las relaciones sociales de los habitantes de la zona, así como la escasa presencia del Estado, restringida exclusivamente a la acción militar.

Didier recrea esos años de alegría y dolor imbuidos por la selva y llanura. Vivencias y geografías que marcan las posiciones de Didier al referirse y dar sentido a la escuela, al Estado, la guerrilla y su propia situación hoy en la ciudad de Cali. El relato de Didier, de forma minuciosa y sencilla permite hacer lectura de las distintas expresiones en que la violencia política se manifiesta en la configuración de la vida cotidiana de las personas; sus subjetividades.

En el tercer relato: “MIS RECUERDOS, SE PINTAN CON LÁGRIMAS” recoge las vivencias de Sara, una joven de 16 años quien se encontraba estudiando en el municipio de Yumbo Valle y al llegar a la ciudad de Cali, enfrenta un sin número de barreras que terminan por excluirla del sistema educativo. Y digo excluirla, en tanto que las trabas y requisitos que imponen algunas instituciones educativas se convierten en un factor que limita las posibilidades de acceso al sistema escolar cuando se llega a la ciudad con las manos vacías.

La escuela y la vida en la escuela no se reducen a lo que ocurre al interior de las cuatro paredes que la encierran. La vida en la escuela está intrínsecamente relacionada con las vivencias y contextos en que se desenvuelve. No puede haber una escuela ajena a las problemáticas que la rodean y allí cobra importancia la comprensión que a través de estos relatos se les da a los contextos de vida para entender su relación con la escuela.

Antes de dar rienda suelta a las narraciones de estos tres jóvenes, es importante mencionar que algunos de los títulos y subtítulos utilizados fueron seleccionados conjuntamente con los

jóvenes, una vez cada relato estuvo terminado. Para el caso de Cristian, se propusieron varias canciones y de allí se seleccionó para el título y subtítulos fragmentos de una de las canciones de la agrupación ChocQuibTown. Para el segundo relato, se recolectaron alrededor de 30 refranes de origen llanero, de los cuales se escogieron para el título y subtítulos aquellas que Didier consideró se relacionan de una u otra forma con lo planteado en su narración. Para el título del tercer relato la propuesta surgió del investigador después de ver los dibujos que ha realizado Sara posterior a su desplazamiento, dibujos en los cuales es repetitiva la imagen de una niña llorando.

DE DONDE VENGO YO.

Mi nombre es Cristian. Nací en Buenaventura en pleno cambio de siglo hace 16 años. Allí viví tan solo cuatro meses pue antes de nacer, mi papá José Omar, nos dejó y se fue a vivir a Cali con otra mujer, entonce (*sic*)³³ mi amá (*sic*) no tuvo más opción que coger para Nuquí, en el Chocó, donde mis abuelos maternos. Cuando llegamos mi amá conoció a Luis Ernesto, un muchacho trabajador que le gustaba la carpintería y hablar de Dios. Mi amá (*sic*) se fue enamorando de él y con el tiempo se casaron. Yo siempre lo he llamado papá porque en todos los recuerdos de mi niñez él siempre ha estado presente: en mis primeros pasos, mis primeras palabras, cuando me he enfermado o he necesitado algo, él siempre ha estado allí. Luis Ernesto ocupó ese lugar que no quiso asumir mi otro papá.

Donde mis abuelos estuvimos hasta cuando yo tenía 4 años y ya había nacido mi hermano Esteban. Como mi papá era pastor de la iglesia lo trasladaron a Virudó, un corregimiento de la zona norte del municipio de Bajo Baudó, también en el Chocó. Mi amá (*sic*) me cuenta que yo en esa época era muy cansón. Que desde mesecitos cogía los tarros de la leche, de pintura, un balde o lo que fuera y le daba todo el tiempo. En la iglesia cuando cantaban las alabanzas yo tocaba y tocaba mi tambor de tarro en medio de las sonrisas de mis papás, pues pa' ellos, esa era la ofrenda que yo le hacía a Dios.

³³ la silaba (*sic*) denota que la palabra fue mencionada de esta forma por el joven.

En esa época viajábamos muchísimo de un lado a otro porque a mi papá le tocaba estar donde lo enviaran. Entonce de Virudó nos fuimos *pa'* Arusí, un corregimiento de Nuquí. Allí fui por primera vez a la escuela cuando tenía 5 años. Yo llevaba como un año diciéndole a mi mamá: “*cuándo me va a mandá pa' mi colegio..., mamá cuándo me va a mandá pa' mi colegio*”. Entonce (*sic*) la pobre no tuvo más remedio que buscar dónde ponerme a estudiar. El primer día que fui a la escuela llegué con una hoja en la mano diciendo que ya sabía hacer el uno, pero lo que tenía era una hoja con un montón de rallas. Mi mamá cuenta esa anécdota como algo bonito de mi niñez.

En las zonas del Chocó donde vivíamos solo había energía de 6 de la tarde a las 8 de la noche. En esas dos horitas la gente aprovechaba *pa'* planchar o ver televisión. Con la cocinada si no había problema porque la costumbre es hacer todo en leña. Todas las veredas son muy retiradas. Por donde quiera que usted mire solo encuentra agua y monte. El único medio de transporte es el barco que va hasta Nuquí y de allí toca en avión hasta Quibdó o por barco a tres días de Buenaventura. Por allá se cultiva yuca, papachina, mango, guayaba, guanábana, chontaduro, borojó, aguacate, mejor dicho, había de todo. La gente comparte lo que siembra; si una persona tiene yuca, comparte con el que no tiene o intercambia con el que tiene plátano. Pero como no todo lo que uno necesita se cultiva, la gente cuando tiene su sembradito le toca salir en el barco hasta Nuquí a vender *pa'* comprar el aceite, el arroz, la ropa, los cuadernos y el jabón. Entonce (*sic*) todo sale costosísimo. Por eso a mi papá, aparte de ser el pastor de la iglesia, le tocaba rebuscarse la papita pescando. Se iba mar adentro hasta quince días en un barco pesquero en el que sacaban merluza, pargos y hasta tortugas. Pescaban con calabrotes; una canasta en la que se amarran sedales de unos treinta metros de largo llenos de anzuelos. El

calabrote está amarrado de una boya para saber dónde quedó pues los pescadores arrojan varios al mar durante la faena, y después: ¡saque y saque su pescado!

De los recuerdos bonitos que tengo de Nuquí está en mi memoria la casita de mi bisabuela Cruz. Vivía al lado de la pista donde aterrizaban las avionetas y yo me iba hasta allá solo pa' ver por una ventanita como subían y bajaban las avionetas. Me podía quedar horas mirando por esa ventana. También recuerdo cuando me llegaban los cuadernos antes de empezar el año. Una tía nos enviaba una cajita llena de lápices, colores, cuadernos, ¡eso era mucha la emoción que uno sentía cuando le decían que ya venían en camino los cuadernos! Uno estaba desprevenido en la casa cuando llegaba cualquier peladito corriendo: -“Doña Kelcy, doña Kelcy, que tiene una llamada”-, y mi mamá dejaba tirado lo que estuviera haciendo y salía a las carreras al *TELECOM*, y yo detrás de ella con una sonrisota de oreja a oreja. Mi tía le decía: -“Manita, allí le envié una cajita en el barco de perencejo, con tal y cual cosa”- Después de escuchar eso yo ni dormía esperando ansiosamente esos tres días que llegara el barco.

Otro de los recuerdos que tengo del Chocó es cuando me iba con niñitos de la iglesia a nadar a unas cascadas cristalinas que quedaban cerquita a la casa. El agua era limpiecita. Nadábamos un rato y después nos íbamos a buscar palos de mango, a jugar fútbol o bolas. En Arusí estuvimos un año y cuando pasé a segundo nos fuimos a vivir a otro lugar que se llama Bahía Cupica. Allí duramos dos años, pero era tanta la probresía (*sic*) que mis papás decidieron que era hora de irnos a un lugar donde nosotros pudiéramos estudiar. Nos fuimos pa' Bahía Solano. Allí había carros, motos, escuelas y tiendas. Entré a estudiar a un colegio grande que se llama Luis López de Meza. Allí hice el segundo y el tercero. De ese colegio lo que más me marcó

fue la profesora Cecilia ¡Esa señora era horrible! ¡Era jodía! A toda hora con su malgenio. No le dejaba ni siquiera ir al baño a uno. Una vez hasta me pegó un reglazo porque me paré del puesto.

Una noche estábamos viendo Noticias cuando salió un anuncio: *-última hora, última hora, alerta de tsunami en Tumaco, Buenaventura y el litoral del Chocó-*. No habían acabado de decir eso y ya la gente iba corriendo como alma que lleva el diablo; las señoras corrían en chancletas llorando con sus hijos cargados, los señores con el televisor o la nevera al hombro buscando los morros. Po allá durmieron toda la noche. Nosotros nos quedamos en la iglesia orando. Todavía cuando me acuerdo de esa noche tiro caja³⁴ como un bobo.

A mí me encantaba cuando mi papá nos llevaba a las faenas de pesca. Íbamos a una isla en el barco y cada pescador llevaba su familia; las señoras cocinaban y nosotros los muchachos tirábamos playa. En pocas palabras, la vida en el Chocó era deliciosa. Lo recuerdo gratamente. Lo único malo es la distancia, la falta de estudio y las dificultades económicas que se viven. Como toda la familia de mi amá (*sic*) se había ido a vivir a Buenaventura, prácticamente nosotros estábamos solos y como mi amá (*sic*) estaba en embarazo de mi hermano Adrián, la familia comenzó a decir que nos fuéramos para *tura*³⁵, y así lo hicimos, nos fuimos pa' allá (*sic*).

³⁴ Reírse

³⁵ Abreviatura que utilizan los jóvenes en el Pacífico para referirse a Buenaventura

De tanto luchar siempre con la nuestra nos salimos...

Cuando mis papás decidieron ir a Buenaventura yo estaba feliz, pues todo lo que llega al Chocó entra por Buenaventura. Mis amiguitos decían: *-Estos pantalones me los trajeron de tura, este juguete me lo mando sutanito de tura-* entonces yo quería ir pa' llá. (*sic*) Cuando el barco zarpó todo era alegría. Aunque la emoción duró poquito pues en tres días vomité todo lo que había comido en mis primeros diez años de vida. Llegamos a vivir de nuevo a la casa de mis abuelos maternos donde nació mi hermano Adrián en el 2009. Allí estuvimos un tiempo hasta que nos fuimos a una invasión que estaba comenzando; le decían Ventorrillos. Levantar la casa fue bien difícil porque hasta allá no entraban carros. Nos tocó cargar la madera al hombro como siete cuerdas. En Ventorrillo cuando llegaba la noche todo quedaba oscuro, no había luz³⁶. Como la energía la habían metido pirateada solo era pa' los bombillos de las casas. pa' el tema del agua teníamos una tina donde recogíamos el agua lluvia. Y como eso era rodeado de monte, cuando usted tenía su necesidad, pues pa'l (*sic*) monte mijo a hacer lo suyo.

Me metieron a estudiar al Colegio Termarit, uno de los mejores colegios públicos de Buenaventura. La modalidad me gustaba porque era comercio internacional y desarrollo comunitario. El colegio era grande, construido en ladrillo y tenía patio de cemento. Me gustaba mucho. En el año 2009 ingresé al grado cuarto y estudié en ese colegio hasta noveno. Conseguí muchos socios³⁷ allá y casi todos vivían cerca de mi casa.

³⁶ alumbrado público

³⁷ amigos

Recuerdo que el día que entré al colegio después de haber llegado del Chocó estaba asustado oye. Llegué acompañado de una tía y el profesor me hizo sentar en la segunda banca en la fila del medio. Me senté calladito sin mirar a nadie. El profesor siguió su clase y dijo: -“*Se me organizan grupos de cuatro*”- todo mundo empezó a moverse en medio del bochinche³⁸, yo no decía nada esperando que alguien me invitara hacerme en su grupo, un pelado que estaba justo al lado mío volteó a mirarme y dijo: -“*hacete aquí*”- Ese fue el momento en que conocí a Julián. Con el tiempo se convertiría en mi mejor amigo. Siempre salíamos juntos a descanso; hacíamos las tareas; hasta el chancuco en los exámenes lo compartíamos. Como yo era bueno en inglés y en religión y él en matemáticas y comercio, nos complementábamos a la hora de hacer los trabajos. Julián y yo, a pesar de nuestra amistad, siempre estábamos compitiendo por el primer puesto del salón. Claro, él siempre me ganaba. Como Julián vivía en otro barrio con mejores condiciones, hacíamos las tareas en su casa pues él tenía computador, internet y en la mía no había ni una mesa donde apoyar el cuaderno. Recuerdo que cuando estábamos en séptimo le regalaron un *PlayStation 3* y no parábamos de jugar oye, manteníamos posetos. (*sic*)

En las tardes cuando salíamos del colegio jugábamos fútbol en la cuadra. Poníamos dos piedras o pedazos de monte y ya teníamos los arcos de las canchas. Eso era un peladero donde no se veía sino el polvo que levantábamos cuando corríamos detrás de la pelota. Yo hacía las tareas siempre con los mismos compañeros y cuando terminábamos, salíamos corriendo a jugar *Play* o nos íbamos al Éxito a ver cine. Allá, todos los compañeros nos conocíamos.

³⁸ algarabía

Esos años en Buenaventura se vivían sabroso. En ese tiempo nació mi hermanita Keidy Saray que es la única hija mujer. Mi papá estaba trabajando en el muelle en una empresa de descargue de mercancía. Mi amá (*sic*) tranquila leyendo su biblia en la casa y compartiendo con su familia. Entonce (*sic*) estábamos tranquilos. Recuerdo que en las vacaciones de julio mi hermano Esteban siempre se metía al monte a coger guadua y hacia severas cometas, yo si era bien malo pa' eso. Él me hacia la mía y en las tardes salíamos a elevarlas. Con mis papás los domingos después del culto de la mañana íbamos hasta un sitio que se llama La Citronela, un charco elegante del río Dagua, allí almorzábamos y tirábamos baño toda la tarde.

Esos días bonitos en Buenaventura se empezaron a poner grises. El barrio donde vivíamos poco a poco se fue llenando de gente mala, dizque Bacrim. Empezaron a desaparecer pelados y luego los encontraban muertos o picados. A las seis de la tarde uno tenía que estar encerrado. Mi amá (*sic*) iba por nosotros al colegio a las cinco y llegábamos a la casa y nos encerrábamos. Una noche llegaron unos señores y tocaron la puerta duro diciendo: -“*Abran, abran o echamos la puerta dentro*”. Mi papá abrió con mucho temor. Yo estaba en mi pieza y mis hermanos escondidos en la de ellos. Entraron con sus armas apuntando y diciendo: -“*¿Dónde tienen al chocoano? no lo escondan o les damos a ustedes también*” y como nosotros habíamos vivido en el Chocó, se confundieron o les dieron la información que no era y por eso creo llegaron a la casa buscando al tal chocoano. Buscaron por todos lados hasta que se fueron. En esos días sentíamos mucho miedo que esa gente volviera. Empezamos a organizar las cosas pa' venirnos a Cali. Estábamos aburridos con tanta cosa maluca en ese barrio y mis papás ya venían pensando la idea de salir de allá.

Cuando me dijeron que nos íbamos pa' Cali, sentí felicidad. Como mi papá biológico vive en Cali yo quería verlo y conocer a mis otros hermanos. A demás, quería conocer cómo era la ciudad. Yo había ido a Cali cuando estaba niño, pero ya no me acordaba. Salimos de noche en una camioneta y en el camino cada rato le preguntaba a mi mamá: *¿ya vamos a llegar? ¿Ya vamos a llegar?* ¡La afición no me dejaba tranquilo! Llegamos a un punto alto lleno de neblina y comenzamos a bajar y bajar, entonces (*sic*) a lo lejos comencé a ver las luces de la ciudad. Millones de punticos alumbrando en la distancia, ver esa cantidad de luces tan enorme me dio mucha la emoción.

La cosa no es fácil pero siempre igual sobrevivimos...

Los primeros días me sentía algo raro; quería venirme pa' Cali, pero con los días se me quitó todo el anhelo con que había llegado. Empecé a extrañar todo lo que viví en Buenaventura, en especial los socios.

Cuando llegamos a Cali fuimos a la casa de mi tía Ligia. Ella se había venido de Buenaventura a estudiar y trabajar. Vivía en dos piecitas que había alquilado donde nos amontonamos toda la familia: primero, llegaron mis abuelos, luego un tío y el hijo, y por último nosotros que somos cinco. Éramos diez personas en dos piecitas y casi que dormíamos uno encima del otro.

Los primeros días de estar en la ciudad empecé a ubicar por *Facebook* a una hermana por parte de mi papá José Omar. Los encontré y empecé a comunicarme con ellos y una tarde mi papá biológico llegó a la casa y le dijo a mi amá (*sic*) que me dejara ir con él, que yo iba a pasar 24 y 31 de diciembre en su casa y después él me devolvía. Mi amá accedió y yo me fui feliz.

Estando en casa de mi papá José Omar, estaba jugando fútbol en la calle y me pegaron un puntazo en el tobillo, pero como yo soy tan aficionado seguí jugando tranquilo. Como a los dos días me empezó a doler y a doler el pie y resulta que había tenido una hemorragia interna. Pasaron cinco días después (*sic*) del golpe pa' que me llevaran a que me hicieran una radiografía, y el pie se iba hinchando más, me dolía mucho. Habían transcurrido 10 días después del golpe cuando mi amá (*sic*) me llamó. Le conté lo que había pasado y ella salió corriendo, me recogió y se disgustó mucho con mi papá porque el pie estaba que se reventaba de lo inflamado que estaba, ya ni siquiera podía caminar. Me llevaron al hospital y los médicos le dijeron a mi amá (*sic*) que de pronto me tenían que cortar el pie, porque la infección estaba muy avanzada. Ella lloraba diciéndoles que hicieran todo lo que fuera posible pa' no tener que hacer eso, entonces (*sic*) me hicieron una cirugía en la que me rasparon el hueso. Estuve más de un mes hospitalizado y desde ese momento no supe más de mi papá. Tanta ilusión por conocerlo y con lo que pasó demostró que yo no le importaba, entonces (*sic*) no he vuelto a tener comunicación con él desde ese momento.

Nosotros habíamos llegado a la ciudad en el mes de diciembre de 2014 y la idea era empezar a estudiar en enero. Cuando salí del hospital casi a finales de febrero, mi amá(*sic*) empezó a buscar colegio, lo cual se convirtió en un calvario. Caminó durante varios días de un lado al otro y ningún colegio me quería recibir: en un colegio privado que se llama ITECOL ya no tenían cobertura³⁹, en el Carlos Holmes Trujillo y el colegio CENTEC pusieron problema por la disciplina. Resulta que cuando estaba en el TERMARIT, hubo una pelea en el salón. Se

³⁹ El municipio de Santiago de Cali, tiene un déficit aproximado a los 74.000 cupos escolares en la oferta oficial. Motivo por el cual, para cubrir la demanda educativa, en algunas comunas se garantiza el derecho a la educación a través de la contratación de entidades educativas privadas. Esta modalidad es conocida como cobertura educativa.

agarraron a trompadas dos compañeros porque uno sanió⁴⁰ al otro y en medio de la trifulca una silla salió volando; venía hacia mí. Entonces (*sic*) para esquivarla eché el cuerpo hacia atrás y al asiento donde estaba sentado se le partieron dos patas. Cuando entró el profesor Edgar, el coordinador de disciplina y me dijo: *-vo si sos una ladilla-*⁴¹, traté de explicarle que no hacia parte de la pelea, pero no me creyó. Cuando llegaron las notas la disciplina me había quedado mala. Por ese motivo no me querían dar cupo en ningún colegio. Mi amá (*sic*) estaba estresada, estábamos pensando que me iba quedar sin estudiar, hasta que me recibieron en el colegio Enrique Olaya Herrera, gracias a mi Dios.

El primer día llegué con mis muletas y me senté en un rinconcito, fui el primero en llegar a clases. Poco a poco fueron entrando los otros estudiantes y empezaron a decirme: *-“Hola, yo me llamo Camila”, “hola, yo me llamo sutanita”*. Una de las cosas que más me sirvió pa’ conocer los compañeros fue una actividad que hizo el profesor de artística donde nos puso en círculo y comenzó a rotar una bolita y a la persona que quedara con la bolita se tenía que presentar diciendo quién era, de dónde venía, qué le gustaba, qué no le gustaba. Escuchar la vida de los otros estudiantes me ayudó a comprender que muchos de los que estábamos allí hemos pasado por situaciones similares. Muchos de mis compañeros, la mayoría, vienen del Pacífico y por una u otra razón han tenido que llegar a Cali.

Sin embargo, la relación con mis compañeros no es igual que la que vivía en Buenaventura. Allí tenía más confianza con los pelados, recochaba un montón en clase, ¡me destrampaba riéndome hasta que se me paraba el ombligo! Aquí, no es que sea callado, o que no recoche,

⁴⁰ Le pego en la cabeza

⁴¹ Persona que molesta mucho

pero no es igual que en tura. Yo siento que los compañeros que tenía eran personas humildes, sencillas. Por ejemplo; si usted no es de Buenaventura y llega allá, los pelados lo reciben bien, todo es más acogedor. Aquí los primeros días fueron normales, todo el mundo me saludaba, pero como al mes, empecé a tener diferencias con algunos compañeros, en especial con uno que se llama Cristian quien me la montó. Al principio me sentía incómodo estando aquí por él. Como no compartíamos las mismas ideas, los mismos gustos, la relación en clase se fue poniendo difícil, pues él, se cree la última coca cola del desierto; ese es un lamparoso⁴². Yo a veces me pongo a pensar y hasta los entiendo, pues mis compañeros vienen juntos desde primaria, han compartido toda su vida y llegué yo de aparecido; entonces, creo que me veían con desprecio.

La modalidad del colegio Olaya Herrera es técnico en contabilidad y a mí la contabilidad me da duro. En cambio, en Buenaventura me gustaba porque como era desarrollo comunitario, los sábados íbamos a los barrios hacer ayuda social. Como casi no me dejaban salir a la calle, ir al colegio un sábado era decir: ¡soy libre... me liberé!

En este año y medio que llevo estudiando en el Olaya Herrera, no he sentido que me discriminen o se le burlen de alguien por ser desplazado, pues aquí estamos muchos en la misma situación. La gente no dice nada porque eso es algo que le puede pasar a cualquiera. Lo que uno si se pillá es que a veces los profesores tienen preferencias por los estudiantes que sacan las mejores notas. Si un estudiante siempre tiene notas de 5.0 y algún día saca un 4.7 por ejemplo, el profesor le dice: *–Ve, presentá el trabajo otra vez para que saqués una nota más*

⁴² Que le gusta llamar la atención

alta-. Pero si es un estudiante “malo” el que tiene un 2.0 y va a pedirle cacao a un profesor casi nunca le dan la oportunidad de mejorar. Entonce (*sic*) las oportunidades no son pa’ el que las necesita. No importa si usted es blanco o negro pa’ ser de los preferidos; lo que importa es que saque sus notas altas. Y eso se ve en todo, usted mira quién es el personero o el representante de grupo y siempre es el estudiante “bueno”.

En los descansos o en clase de educación física trato de pegarle al balón, aunque no puedo. Pues a partir de la cirugía que me hicieron quedé con problemas de movilidad en el pie: cojeo, a veces me duele intensamente. Extraño bastante el correr en pique detrás de un balón, como lo hacía en Buenaventura con mis amigos, pero ahora estoy hecho un patacón⁴³. A veces voy caminando del colegio a la casa y escucho alguna salsita en la lleca⁴⁴ y pienso: *¡huuuuy! ese disquito se escuchaba en tura*. Entonces me entran las ganas de volver a saludar a los amigos, pero solo a saludar, porque aquí en Cali tengo más oportunidades de seguir estudiando. Mis hermanos y yo aquí no callejamos tanto como lo hacíamos antes, porque mis papás viven con su miedo de los riesgos que hay en la lleca: los robos, drogas, las pandillas, entonce (*sic*) es poco lo que salimos. Una de las cosas por las que aquí peleo con mis papás es precisamente por el miedo mantienen a que uno se vuelva drogadicto o pandillero. Entonce (*sic*) se acaba la confianza porque no lo dejan salir a uno solo.

Desde que llegamos yo he recorrido mucho barrio oyó: De la casa de mi tía en Córdoba nos fuimos a vivir a La Unión, y después nos vinimos pa’l Vallado. Cuando vivíamos en La Unión me encontré un pelado de Buenaventura y yo todo feliz saludándolo: *-¡ayyy! Manito, vos sos*

⁴³ Que no juega bien

⁴⁴ calle

el de la transformación; y tin tin el saludo de manos y el abrazo”-, pero ese pelado estaba tirado al abandono, con sus drogas, sus tatuajes y todo eso; entonces, solo el saludito y nada más. Coincidentalmente, cuando llegué al Vallado me encontré otro pelado de Ventorrillos y también anda llevado; metido en bandas al igual que el otro pelado.

De tanto viajar desde que estaba pequeñito yo creo que me quedó el placer de viajar. Cuando me gradúe quiero salir de Cali e irme pa’ Inglaterra. A mí me ha gustado mucho el inglés y quiero ir a aprenderlo allá. Quiero cambiar de sitio, salir de aquí y conocer muchas cosas, hablar el inglés como si yo fuera gringo. Quiero volver a sentir la emoción ¡oyo! que sentí la noche que vi las luces del muelle de Buenaventura o la noche que a lo lejos vi la luces de Cali. Quiero sentir esa sensación, pero llegando en el propio avión a Inglaterra y desde arriba ver esas lucecitas ¡oyó! Saludándome abajo.

LLANERO MUERE CANTANDO, AUNQUE ESTÉ PENANDO EL ALMA.

*“Del hato donde me crié me quedaron 1000 recuerdos
Mi primer potro espuma ‘o, mi primer lazo violento
Mi primer maute tumbao y mi primer sillonero
Mansito de buena rienda y por demás de vaquero
Mi primer sogá picada, de un rodes de toro viejo
Mi cuchillo lengua de oso, con su cubierta de cuero
Un gocho viejo negrito, que dejé allá en un espinero
Recuerdo de un barajuste, quién sabe de cual llanero
Mi primer amor de joven, que todavía me carcome, dónde
 andaré mi lucero
Dónde andarán mis amigos, los que trocharon conmigo
 calcetas, bancos y esteros (...)”*

Canción. “El hato donde me crié. Letra”: Cholo Valderrama

Mi nombre ya no interesa. Al fin y al cabo, aquí me hago llamar distinto, porque aún me persigue el pasado. El miedo a ser encontrado por esa gente me asedia a tal punto, que no me gusta ni escuchar cómo me llamaban antes. Aquí soy uno más entre tanta gente; y eso me gusta, porque me protege.

Tengo 19 años. Estudié hasta sexto, quizás por vago, quizás no. Hay muchas cosas en mi vida que no me permitieron avanzar como un muchacho cualquiera que entra a primero y estudia hasta que termina su bachillerato. Pues mi vida ha sido de un lado pal’ (*sic*) otro; entre ríos

caudalosos, entre montes, llanuras extendidas; entre vaqueros, ganado; pero, ante todo, entre risas y llantos.

Cuando tenía como 6 años, po' allá (*sic*) más o menos en el 2003, me tocó lo que a tuiticos los niños que viven bien adentro en la llanura les toca: ir a vivir lejos de su casa para poder estudiar. El día en que me llevaron a vivir con mi tía, el corazón me palpitaba a mil. No quería despegarme del cuello de mi papá, deseaba seguir en la finca persiguiendo gallinas y montando a caballo. Lloraba porque esa era la primera vez que me apartaba de mi familia. Yo casi no recuerdo esa época porque estaba muy pequeño, tan solo tenía 5 años y mis recuerdos no son tan claros. Pa' mis papás fue muy difícil desprenderse de mí, pero debían hacerlo, porque esa era la única forma que tenían para que yo pudiera estudiar, pues vivíamos en una finca en Putumayo como a tres horas de camino hasta la escuela más cercana. Lo mejor era entonces irme donde mi tía. Uno en el campo se va enseñando a vivir así; un tiempo con la abuela, otro con las tías y otro con los papás, dependiendo de las circunstancias.

Con mi tía Luzmila estuve dos años mientras hice primero y segundo. Ella vivía feliz conmigo porque ella tenía tres mujercitas y “*tener un varoncito en la casa llenaba todo de alegría*”, por lo menos eso era lo que ella decía. Todos los días me iba caminando hasta la escuela pues quedaba cerquita de la casa de mi tía. En esa vereda solo había tres casas: la de mi tía que quedaba en un filito cerca de la carretera, otra donde quedaba una tienda y otra casita más abajo como a unos cien metros y después quedaba la escuelita. Por la cercanía de la escuela la gente que vivía en las fincas más apartadas, pagaban ya fuera a mi tía o cualquier persona de las otras casas para que cuidaran toda la semana los niños que estudiaban en la escuelita. Entre las tres casas sumaban más o menos unos 12 niños. Recuerdo que en las tardes me ponía hacer tareas

hasta que aparecían los otros niños y nos poníamos a jugar en la canchita que habían hecho en la parte de atrás de la casa de mi tía Luzmila. Le dábamos a una pelota hasta que sin darnos cuenta aparecía la noche y con ella los gritos de las señoras que salían de las casas diciendo: *“pa' dentro... a dormir, o es que se van a amanecer jugando”*.

Cuando pasé a tercero, el patrón de mi papá lo trasladó a otra finca. Entonces me llevaron de nuevo a vivir con ellos pues había una escuela cercana. Mi papá todos los días se levantaba a las cuatro de la mañana a ordeñar las vacas y a eso de las seis llegaba a la casa a desayunar y a llevarme a la escuela. Mi mamá me bañaba y me peinaba, yo me ponía el uniforme, me comía la arepa y el chocolate y salía a las carreras cuando escuchaba que mi papá prendía la moto. Me encantaba sentir el viento sobre mi cara. Nos demorábamos como diez minutos desde la casa hasta un puente donde el me dejaba, me pasaba por debajo de un cerco y llegaba a la escuela. Recuerdo que en ese colegio estudié un año hasta que compramos una finca en otro lugar, entonces nuevamente tuve que ir a otra escuela donde hice cuarto, quinto y empecé sexto. A mí en esa época no me gustaba el colegio, iba porque me enviaban, pero en realidad lo que me motivaba de la escuela era ir a jugar fútbol.

Recuerdo que en ninguna de las escuelas donde estuve hicieran paseos. Es que los ríos en zona selvática son muy anchos y profundos y a los profesores les daba miedo que algún estudiante le pasaría algo. Pero eso era simplemente miedo de los profesores, pues la mayoría de ellos venían de la ciudad y no comprendían que donde hay tanta agua “uno primero aprende a nadar antes que a caminar”. Algunos profesores también les daba su cosita con la guerrilla, porque resulta que la guerrilla en esas zonas tiene la filosofía de que los profesores no dejan de ser

funcionarios del Estado. Además, como por allá no hay policía, no hay hospitales, el único que depende del Estado es el profesor: entonces los profesores con la guerrilla - ... “de lejitos”.

Tenía un profesor que le decíamos Chivarrenca porque era cojito. Ese profesor me quería mucho. A veces iba a la finca y se quedaba porque era muy buen amigo de mi papá. Recuerdo que cuando ese profesor nos ponía los exámenes se salía del salón, se iba suavemente por detrás del salón y se subía en una escalera y nos miraba por una rendija entre el techo. Después entraba y decía riéndose: *“usted le copió a fulanito y fulanito a fulanito. No se copien muchachos, mejor estudien que ustedes saben que yo soy brujo”*. Lo que más me gustaba de Chivarrenca era que si uno escribía algo mal, él lo llamaba y le decía: *“Si usted me corrige esto que hizo mal yo le califico bien”*, entonces, eso motivaba a aprender o a buscar lo que uno no había hecho, mientras que otra profesora que tuve, ponía hacer algo y si usted no sabía cómo hacerlo de una le zampaba su cero. Eso era lo distinto de Chivarrenca: a uno no le daba miedo hacer algo mal porque sabía que él le explicaba antes de ponerle una nota mala.

De esos primeros diez años recuerdo gratamente tres amigos: David, Fabián y Édison. Eran como mis hermanos. Con el que más me entendía era con David al que le decíamos el Enano, los tres eran hijos de un ganadero que tenía una finca como de 400 hectáreas. Siempre estábamos juntos. Hacíamos las tareas, jugábamos bolinchas o íbamos a un caño a nadar. Otro de los recuerdos que nunca se borrarán de mi mente son los días de pesca con mi papá. Él siempre ha sido un hombre muy serio, de carácter fuerte, pero una de las cosas que lo ha caracterizado es que le ha gustado tener amigos. Él es un buen hablador y en esas zonas donde la distancia no permite encontrarse con frecuencia la mejor forma de verse es programar una

idita al río a pescar. Mi fascinación era ver cuando mi papá tiraba la atarraya y quedaban enredados peces hasta de 5 arrobas, eran tan grandes ¡pero tan grandes! que entre dos personas tenían que subirlos a la lancha.

De sopetón pal Guaviare

Un día mi taita nos contó que le había salido un buen negocio de una finca mucho más grande, pero teníamos que irnos a vivir al Guaviare, en una zona que hace parte de la serranía de La Macarena. Mi mamá no le vio problema porque ellos ya conocían esa zona. Ambos son hijos de gente que llegó tumbando monte, ganándole terreno a la selva. En ese entonces nosotros vivíamos bien, la finca tenía unos potreros enormes, teníamos como 200 cabezas de ganado, cerdos, gallinas; éramos de los que mejor vivíamos en la vereda. La casa era grande, estaba hecha en madera, al igual que los pisos. Al lado de la casa estaban los corrales donde cada tarde se encerraba el ganado después de la faena. Mi papá tenía varios trabajadores. Él coordinaba todo lo de la finca y a mí no me tocaba hacer nada. Me la pasaba en la casa todo el día viendo televisión o escuchando música de cantina, llanera, vallenatos o salsa. Recuerdo que por allá los trabajadores son como si fueran de la familia: entran a la cocina y comen, prenden el televisor cuando quieren, el trato con la gente es distinto a la ciudad. Siempre recuerdo a uno de los trabajadores que era muy divertido, me gustaba escuchar las bobadas con que me hacían reír. Con él me iba a montar a caballo y ayudarle arriar el ganado. Pero a mi papá no le gustaba que yo hiciera nada de esas cosas.

Cuando llegamos al Guaviare, yo no volví a estudiar porque por allá no había escuelas y el internado, que era lo único que había para que uno estudiara, quedaba en un pueblito como a

5 horas en motor⁴⁵. A mí me aterraba la idea de irme a encerrar toda la semana por allá tan lejos, entonces yo le dije a mi papá: -“*yo allá no le estudio, a mí me da mucho aburrimiento estar encerrado todo el día*”-

Cuando yo estaba pequeño en el Putumayo era muy sociable; jugaba fútbol, estaba con otros niños. Cuando cumplí los trece años quería estar solo. No me gustaba que me recocharan, yo era como dice el dicho: “juntos, pero no revueltos”. Me aburría la idea de estar encerrado día y noche con un montón de pelados, entonces mi papá no tuvo más remedio que dejarme en la finca.

Tenía amigos que estudiaban en el internado y cuando ellos llegaban a la vereda yo los buscaba y les preguntaba ¿cómo les fue?, ¿cómo es eso allá? A lo que respondían: -“*¡huy no hermano! Eso es aburridor, ese encierro es muy maluco*”- y entonces yo más me azaraba. Una vez, mi papá salió hasta el pueblo y se encontró el rector del internado y le contó que yo no estudiaba porque a mí no me gustaba estar encerrado. Entonces el señor le dijo que yo me podía quedar en su casa, que era grande en el centro del pueblo y que iba a estar acompañado de sus hijos. Cuando mi papá me contó, yo pensé la cosa muy bien y le dije que sí, que yo me iba a estudiar. Pero antes de irme a la casa del rector, fui hasta el pueblo y busqué a una exnoviecita que estaba en el internado. El hermano de ella como es mayor de edad me ayudó para que la dejaran salir ese día.

⁴⁵ Lancha

Nos sentamos en el parque, nos comimos un heladito y le conté lo que estaba pasando, ella me hizo entusiasmar con la idea de irme, hasta que dijo: -*“hum, lo único malo es que los hijos de ese señor son muy picados”*- y ahí, en ese momento... se me acabó toda la ilusión. Por más que me hubiera gustado estudiar yo no iba aguantar las humillaciones de nadie, y para no salir emproblemao (*sic*) con uno de esos pelados, era mejor dejar las cosas así. Yo creo que donde hubiera existido un colegio cerca donde hubiera podido ir y volver el mismo día, yo hubiera estudiado.

Al igual que en Putumayo, en el Guaviare la guerrilla es la autoridad. Ellos se relacionan con todo el mundo incluyendo los niños. Recuerdo que siempre cargaban sus golosinas y empezaban a repartir a los muchachitos, hasta le prestaban los fusiles para que jugaran con ellos, le quitaban el tiro de la recámara y... ¡tenga mijo juegue con él! Yo varias veces jugué con fusiles, sin embargo, a mí nunca me gustó relacionarme con la guerrilla y por eso yo trataba de evitarlos, no porque les tuviera miedo, sino porque no me gustaba. A los pelados más grandecitos les decían:

-*“Camine mijo, que esto es bueno, nosotros allá les damos el estudio. A usted allá no le va faltar nada, qué se queda haciendo por aquí”*-

En este país donde lo más normal es la guerra a los pelaos cómo no les va gustar un fusil. A muchos amigos míos les gustaba la guerrilla, pero no se iban porque les daba miedo. Si a mí que no me gustaba la guerrilla hasta sentía en ocasiones la ilusión de las armas, ahora dígame los otros pelaos que si les gustaban desde pequeñitos.

Llanero resuelto, ni sufriendo se arrincona.

La tarde en que llegaron por mí el sol ya se escondía en el horizonte. Estaba sentado en el corredor de la casa con mis taitas cuando empezamos a sentir el sonido que dejan los pasos de las botas sobre el pasto. Los perros empezaron a ladrar y a lo lejos en fila fueron apareciendo alrededor de 50 guerrilleros acompañados de un poco de muchachos a los cuales hicieron sentar en el patio de la casa. Todos estaban en silencio. Se les notaba el miedo y la tristeza en la cara. Muchos eran amigos míos. Los miraba, pero ellos no me decían nada. Una guerrillera negra, alta, fortachona, que era la comandante, me llamó y me preguntó que cómo estaba, tratando de ponerme conversa, pero como yo ya sabía por dónde iba el agua al molino no le hice caso. Ellos siempre pasaban por allí, eso era normal, lo que no era normal era ver ese poco de muchachos con la cara que traían. Entonces le dije que si quería saber algo se lo preguntara a mi papá que yo estaba ocupado viéndome una película. Eso fue lo que se me ocurrió en ese momento para zafarme de ella y fui y me encerré en la casa.

Yo creo que eso le sacó la piedra porque al momentico llegó mi mamá y me dijo algo asustada, -“mijo, que vaya que la señora quiere hablar con usted”-. Yo salí y la señora con cara de molesta dijo:

-“¿Por qué se fue? Es que le estoy hablando soy yo ¿o usted cree que le está hablando un payaso?”-.

-Yo me quedé en silencio por unos segundos. Entonces ella empezó a decir en un tono de voz más calmado:

-“Mire, nosotros tenemos un cursillo para los jóvenes, es como una escuela que dura solo quince días, van a aprender muchas cosas sobre política, sobre nosotros y la van a pasar bueno, mire ese poco de jóvenes que van a ir”-.

Yo le dije que si ellos querían ir, era cosa de ellos, pero que yo no quería.

Entonces me dijo: -“joven, es que no es si usted quiere, es que le toca, usted es el hijo mayor de la casa, entonces se va con nosotros”.

Mi mamá estaba muy triste. Llorando me empacó el cepillo de dientes y dos mudas de ropa. Mi papá solo me miraba. Su cara reflejaba la tristeza y la impotencia que estaba sintiendo. Yo sentía un nudo en la garganta de ver los taitas angustiados, pero me aguantaba las ganas de llorar porque si los demás muchachos no lloraban yo porque si lo iba hacer, mejor me atragantaba con las lágrimas. Mejor dicho, lloraba pa’(sic) dentro. Salimos desfilando en medio de la maleza alrededor de 20 pelados. Atrás quedaron mis papás y mis dos hermanos mirando en la distancia mientras yo me perdía en medio del monte.

Los primeros días fueron muy duros. Estaba muy triste. Me hacía falta la casa, la comida de mi mamá, mis hermanitos. En el grupo de pelados que llevaron había niñas como de 13 años, eran tan pequeñas que las botas le llegaban más arriba de la rodilla. Todo el día nos tenían ocupados para que no pensáramos en nada, así fuera partir un palo, pero algo nos ponían hacer. Nos habían dicho que eran 15 días, pero cuando llevábamos un mes nos dijeron que faltaba otro. Eso me sacaba el mal genio, saber que decidían por mí. Cuando pasaron los dos meses nos dijeron que nos teníamos que quedar en la guerrilla, que ya éramos guerrilleros. Lo que ocurrió fue que el día en que llegaron a la vereda recogiendo muchachos a ellos les habían trasladado un grupo de guerrilleros y necesitaban cubrir el hueco que les había quedado.

Aunque esos primeros días fueron muy difíciles, uno poco a poco comienza a adaptarse ¡a la maldita sea! Yo en últimas me relajé porque en el grupo que nos llevaron había muchos amigos míos. Casi todos éramos de la misma vereda. Entre ellos, por ejemplo, se encontraba el Enano, el amigo con el que había crecido en el Putumayo. Ellos recién habían llegado porque mi papá le había ayudado a don Joaquín, el papá del Enano, a comprar una finca.

Para consolarme yo decía: - ¡Ah, *pues ya qué!* -. Pero en el fondo a mí no me gustaba esa vida, pues nunca me había gustado la guerrilla. Una de las cosas que más odiaba eran los castigos. Por ejemplo: si uno hacía algo malo, lo sacaban al frente hacerle dar pena, en formación les decían a todos en que usted la había cagado. Allá, si usted se enteraba que un compañero hacía algo malo, tenía que contarlo, porque si se daban cuenta que usted sabía y no había informado a los dos los castigaban. Yo a veces me hacía el güevón cuando cualquier compañero la embarraba, porque me daba pesar que los castigaran.

Cuando trasladaron a la negra, esa desgraciada que me reclutó, mandaron un comandante que era todo relajadito. Le encantaba hablar con nosotros, nos aconsejaba, casi no nos castigaba. Esos días fueron tranquilos. Nos reíamos mucho, hasta jugábamos fútbol. Recuerdo que un día si me castigó; me mandó con un compañero a limpiarle el fusil, un AK-47, y nosotros por la afición de salir corriendo a jugar fútbol, lo armamos mal, le dejamos el avioncito⁴⁶ por fuera y cuando ese señor se dio cuenta que le faltaba ese pin, nos llamó con su voz calmadita, nos hizo sentar y nos dijo:

⁴⁶ El selector en el AK-47 es un seguro que permite bloquear o desbloquear el fusil.

-“Muchachos cómo van a hacer eso, cómo van a armar mal ese fusil, que tal que hubiera llegado el enemigo en estos momentos yo que hubiera hecho con ese fusil armado a medias”-

A lo cual mi compañero respondió: *-le hubiera tocado salir corriendo camarada-*

Ese fue el peor error que cometió el bocón ese. Como castigo nos puso hacer treinta metros de trinchera. Eso es un hueco en la tierra del tamaño de una persona. Nos demoramos varios días haciéndolo a punta de pica y pala.

Una noche estábamos durmiendo y a eso de las 10 de la noche sonó un estruendo que me despertó. No había terminado de sonar el primer bombazo cuando ya estaba explotando la otra. Cogí el fusil sobre mi pecho y me quedé quieto recostado contra un árbol. En ese momento uno se despierta pensando no en que lo van a matar sino con la mente puesta en la dotación que no puede dejar tirada cuando toque salir corriendo. Yo estaba inmóvil porque esa era la instrucción que nos habían dado en caso de bombardeo. Así no lo pueden identificar a uno desde el avión con esos sensores que cargan. Entonces uno se debía quedar quieto y al que le callera el bombazo en la cabeza ¡juepuchica, pues de malas!

Uno debajo del bombardeo no lo escucha tan duro como cuando se escucha un bombazo desde lejos. Cuando el bombardeo para, todo el mundo tiene que salir de la zona porque de inmediato empieza el desembarque de los chulos⁴⁷ y uno tiene solo unos segunditos para salir. Nos paramos y comenzamos a movernos y al momentico se sentían los rafagazos que salían de los helicópteros. Contaban los más antiguos de estar en el monte, los que saben escuchar la

⁴⁷ Los soldados

avionada, que eran como 11 helicópteros. Esa noche no mataron a ninguno. Justo se había volado un guerrillero y el comandante había ordenado que moviéramos el campamento a un filito y por eso las bombas caían todas en el cañón donde estábamos tres días antes.

A mí me tocó vivir cosas hasta bacanas por allá, entre ellas, dos bombardeos.

Una de las cosas curiosas de esa época fue que yo que nunca había hecho nada en mi casa, y de repente tenía que cargar un fusil al hombro día y noche, hacer guardia, cargar un equipo de montaña, cortar leña, aprender a cocinar y lavar, eran cosas que yo no estaba enseñado hacer, pero me tocó aprender a hacerlas a la brava. La primera semana que me pusieron a cocinar fue muy chistoso. Lo metían a uno al rancho a mirar para aprender y al otro día le tocaba empezar a cocinar ¡y con semejante instrucción que me habían dado! La comida me quedaba horrible; el arroz salado y mazacotudo, por lo que los compañeros en son de recocha le decían a uno: - *“pórtese serio güevón que no está cocinando pa’ marranos”* - yo solo me reía.

Las marcas que me dejó esa experiencia también quedaron en mi cuerpo. Un día en un entrenamiento di una vuelta y cuando caí el fusil me dio en la muñeca y me la fracturó. Esa mano estaba toda torcida y me la arreglaron con sobadas y una venda que utilicé como quince días. Sin embargo, esa mano después de ese día no me quedó sirviendo igual. Hoy, año y medio después, no puedo hacer fuerza con ella.

Pa' lante es que brinca el sapo así le puyen los ojos.

Una mañana me mandaron con el Enano y otro pelado a llevar algo hasta un sitio. Como era retirado del campamento teníamos que amanecer los tres solos en mitad de la selva. Yo dentro de mí pensé que esa era la oportunidad de volarme. Pero no podía decirles nada a los otros dos porque en la guerrilla hay una orden: si uno se da cuenta que otro compañero se va a volar, le tiene que meter un balazo de una, sin pensarlo dos veces. ¡Y con ese precedente quién se iba a atrever a proponerle algo a otro, así fuera el mejor amigo!

Cuando llegamos al sitio le dije al Enano y al otro compañero: *-tengo ganas de pescar-*. Dejé el fusil y la pechera⁴⁸ sobre las raíces de un árbol en el improvisado campamento que habíamos levantado. Me quedé en sudadera y cogí rumbo a un caño. Ya lo tenía todo planeado. Busqué un tronco y me dejé deslizar desde el caño al río grande. Duré como dos horas bajando. En esos momentos pensaba que mis compañeros venían tras de mí y me iban a meter un tiro en la cabeza. Sentía que el agua no corría, que estaba en el mismo punto. Me imaginaba a mis dos compañeros desde la lancha dándome plomo. Entonces el miedo me hizo nadar hasta la orilla y empecé a correr bordeando el río hasta que llegué a la finca de los taitas.

Cuando llegué a la casa mis papás estaban muy felices de verme de nuevo. Ellos creían que el tal cursillo ese al que me habían llevado, había terminado. A mamá no le importó que llegara sucio oliendo a chivo, me abrazo fuerte, como pocas veces lo hacía. Les conté todo lo que había pasado y mi papá me dijo que como estaban las cosas era mejor que me fuera rápido para Florencia porque si me quedaba me pelaban los guerrillos. Ese mismo día salí a escondidas,

⁴⁸ Correas en forma de cargadera sobre la cual guardan los proveedores, la linterna y las granadas.

papá me acompañó hasta el pueblo, nos quedamos en la casa de unos amigos y cuando la buseta iba arrancar mi papá me hizo señas y me subí corriendo, el viejo se quedó atrás mirando cómo me le iba de nuevo.

Como era de suponerse, al otro día ya estaban en la finca preguntando por mí. Mi papá les dijo que yo me había ido, y de inmediato le hicieron la pregunta del millón:

-¿Usted cree que su hijo no debe estar en la guerrilla?-

A lo cual mi papá respondió: - *“pues si él no quiere estar allá, yo estoy de acuerdo con él”-*.

El comandante le dijo: - *“Pues entonces tiene 12 horas para salir de la zona, pero eso sí, no me saca absolutamente nada, ni una sola res, ni un caballo, ni el motor, ni la moto. Mejor dicho, no me saca ni mierda”-*.

Yo estaba en Florencia, llevaba un día, cuando vi llegar a mis papás y mis dos hermanitos. Traían tres maleticas y el rostro lleno de tristeza. Yo me puse muy mal, sentía culpa por lo que les había ocurrido, pensaba que si yo no me hubiera volado, ellos estarían tranquilos en la finca. Mis papás estaban confundidos, no sabían qué hacer porque Florencia es una zona de influencia de la guerrilla y en cualquier momento podían llegar y hacernos algo. Uno cuando está muchacho es como bruto. Yo salía y caminaba por allí sin medir el riesgo que corría. La señora donde nos estábamos quedando le recomendó a mi papá que cogiéramos *pa'* (sic) Cali, que por ser una ciudad grande era más fácil que nos dieran ayuda. A mis papás lo único que les importaba en ese momento era irnos, irnos lo más lejos posible, donde no nos pudieran hacer nada.

Después de los aguaceros es que se aclara el agua en el charco.

Llegamos en la noche a la terminal y abordamos un Expreso Bolivariano con rumbo a Jamundí, un pueblito antes de llegar a Cali, donde nos estaba esperando una conocida de la señora. Cuando llegamos y la encontramos en el parque del pueblo, ella dijo que no tenía espacio en su casa, por lo cual, nos iba llevar donde una conocida en Cali quien nos daría posada en su casa.

Llegamos al barrio Llano Verde. Un barrio de casas que construyó el gobierno para gente desplazada. La mayoría de las personas eran negritas. Yo los miraba y de una me acordaba de la guerrillera negra y me daba una piedra. La señora nos prestó un cuarto donde dormíamos mi papá, mi mamá que estaba en embarazo, mis dos hermanos y yo. Dormíamos amontonados casi uno encima del otro. La señora le preguntó a mi papá que si traía platica que ella se la guardaba para evitar que se la robaran y mi papá todo ingenuo le pasó 10 millones que había sacado de la finca. Doña Gloria, como se llama esa señora, empezó a gastarse la plata y como al mes nos dijo que ya no quedaba nada, que todo se había ido en comida.

Mi papá estaba desesperado. Sin plata en una ciudad desconocida. Sin saber a quién recurrir para pedir trabajo. Mi mamá a punto de parir. Los cinco encerrados todo el tiempo en una pieza: definitivamente esos días fueron muy desesperantes. Un día un paisita del barrio llamó al viejo y le dijo que si él era el señor que estaba viviendo donde doña Gloria. Mi papá le contó la situación que estábamos pasando y el señor le preguntó que si él quería trabajar. Mi papá le dijo que sí. Entonces él llamo a un amigo, otro paisita dueño de una tienda quien le dijo a mi

papá que lo acompañara a CAVASA⁴⁹ a comprar las frutas y las verduras. Al otro día nos levantamos los dos tempranito. El taita estaba todo entusiasmado y nos fuimos a esa galería, que es grandísima, le ayudamos a comprar y luego en el negocio a surtir, así durante varios días hasta que poco a poco mi papá se ganó la confianza de don Fabio y lo dejó encargado del negocio de la revueltería en la que trabajo como vendedor actualmente.

En esos días conocimos a don Óscar, un señor que nos ha ayudado bastante. Él nos llevó a declarar a la UAO⁵⁰ lo del desplazamiento y nos acompañó a muchas vueltas mientras nosotros cogíamos vuelo en la ciudad. La gente por aquí dice que el desplazamiento de nosotros no parece desplazamiento. Según ellos a nosotros no nos ha ido mal. Hay gente que dura años y años sin conseguir trabajo, sin saber moverse en la ciudad. Dicen que a ellos les ha ido mal, mal, mal. Pero es que nosotros no nos dejamos enredar. Si uno no conoce algo, pues pregunta, uno no se puede dejar paralizar. Nosotros conseguimos trabajo rápido, yo salgo al centro sin problema. Por ejemplo, en estos días me dijeron que iban a entregar lo de la libreta militar en un sitio y sin conocer allá llegué. Cuando llegué por la tarde me encontré un vecino y me dijo qué cómo había hecho, que él no había ido porque no tenía quien lo llevara. Ese señor lleva como 15 años aquí y que no sale para ningún lado.

Yo antes no quería hacer nada porque lo tenía todo. Yo ahora quiero hacer algo con mi vida, porque no tengo nada. Por eso me metí a estudiar de nuevo a ver si puedo entrar como guarda de tránsito. Quisiera ser policía, pero el problema de la mano no me lo permite. Entonces quiero

⁴⁹ Central de Abastecimiento del Valle del Cauca S.A.

⁵⁰ La UAO es la Unidad de Atención y Orientación a la población víctimas del desplazamiento.

estudiar para guarda de tránsito o criminalística, eso me gusta a mí, y si no se puede, entonces hacer algo en el SENA, el caso es estudiar y ponerme a trabajar.

Como solo estudié hasta sexto; hace seis meses entré a un colegio privado donde estoy estudiando para poder validar⁵¹ el bachillerato, todo en un año. Voy al colegio los sábados de una a cinco de la tarde. Cuando me metí a estudiar creí que iba hacer muy difícil porque llevaba como 6 años en que no cogía un cuaderno. Me imaginaba que la gente con la cual iba a estudiar debía estar más avanzada que yo, pero no, estoy parejo con ellas. Tengo 19 compañeras, todas mujeres, la mayoría son negritas que dejaron de estudiar por vagas o porque quedaron en embarazo o porque se vinieron en algún momento para Cali y habían dejado de estudiar y ahora están estudiando de nuevo.

Adaptarse a la ciudad para mí no ha sido tan complicado. Es distinto al campo, pero uno aprende a adaptarse. Por ejemplo, yo odiaba como hablan los negros, porque ellos hablan como golpeado, no piden el favor y eso me sacaba la piedra. Cuando mi papá los atendía al principio yo creía que ellos le estaban peleando cuando hablaban, pero ya he entendido: hablan así. Aunque de todas formas no me gusta. Yo creo que porque me hacen acordar de la negra esa. Lo sucedido nunca se olvida y a veces usted se acuerda de los momentos duros como de los momentos bacanos. A veces veo esa novelita que están dando en la televisión sobre una niña guerrillera y me río solo recordando cosas y yo digo: eso yo lo viví, con esa novelita recuerdo

⁵¹ El examen de Validación de bachillerato, está dirigido a personas mayores de edad, que por diversas razones no culminaron su ciclo de educación formal en Instituciones Educativas regulares. Por tal razón, es una opción para certificar las competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, para obtener el título de bachiller académico. Este examen evalúa las competencias en lenguaje, matemáticas, biología, física y química, ciencias sociales, filosofía e inglés.

como las mujeres allá no se dejan joder de nadie, si le toca parársele a alguien lo hacen. Por ejemplo, un día un comandante estaba mariquiando una peladita y la tenía mamada y ella le puso el fusil y le dijo muévase hijueputa y lo quemó; y le tocó quedarse quieto porque si se movía esa peladita le volaba la cabeza. Yo me siento por ahí a veces y me río solo acordándome de esas cosas. Y la gente me dice: – *y usted de que se ríe solo, se enloqueció o qué-* pero es que yo no me puedo sacar de la cabeza lo que me ocurrió. Yo creo que mi vida se partió en dos el día en que a mí me llevaron pa'l monte. Yo ya casi no recuerdo las cosas que viví antes de ese día, cuando trato de recordar mi pasado, pienso solo desde ese día para acá.

Algún día quisiera volver al Guaviare, pero de pasoncito, mirar la finca y devolverme. Es que ese cuentico de la negociación de paz no me lo como. Eso se desmovilizan los más quemados, pero los milicianos o la gente de la zona no entra en ese proceso, ellos se quedarán en las fincas, en su zona como si nada hubiera pasado. Por eso a mí me daría miedo volver a vivir por allá. Cuando fuimos a declarar lo del desplazamiento me dijeron que hablara con una psicóloga para que me metieran a esos programas de desmovilizados, pero no. ¿Para qué iba hacer eso? ¿Para qué? ¿Para que por unos cuantos milloncitos le toque a uno estar dando dedo?⁵², No. eso no va conmigo. Aquí estamos bien, no tenemos plata, no tenemos casa, lo perdimos casi todo, pero estamos vivitos y coleando...

⁵² Con la expresión dar dedo, Didier hace alusión al temor que le generan los programas de reintegración del gobierno Nacional, pues para él se obtienen beneficios a cambio de tener que suministrar información frente a la ubicación geográfica y mandos del insurgente del cual escapó.

MIS RECUERDOS, SE PINTAN CON LÁGRIMAS



Dibujo elaborado por Sara

Me llamo Sara, tengo 17 años y uno viviendo en Cali. Antes vivíamos en Yumbo, de donde nos tocó salir corriendo por problemas que tuvieron años atrás unos tíos míos en Buenaventura con gente mala, y esa gente, llegó hasta nuestra casa a jodernos la vida; como si nosotros tuviéramos algo que ver con eso.

Mi niñez fue un poquito dura. Mi papá en esa época era muy machista. Recuerdo que desde que estaba muy chiquita, de unos 7 años, cuando él le pegaba a mi mamá, me metía a los gritos para defenderla, y terminaba pegándome a mí también. Esos años y todas esas cosas que viví

en mi casa, fueron marcando mi vida; me volví una niña solitaria, tímida y depresiva, me refugiaba en mis dibujos y mis lágrimas.

Cuando pienso en mis primeros recuerdos en la escuela, se vienen a mi mente una banda marcial, veo imágenes de muchachos tocando los instrumentos mientras yo los miraba, eso es lo único que me acuerdo cuando me metieron en el jardín. No recuerdo mi primer día, ni mi profesora, ni mis compañeritos; recuerdo esos jóvenes tocando, quizás porque siempre me ha gustado la música y la pintura.

Entré a hacer la primaria en el año 2005 en un colegio de Yumbo. Los primeros dos años fueron tranquilos, pero cuando fui creciendo y comprendiendo lo que pasaba en mi casa empezaron los castigos por parte de mi papá. Cuando entré a tercero recuerdo que mi profesor era un negro grande y calvo, con cara de regañón. Lo peor que pudo ocurrir en ese momento fue que mi papá le dio la autorización para que él me pudiera pegar si me portaba mal o no hacia bien las tareas. Ese señor siempre sacaba una regla de madera y me pegaba delante de mis compañeros; si me paraba, si me sentaba, si me reía, si lloraba, si multiplicaba mal, mejor dicho, por todo. Era la única del salón a la que le pegaban y eso me ponía mal.

Cuando entré al bachillerato conocí una profesora que siempre me preguntaba: ¿qué le pasa?, yo le decía: *-No se meta en mi vida profesora, déjeme tranquila-*. Pero ella seguía insistiendo hasta que se consiguió el teléfono de la casa y llamaba a mi papá para decirle que yo estaba llorando o que estaba en un rincón del salón y no quería hablar con nadie. Entonces mi papá se enojaba en vez de preocuparse por saber qué tenía y cuando llegaba del colegio me cogía a

correa. Por eso era que no quería que las profesoras se metieran, porque ya sabía lo que iba a pasar. Siento que por eso la profesora de inglés me cogió rabia; porque no quería que supieran nada de mi vida. Le entregaba el cuaderno con todas las tareas y ella me lo ponía a pasar todito, casi pierdo el sexto por eso. Una de las cosas que no me gustaban de ese colegio era que los profesores tenían preferencias por los mejores estudiantes. Recuerdo que cuando estaba en quinto a un compañero que era como se dice “de los más malitos del salón” casi lo echan del colegio por algo que había hecho con otro compañero que era el mejor del salón, y a ese; si no le dijeron nada.

En esa época me deprimía muchísimo por lo que pasaba en mi casa, mi mamá me decía: *-Mija nos toca que aguantarnos ese señor, porque no tengo un buen trabajo-*, en esa época ella se refería así de mi papá; ese señor. Llegaba al colegio y por todo me ponía a llorar: porque no me hablaban, porque me miraban. Un día estaba tan desesperada que me corté las venas en un baño y las profesoras asustadas corrieron a llamar a mi papá. Ese día me tocó rogarles para que no le contaran lo que había hecho. Llorando les decía: *“-No le digan, no le digan, que si él se entera me mata-”*. Entonces, no le contaron todo, solo que yo estaba muy deprimida.

Esa época en la escuela era muy difícil para mí, pues casi no tenía amigos porque mis compañeros se alejaban de mí porque yo era depresiva, les hablaba y ellos no me volvían hablar. Solo tenía una amiguita que se llamaba Alejandra con la que hacía las tareas, pero cuando se retiró del colegio me quede sola, recuerdo que un día que mi papá nos trajo a La 14 de Calima me la encontré, me dio tanta alegría verla que salí corriendo y le di un abrazo, hablamos un rato, me contó que vivía aquí en Cali y nunca más nos volvimos a ver.

Mis días más felices en la escuela eran en los que no tenía clase de matemáticas. No me gustaba que me dejaran tareas porque mi papá me revisaba los cuadernos y se ponía a explicarme y allí empezaba el lío, pues al final el problema del cuaderno lo resolvía el garrotazo. Hubo un tiempo que no escribía las tareas en el cuaderno, sino que trataba de resolverlas en la escuela antes de ir a la casa, pero un día se dio cuenta y me castigó. Las pelotas que mi papá me daba eran como si uno hubiera cometido un delito, me daba tan duro con una correa de cuero que mi mamá trataba de evitarlo y ella también llevaba.

Eran pocos los profesores a los que les tenía aprecio. Entre ellos, estaba el de matemáticas porque él me aconsejaba de manera distinta a las otras profesoras que siempre lo hacían regañando, lo cual me hacía sentir peor. A pesar de que mi profesor me caía muy bien, a las clases de matemáticas les fui cogiendo fastidio, porque mi papá siempre que me iba a explicar algo terminaba acabándome a golpes. Era tan aburridora la situación que mi papá me pegaba hasta delante de mis compañeros. Si un profesor le daba una queja mía, de una me volteaba la cara de una cachetada, sin ni siquiera dejar que yo hablara. Los compañeros se quedaban quietos mirando. Esos recuerdos de ese colegio son tan malos que si fuera el único colegio del mundo no estudiaría allí.

Siempre le he dicho a mi papá lo que pienso a si me castigue. Hubo una época en que le empecé a decir todo lo que sentía, le decía: *-Papá, ¿usted no nos quiere cierto? Usted tiene otra familia por allá-* y él decía: *-No hija cómo se le ocurre-*. Se quedaba aterrado de lo que le decía. Yo creo que él fue cambiando cuando nosotros fuimos creciendo. Mi papá toda la vida le había

pegado a mi mamá. Él había sido pastor de iglesia desde jovencito y cuando conoció a mi mamá y se fue a vivir con ella le empezó a pegar aun siendo pastor, así duraron las cosas hasta que yo tenía como 11 años. Nosotros comenzamos a ir a la iglesia judía y allá empezaron a hablar con él, a trabajar lo de sus enojos y cuando se le empezaba a salir la piedra uno le decía: “-*Se acuerda lo que habló con los judíos-*” Entonces se calmaba, ahora cuando le da rabia se queda callado y se va para el cuarto, dice: “-*ay, yo no voy a pelear con ustedes-*” y se va y se encierra.

Nuevos trazos en mi vida

En el año 2012 cuando pasé al grado octavo, me cambiaron de colegio, pues mis papás habían conseguido otra casa. Ese colegio era tan grande que el primer día de clase me perdí, duré como media hora buscando el salón. Ese colegio me gustó desde el comienzo, los profesores eran más amigables, si uno iba mal en una materia los profesores se preocupaban; le hablaban y le volvían a explicar, en cambio en el colegio anterior si uno iba mal: Qué pena, pero perdió.

Como me gusta tanto dibujar, cuando necesitaban hacer un cartel en el colegio, me llamaban y me ponían a hacerlos con otros muchachos de cursos mayores. Como se hacer letras gigantes, los carteles quedaban bonitos y los profesores se ponían felices. Esos años de colegio de octavo a décimo fueron más tranquilos, tenía amigos a diferencia del colegio anterior. Las cosas estaban mejor en la casa y en el colegio.

Del Liceo recuerdo mucho a Martha mi profesora de español, era pelicortica, siempre estaba sonriente. Como le gustaba la actuación nos ponía hacer obras de teatro y a leer muchos libros, nos llevaba a los parques y nos acostábamos debajo de un árbol a leer; eso me encantaba. También me gustaban las clases de artística, mejor dicho, todas las clases donde tuviera que dibujar me gustaban. Mis dibujos eran siempre los mejores del salón.

Una mañana cuando desperté, bajé al taller de costura que había en el primer piso de la casa y vi a mi mamá tirada en el piso toda golpeada. Me dijo que nos teníamos que ir ese día bien lejos porque de pronto los tipos que la habían intentado matar volvían en la noche. Yo no comprendía lo que ocurría, pero unos señores con los cuales habían tenido problemas unos familiares de nosotros, estaban en Yumbo y al enterarse que mi mamá vivía allí, fueron a hacerle daño esa noche. Ni mis hermanos ni yo escuchamos nada porque estábamos durmiendo. Cuando mi mamá me contó lo que pasó, salí corriendo hasta el colegio a despedirme de mis amigos, al llegar a la puerta estaban todos juntos esperando para entrar. Les conté que me tenía que ir y ellos se pusieron a llorar, me abrazaron y me regalaron sus manillas, las cuales aún conservo como un tesoro. Volví corriendo a mi casa, mi mamá estaba lista con mis tres hermanos y salimos con lo que pudimos sacar en las manos, entre ellas estaba mi piano, como es pequeño de una le eché mano. Si me hubiera podido traer algo más de allá, me hubiera traído, mi casa que es lo que más extraño.

Un señor de la alcaldía de Yumbo nos ayudó para que nos recibieran en un asilo en Cali. El primer día nos dieron comida y nos dieron un cuarto. Pero el problema es que allí había varios mariguaneros y se quedaban hasta la madrugada fumando. Una noche uno se me estaba

metiendo a la cama y mi mamá lo vio y lo cogió a garrote. Estar en ese sitio era incómodo, pues, aunque nos estaban ayudando había mucho riesgo.

Por esos días mi papá se fue para Popayán a trabajar en una finca donde mis abuelos, pues aquí, no sabía ni dónde ir a buscar trabajo. Mi mamá, mis tres hermanos y yo salimos del asilo y nos fuimos a vivir a una casa en el barrio Mojica. Lo primero que hicimos en esos días fue tratar de conseguir colegio. Fuimos a uno público a pedir el cupo, pero nos exigieron los papeles del colegio donde estábamos estudiando y nosotros solo habíamos traído los boletines de mis dos hermanos menores. La persona que nos atendió, dijo que como los papeles no estaban completos no nos podían dar el cupo porque ya están a mitad de año y se requerían los certificados de donde estábamos estudiando. Nosotros les explicamos que acabábamos de llegar y que no podíamos ir por esos papeles porque nos podían hacer algo si volvíamos por ellos, y ni así nos quisieron colaborar. Entonces mi mamá se fue para un colegio que se llama ITECOL que es un colegio de cobertura y allá recibieron a mis dos hermanos sin ningún problema, le dieron plazo para entregar los papeles. Uno entro a 5° y la otra más grandecita entro a 6°. Yo quería ir a Yumbo por mis papeles, pero mi papá no me dejó. Fui a varios colegios cerca al Vallado y en ninguno me quisieron recibir sin las certificaciones de estudio, porque como hice hasta la mitad de décimo es más complicado que lo dejen estudiar sin esos papeles. Entonces mi hermano Juan Carlos y yo que somos los más grandes no pudimos entrar a estudiar. Nos tocó quedarnos en la casa trabajando con mi mamá en las máquinas de coser.

Tengo muchas ganas de seguir estudiando, porque después quisiera estudiar enfermería como mi papá. A veces pienso en que quisiera estudiar arquitectura, pero como yo no la voy con las

matemáticas, entonces ni modo, aunque entiendo y me va bien, no me agradaría hacer una profesión que tenga que ver con las matemáticas. También me gusta el diseño porque se diseñar y se coser, pero no quisiera vivir pegada a una máquina el resto de mis días, porque esto es muy duro. Entonces, me quedo con la enfermería.

Llevamos un año viviendo aquí en el distrito⁵³ y hemos vivido como en cinco casas porque mi mamá mantiene con mucho miedo que nos puedan encontrar y hacernos algo. Aquí me siento bien, estoy trabajando y viviendo con mis papás y mis hermanos, eso es lo más importante. Mis papás se quieren ir para el Ecuador, pero no me quiero ir. Así nos allá ido mal aquí, este es mi país, si uno necesita algo sabe a dónde ir, en cambio en otro país no. Lo único bueno de eso sería olvidarse de todo lo malo que nos pasó y conocer otros lugares. A mí me gusta tomarle fotos a todo, hasta una flor que uno ve a la orilla de un andén, entonces me gustaría conocer y para tomar muchas fotos. Mi papá dice que lo mejor es irnos, pero le da miedo llegar a un sitio sin saber si va conseguir trabajo.

Una de las cosas más difíciles de la ciudad es que en Yumbo la gente es muy unida, en cambio aquí, el barrio es muy solitario, la gente casi no sale en las noches porque lo pueden robar o matar. En Yumbo salía en las noches a jugar frisby o baloncesto, como a mí siempre me gusta estar ocupada me iba para la casa de la cultura a ver exposiciones de arte, en cambio en este barrio no hay nada de eso. Quisiera salir al centro a ver exposiciones o cualquier cosa, pero a mi mamá no le gusta que salgamos, ni salir ella porque le da miedo. En Yumbo tenía parte de mi futuro planeado, tenía mis amigos, mis cosas, estaba en una banda sinfónica, tenía mi casa

⁵³ Distrito. Hace alusión a la zona oriente de la ciudad de Cali comprendida por las comunas 13, 14, 15 y 21 conocida como Distrito de Aguablanca

a la que me gustaba llegar en las tardes a descansar. Aquí no tengo ni una sola amiga en la cuadra donde vivo.

Ahora no salimos mucho pues aparte de la falta del tiempo, está la falta de plata. Lo que sí hacemos es que los domingos vamos al parque que queda cerca a la casa y nos sentamos allí, y hace como dos meses fuimos todos a conocer el MIO⁵⁴ cable, la pasamos muy rico mirando la ciudad desde lo alto.

En Yumbo mi mamá tenía una microempresa de pantalones, capacitaba a personas desplazadas, hasta un reconocimiento le dieron en la alcaldía por apoyar a los desplazados, y miré, terminamos en las mismas y hasta peor, porque cuando salimos se perdieron muchas de las máquinas que tenía. Mi mamá dice que no quiere quedarse pegada toda la vida a una máquina, por eso quiere que nos vayamos para el Ecuador. Es que este trabajo de la confección es muy mal pago, por ejemplo; a nosotros nos dan setecientos pesos por cada blusa terminada, quien contrata entrega los cortes y nosotros cosemos, pegamos botones, hacemos ojales y pulimos; todo por \$700 pesos nada más. Por eso es que nos toca que trabajar a todos para poder cumplir con los pedidos, cuando hay trabajo. Empezamos desde las 6:30 de la mañana y terminamos por ahí a las 8:00 de la noche. Mis hermanitos después del colegio nos ayudan; Ester que tiene 12 años, hace las tareas y nos ayuda a pegar botones o pulir porque ella no sabe coser mucho; Elías como es más pequeño, ayuda con las cosas de la casa; a lavar la losa y barrer porque a nosotros no nos queda tiempo ni para eso.

⁵⁴ El MIO es el Sistema de transporte Masivo de la ciudad de Cali.

A veces los cambios son buenos, pero no como me tocó a mí. Tenía claro que cuando saliera del colegio me iba a venir para Cali a estudiar, pero así, de una como fueron las cosas... No. Extraño mi casa, mi colegio, mis compañeros, pero no solo soy yo la que me siento así, cuando escucho a mis hermanitos decirle a mi mamá que nos devolvamos para Yumbo, me da mucha nostalgia. Pero lo que me pone más triste es saber que llegué aquí, y no pude seguir estudiando.

CAPÍTULO IV

TRAYECTORIAS ESCOLARES: DE LA ESCUELA RURAL A LA ESCUELA URBANA

*“siempre estamos restringidos por la senda que trazamos, pero no hay fundamento último que dictamine los pasos que damos”
(Varela, 1990: 247)*

En el capítulo anterior quedaron plasmadas las historias de tres jóvenes que debido a los procesos derivados del desplazamiento forzado, llegaron a la ciudad de Cali. Estos relatos nos permiten evidenciar cómo jóvenes que comparten una situación como lo es el desplazamiento forzado, muestran una heterogeneidad de significados sobre lo que son los procesos de escolarización, las vivencias antes del desplazamiento, su relación con la ciudad y las proyecciones sobre su futuro. Para profundizar en estas cuestiones, el presente capítulo aborda las representaciones que elaboran los y las jóvenes sobre sus trayectorias escolares, rastreando las experiencias en los contextos de partida (memoria), las vivencias en los contextos de llegada (presente) y los significados que le dan a la escuela. Para ello, se retoman los relatos que aparecen en el capítulo anterior, así como las voces de 15 jóvenes que participaron del taller de investigación

Cabe mencionar que en la presente monografía se utiliza el concepto de trayectoria escolar, pues permite hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Pues como lo indica Kaplan (2001), la comprensión de estos recorridos requiere "poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias

trayectorias escolares".⁷⁷ Kaplan (2001), citado por el Ministerio De Educación Nacional Argentina (2004, p.08).

Se consideró que metodológicamente era necesario abordar las vivencias escolares antes del desplazamiento, en tanto el pasado vivido permite comprender los marcos de referencias desde los cuales los jóvenes hacen lectura de su presente. Lo cual, se relaciona con los planteamientos de Sayad, quien en su estudio sobre las migraciones manifiesta que toda investigación sobre los fenómenos migratorios que descuide las condiciones de origen de los emigrados está condenado a no dar más que una visión parcial y etnocéntrica del fenómeno migratorio. Pues desde este tipo de análisis, pareciera que *la existencia de las personas* comenzara en el momento de llegada, y, por otra parte, la problemática abordada explícita e implícitamente es siempre la adaptación a la sociedad de "acogida". (2010, p.56).

COTIDIANIDAD DE LOS JÓVENES EN LOS CONTEXTOS DE PARTIDA.

Sobre La Escuela

Hay recuerdos y momentos en la vida de las personas que son realmente difíciles de olvidar. Entre estos recuerdos, la escuela ocupa un lugar protagónico. A la hora de hablar de ella, los jóvenes que participaron de la investigación que dio origen a la presente monografía disfrutaban haciendo remembranza de sus escuelas; sus construcciones rústicas y pequeñas

⁷⁷ Kaplan, C. y Fainsod, P., "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas" en: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, Nº 18. Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires. 2001.

elaboradas en madera, de las largas travesías en canoa o acaballo que debían recorrer para llegar cada mañana, sus patios enormes que no eran sino otra cosa que un potrero sin fronteras. De sus amigos con los que jugaban bolinches o casaban peleas y de los profesores con los cuales compartían mucho más que las cuatro paredes de la escuela.

Entre estos recuerdos emergen dos tipos de escuela rural. La primera, referenciadas en diminutivo como “escuelitas” para hacer alusión a aquellas que se encuentran en las zonas más apartadas de los cascos urbanos de los pueblos, situadas en veredas. Estas escuelas están constituidas por un salón de clases y muchas veces allí mismo queda la vivienda del profesor. Estas escuelas han sido construidas por la misma comunidad en la mayoría de casos, y se caracterizan porque un solo docente imparte las clases a todos grados correspondientes a la primaria, esto es, en un salón se encuentran niños de primero hasta el grado quinto.

Esta modalidad de estudio a la cual hacen referencia los jóvenes es conocida en Colombia como Escuela Nueva⁷⁸ y se oferta en el país desde el año de 1975. El Programa Escuela Nueva se aplica prioritariamente en zonas de baja densidad de población, caracterizadas por ser escuelas de uno o dos maestros, en las que típicamente sólo se ofrecen dos o tres grados de educación básica primaria.

⁷⁸ Esta experiencia educativa se inspira en la Pedagogía Activa cuyos principios básicos postulan que los niños aprenden mejor por medio de situaciones que ellos viven y experimentan cotidianamente, lo que permite la observación, la asociación de conocimientos y su expresión, estimulando así el interés del niño por el aprendizaje. Su metodología activa, participativa y flexible, es aplicable a cualquier situación de aprendizaje. (Gómez, 1995, 284)

Entre las críticas que se realizan al modelo de Escuela Nueva se hace referencia la falta de formación de los docentes que imparten la metodología, las dificultades que enfrentan los estudiantes al llegar a bachillerato y cambiar de modelo, así como la insuficiencia en los materiales requeridos para implantar este modelo en las escuelas rurales. En este sentido Gómez menciona:

El modelo Escuela Nueva nace como una respuesta a la necesidad de elevar la cobertura en el nivel primario rural sin aumentar los ya bajos costos totales y unitarios. La Escuela Nueva es una educación barata con materiales didácticos baratos, cuya estandarización y replicabilidad permiten reducir aún más los costos educativos en el tiempo. Este abaratamiento del costo de la educación primaria rural implica una reducción relativa del gasto público en este tipo de educación, lo que puede significar su condena a continuar siendo una educación de menor calidad relativa, es decir, de segunda clase. (1995, p.300)

El segundo tipo de escuela rural referenciada espacialmente la identifica como de mayor tamaño, y ubicada en las cabeceras municipales. Estas, diferentes de las escuelas veredales, cuentan con docentes por cada grupo para la educación básica primaria, y docentes por áreas en los grados de secundaria. Algunas de ellas, operan como internados recibiendo niños y jóvenes que provienen de los sitios más apartados.

Algo en lo que concuerdan los y las jóvenes es en establecer que las escuelas quedaban distantes de las casas donde vivían, inclusive hasta el grado de tener que vivir lejos de su familia. La limitada oferta educativa que se presenta en la zona rural, obliga a que las familias envíen a sus hijos a otras veredas o municipios para poder asistir a la escuela. Así mismo, referencian que las escuelas carecen de insumos como libros, bibliotecas y pupitres.

Esta mirada sobre la escuela rural como lejana, carente de recursos físicos, olvidada por la acción estatal, también fue compartida en los relatos de algunos docentes que han enseñado en estas zonas y hoy se encuentran en la ciudad:

Yo había sido profesor en la ciudad. Cuando llegué a la zona rural, resulta que no había profesor y la gente se dio cuenta que yo lo era, entonces me propusieron que fuera el profesor de la vereda. No quería porque estaba cansado, no quería saber nada de ser docente, pero era el único que podía hacerlo, entonces acepté. Cuando llegué a la escuela, me encontré que no había nada; ni textos guía, ni biblioteca, lo único que había era un montón de niños con ganas de aprender. Entonces me tocó comprender que los contenidos los tenía que sacar de mi cabeza. Comencé a trabajar con los niños a partir de lo que ellos vivían en el campo, el que no sabía leer tenía que aprender a leer y así sucesivamente íbamos trabajando a partir de las inquietudes que los niños tienen en el campo y nuestro libro guía era el árbol, el río, la anciana de la vereda, etcétera, etcétera (Docente Oscar⁷⁹).

Estas situaciones de abandono estatal de las zonas rurales como enuncian estudiantes y docentes, caracterizadas por condiciones de pobreza, necesidades insatisfechas, falta de oferta en salud, educación, se convierten en detonantes más profundos que el mismo conflicto armado en el fenómeno de la migración.

Antes de que nos desplazaran yo había pensado en la idea de venirnos porque por allá no hay educación. Mi hijo ya había terminado noveno y lo único que había era educación agropecuaria, y para aprender a ordeñar una vaca, no es necesario seguir estudiado (Mireya, madre de una estudiante).

Al respecto Cepeda y Figueroa, manifiestan que si bien, la migración no se genera por la presión de un tercero, el débil papel del Estado en las zonas más apartadas de los centros económicos de las regiones estaría obligando a los “migrantes” a desplazarse, abandonando así su lugar de origen con todo lo que ello implica: redes, territorio, costumbres, vínculos afectivos, bienes, etc. (2016, p.68).

⁷⁹ El profesor Oscar estuvo enseñando durante 15 años en zona rural de la Cordillera Occidental y se encuentra hace 3 enseñando en uno de los colegios oficiales de la ciudad de Cali.

Recuerdos sobre los profesores

A la hora de preguntarles sobre como recuerdan sus docentes surgieron diferentes posturas; algunos manifiestan tener buenos recuerdos de sus docentes, mientras que otros los recuerdan como regañones y maltratadores.

Algunos compartían una relación cercana con sus maestros, estos participaban de paseos con la comunidad, se quedaban en sus casas los fines de semana, participaban de las reuniones veredales y fiestas familiares; lo cual, permitía generar un vínculo afectivo entre estudiantes, familias y docentes. El docente rural hace parte de la comunidad. Es decir, no es solo parte de la comunidad académica sino de la vida de la comunidad en general. Comparten y viven el mismo contexto que los estudiantes y sus familias. Por ejemplo, como lo menciona Didier en su relato en el capítulo anterior, Chivarenca su profesor, compartía los paseos familiares, los días de pesca con su papá, dormía los fines de semana en su casa, sencillamente eran amigos porque compartían la misma comunidad, el docente era cercano a los problemas que enfrentaban las familias y por ende sus estudiantes.

En las ciudades la relación del docente con la comunidad se produce desde un lugar distinto. Para el caso que nos ocupa, en conversaciones sostenidas con docentes en las visitas realizadas a los colegios y en algunos talleres de formación realizados, ha sido posible establecer como muchos de los docentes de los colegios del Distrito Aguablanca, viven en otros barrios fuera del oriente de la ciudad, lo cual implicaría que sus hijos vayan a otros colegios, que sus amigos

no sean los padres de sus estudiantes porque no son parte de la misma comunidad. De acuerdo con lo anterior, el lugar que ocupa el docente rural, sin importar si es buen o mal pedagogo, es muy diferente al que ocupa el docente en Cali.

Al recordar a sus docentes, poco mencionan sus metodologías o los contenidos que enseñaba. Dentro de las categorías que utilizan los jóvenes para referirse a sus docentes están: El “*bacano*” o el “bueno” y el “regañón”. El bueno, en sus palabras es el profesor “*chévere*” que comparte con ellos en descanso, el que va al río, el que juega fútbol, el que no hace muchos exámenes, el que les da oportunidades de mejorar materias perdidas, el que los hace reír. Las experiencias escolares en las cuales recuerdan al docente “regañón” están mediadas por prácticas de castigo, incluyendo algunas que se podrían pensar extintas del sistema escolar como los golpes:

De ese colegio lo que más me marcó fue la profesora Cecilia ¡Esa señora era horrible! ¡Era jodía! A toda hora con su malgenio. No le dejaba ni siquiera ir al baño a uno. Una vez hasta me pegó un reglazo porque me paré del puesto. (Cristian)

Estas clasificaciones a través de las cuales se valora al docente por sus formas de relacionarse con los estudiantes, las realizan tanto para los docentes del lugar de procedencia como para los docentes que encuentran en la ciudad de Cali.

Los amigos en los contextos de partida

Dentro de los hallazgos se encuentra que de las cosas que más recuerdan de la vida en la escuela y el lugar de partida, son los amigos o como ellos los nombran: “*los socios*”, “*el parche*”, “*el ñia*”,⁸⁰ con quienes compartían la escuela, los paseos, los juegos, las tareas, los secretos. Los amigos representaban y representan el soporte moral y emocional, en algunos casos manifiestan que los amigos eran la mayor motivación para ir a la escuela.

Por ejemplo, para Nayibe, una joven de 15 años de edad, quien se encuentra desde hace un año en la ciudad de Cali proveniente de La Hormiga Putumayo, al abordar el tema de aquellas cosas que más extraña de La Hormiga, manifestó que cuando llegó a su nuevo colegio en Cali había momentos en que se sentaba en el patio del colegio y se ponía a pensar en las amigas; se imaginaba por un lado uno caminando, en el otro lado otra riéndose. Recordaba todo. Se detenía a mirar un pequeño arbolito que hay en el centro del colegio y recordaba los árboles del anterior colegio; imaginaba su patio, la hora de descanso, cuando con sus compañeras le “robaban” a sus profesores las claves del *wi fi* para ver videos en la hora del descanso.

Podría decirse que la centralidad de la experiencia del niño, del joven, está puesta en sus pares; en el divertirse, en encontrar espacios físicos que permitan el encuentro con otros y que le proporcionen un sentimiento de alegría. Lugares como el río, la calle polvorienta para jugar fútbol o montar bicicleta y el potrero para elevar cometas, se convierten en lugares vitales de vida. Dentro de los relatos no se habla mucho de los amigos dentro del espacio escolar, sus recuerdos están en el afuera: la calle, la casa de uno o del otro. Así mismo, Aunque muchos de

⁸⁰ Formas para referirse a los amigos, más cercanos.

ellos dejaron familiares en su lugar de procedencia a la hora de preguntarles por aquello que más extrañan, siempre aparecen los amigos en primer lugar.

La pérdida de los amigos, después del cambio de lugar, se convierte en una de las situaciones que genera mayor tensión y extrañamiento. Algunos de ellos han intentado seguir en contacto con sus amigos a través de redes sociales como *Facebook* o *WhatsApp*.

A mí me gustaría saber del Enano, pero no puedo. Yo lo busqué en Facebook y lo encontré. Vi que estaba en Medellín, pero no más (Didier).

Yo sigo en contacto con Daniela, nos hablamos por WhatsApp. El año pasado ella estuvo un fin de semana en mi casa visitándome (Nayibe).

Sinopsis de la huida. “Recoja que nos vamos”

A la hora de abordar los recuerdos sobre el hecho del desplazamiento; las expectativas que generó el tener que desplazarse hacia otro lugar, los jóvenes tienen diversas lecturas, marcadas por el modo y circunstancias en que se desarrollaron los hechos que llevaron a abandonar su territorio para desplazarse hacia la ciudad de Cali. Algunos manifiestan haber sentido alegría al imaginar cómo sería su vida en la ciudad, para otros el desplazamiento generó temor y ansiedad, mientras que otros manifestaron al momento de desplazarse no haber imaginado cómo sería la ciudad, no haber realizado proyecciones sobre ese nuevo espacio, en tanto sus padres no les informaron para donde se marchaban:

Una noche yo estaba conversando con mi amiga Dani en su casa, eran como las 10 de la noche cuando mi mamá me llamó y me hizo ir a la casa. Al entrar, vi que las maletas armadas y me dijo:

-Mija, alístese que se van con su papá a visitar su abuela que está enferma-. Sorprendida por la decisión tan apresurada, alisté mis cosas y salí para Cali creyendo que eran unos días nada más. Llevaba 8 días donde mi abuela y estaba desesperada por volver a La Hormiga; estaba encerrada y no entendía por qué. No entendía qué hacía en Cali tantos días, si yo tenía clases. Le dije a mi papá: ¿dígame la verdad? ¿Por qué nos vinimos?, ¿aquí porque está mi maletín del colegio? Entonces, él me contó que el muchacho que mató a mi tío, el día que nos vinimos lo estuvo siguiendo, por varias cuadras del pueblo hasta que mi papá se le escondió. Esa gente era mala, estaban vinculados a negocios de narcotráfico, entonces entendí lo que pasaba pues primero estaba la vida de mi papá, sin embargo, sentía mucha rabia que no me hubiera dicho nada. Cuando me contó, me puse a llorar; y esa llorada me duró muchos días. Me dolía no haberme podido despedir de Daniela. Me sentía triste, aburrida. Todo me dolía. Me sentía como cuando aún niño lo llevan al médico y le dicen: tranquilo que no le va doler y después le pasan el bombón, cuando ya está llorando (Nayibe).

El relato Nayibe refleja un sentimiento encontrado con sus padres al no haberle informado por qué se habían venido hacia Cali, sentir que su opinión no fue consultada, no fue tenida en cuenta y que no pudo despedirse de sus amigos, lo cual genera en ella sentimientos de impotencia y rabia. En la misma línea, María Paula, una niña de 12 años de edad, al preguntarle ¿cómo se imaginaba Cali antes de venirse de Guapi?, ¿Qué si sus padres le habían contado para dónde iban? Ella manifestó que: *-no se imaginó nada, porque sus papás no me dijeron para dónde venía y que, además, ella no sabía cómo era una ciudad, ni quiso imaginarlo-*.

Narraciones como la de Nayibe y María Paula, reflejan que los niños y los jóvenes no son consultados o por lo menos informados de las circunstancias en que se desenvuelve la situación de desplazamiento. Los padres manejan información a medias, tergiversada, se le dice una cosa y se hace otra, en el fondo porque se considera que contarle dificultará más la situación. Vivimos en una sociedad adultocéntrica, donde niños y jóvenes no tienen ni voz ni voto, donde se asume que no entienden los problemas de los adultos, imaginarios que conllevan en este

tipo de casos a que los padres asuman silencios que terminan por aumentar la incertidumbre, las angustias e interrogantes de los niños y jóvenes sobre lo ocurrido.

Aunque el desplazamiento forzado es un hecho traumático, al tener un carácter violento, abrupto, que se interpone en la vida cotidiana las personas, cabe mencionar que en los casos donde la situación es conocida o discutida por todo el núcleo familiar, esto permite que los jóvenes realicen una mejor comprensión frente a los motivos que generaron salida, les permite generar conexiones geo-referenciadas; tales como imaginarse hacia dónde van, pensar con quién se van a encontrar en los casos donde la acogida la realizan familiares. Lo cual mitiga la ansiedad e incertidumbre que se refleja en los otros casos. Tal es el caso de Cristian, que en su relato manifiesta que cuando sus padres le contaron que se venían para Cali, le explicaron los motivos por los cuales salían de Buenaventura y el lugar al cual iban a llegar, Cristian manifiesta a ver sentido emociones como la felicidad, relacionada con la proyección que Cristian realizaba sobre el espacio al cual se dirigía, sobre los familiares que iba a encontrar.

Lo anterior permite evidenciar cómo, aunque existen unas pérdidas comunes a raíz del desplazamiento, el impacto en la vida de las personas tiene múltiples matices de acuerdo a condiciones particulares de cada individuo, esto es; “no todas las personas afrontan las pérdidas de la misma manera, los impactos se viven de manera diferencial, de acuerdo a la historia personal, duelos previos y el ciclo vital en el que sucede el desplazamiento” (Camilo, 2002, p.27-29). Los modos en tiempo y lugar influyen en la forma de vivir y afrontar las situaciones; no es lo mismo si la persona puede sacar sus objetos personales, despedirse de sus vecinos, compañeros de colegio que si sale abruptamente. No es lo mismo si en el suceso está

envuelto la muerte de uno de los miembros de la familia que en aquellas situaciones en que no.

Lo anterior, pone de manifiesto que las situaciones presentes están estrechamente relacionadas con nuestros pasados. Por ello, no es gratuito, que el siguiente apartado se denomine experiencia en los contextos de llegada, pues como lo manifiestan León, el concepto de experiencia nos permite comprender “el arrastre de los procesos acumulativos latentes y objetivados del pasado” (1997, p.67). Nuestro presente, en este caso el presente de los jóvenes en la ciudad, está atravesado por esas vivencias que se hacen visibles hoy en sus cosmovisiones, valoraciones y en la forma en que dan significados a sus vidas en la ciudad. El apartado anterior nos permitió acercarnos a esos pasados mediatos, a los lugares, vivencias de las escuelas y formas de habitar la ruralidad que se hacen presente en las formas de vivir y afrontar su estadía en la ciudad. En este sentido podríamos decir que el pasado no es solo lo quedó atrás, ni el presente es solo el hoy.

EXPERIENCIAS EN LOS CONTEXTOS DE LLEGADA.

Después de haber abordado en el aparte anterior las vivencias y recuerdos relacionados con los contextos de partida, pasaremos a abordar los acontecimientos ocurridos una vez se llega a la ciudad; esto es la vida en el barrio, los cambios ocurridos, las vivencias en el nuevo escenario escolar.

En primer lugar, a través de los relatos de los jóvenes se puede identificar que la presencia de familiares o amigos en la ciudad de Cali, se convierte en el primer incentivo a la hora de buscar un lugar donde llegar después del desplazamiento, dado que estas redes les permiten compartir gastos, contar con acompañamiento a la hora de relacionarse con un lugar muchas veces desconocido.

Cuando llegamos a Cali fuimos a la casa de mi tía Ligia. Ella se había venido de Buenaventura a estudiar y trabajar. Vivía en dos piecitas que había alquilado donde nos amontonamos toda la familia: primero, llegaron mis abuelos, luego un tío y el hijo, y por último nosotros que somos cinco. Éramos diez personas en dos piecitas y casi que dormíamos uno encima del otro (Cristian).

Llegamos en la noche a la terminal y abordamos un Expreso Bolivariano con rumbo a Jamundí, un pueblito antes de llegar a Cali, donde nos estaba esperando una conocida

De acuerdo con lo anterior, la llegada a los hogares de familiares o conocidos, se convierte en una manera inmediata de resolver su estadía en la ciudad y evadir el peligro inminente para quienes fueron amenazados. Dentro de los cambios que se evidencian en los contextos de llegada se encuentra la relación con el espacio. Las familias de procedencia rural, estaban habituadas a espacios abiertos donde podían transitar sin inconvenientes; trasladarse hacia las viviendas de familiares, amigos y el colegio, así mismo, sus viviendas eran de mayor tamaño. Al desplazarse a un contexto urbano marginal, como lo es el Distrito de Aguablanca, estos jóvenes ven reducido tanto su espacio de habitación como el espacio público. Por ejemplo; como el caso de María Paula, quien considera que en la ciudad ha perdido libertad que en el campo sí tenía:

Aquí en Cali es otro cuento, yo perdí la libertad que tenía en el campo, aquí yo llego del colegio y tengo que quedarme encerrada porque Mojica, el barrio donde vivo es muy caliente⁸³ (María Paula)⁸⁴.

⁸³ Sinónimo de Peligroso

⁸⁴ María paula es una niña de 12 años de edad proveniente del litoral pacífico caucano

María Paula gozaba de un sentido de libertad en el campo que se concretaba en su posibilidad permanente de movilizarse, de salir, de no tener que estar confinada en su residencia, sin que por ello apareciera o se percibiera una situación de peligro o de inseguridad. En Cali, al contrario, la situación de seguridad percibida es opuesta, pues la posibilidad de desplazarse se ve constreñida en la medida en que la percepción del lugar en el que ahora vive es peligrosa. Así, mejor no salir a exponerse.

Las familias llegan a la ciudad de Cali, buscando protección ante las circunstancias de violencia que les obligó a huir, como mecanismo para preservar la vida. Lo cual genera unas tensiones, o paradojas, en tanto se llega buscando protección, pero las dinámicas de violencia social presentes en la ciudad, generan nuevos temores, angustias y hasta la percepción de pérdida de la libertad. Libertad entendida como la posibilidad de movilizarse, de ir de un lugar a otro:

Mis hermanos y yo aquí no callejamos tanto como lo hacíamos antes, porque mis papás viven con miedo de los riesgos que hay en la calle: los robos, drogas, las pandillas, entonces es poco lo que salimos. Una de las cosas por las que aquí peleo con mis papás es precisamente por el miedo en que ellos mantienen a que uno se vuelva drogadicto o pandillero (Cristian).

En el barrio descubren otros temores que muchos manifiestan no haber conocido en el contexto rural, como lo son; el miedo constante a los robos, las pandillas y el consumo de drogas. Lo cual se diferencia del contexto de partida donde a pesar del conflicto armado que se vive, estos manifiestan se podían mover por el territorio:

Llegamos a vivir al barrio Marroquín a la casa de mis abuelos paternos. Venía de un pueblito donde uno podía montar en triciclo o bicicleta tranquila, sin miedo a que lo robaran o pasara un carro y lo atropellara a uno, pero en Cali, no me dejaban ni salir a la calle, porque en ese tiempo estaban robando niños para vender los órganos -por lo menos eso era lo que decía la gente-. Recuerdo que se escuchaba decir: Mataron un muchacho por allá, otro por allá. Entonces uno comenzaba a ver como normal esas historias sobre muertos o peleas en el barrio (Nayibe).

Cambios en la dinámica familiar...

Dentro de los cambios que identifican los jóvenes al llegar a la ciudad resaltan las modificaciones en los roles en su dinámica familiar. Dada la necesidad de conseguir recursos económicos para subsistir en la ciudad, las madres o hijos pasan a cumplir un papel de proveedores, pues deben insertarse en el mercado laboral, en la mayoría de casos como empleadas domésticas, ayudantes en tiendas, ventas ambulantes, entre otros.

Si algo tiene la movilidad, el desplazamiento, forzado o no, es que hay que ser muy creativo y estar dispuesto a todo para sobrevivir en el nuevo entorno. Muchas de las familias se ven abocadas a acceder a trabajos mal pagos, al igual que en el campo, pero con la diferencia que estos modifican sus prácticas culturales; el intercambio o trueque que realizaban en sus comunidades desaparece, las jornadas de trabajo como en el caso expuesto por Sara⁸⁵ en la ciudad superan las 14 horas diarias. Las personas se chocan de frente con el mundo del rebusque, del empleo informal, de la maquila. Pues bajo las lógicas de competencia que impone el mercado, los empleos formales quedan reservados para quienes puedan acreditar

⁸⁵ Al respecto ver: capítulo III. Relato, Mis recuerdos se pintan con lagrimas

formación y experiencia relacionada, y si tenemos en cuenta que en su mayoría las labores del campo están asociadas a producción agrícola, las personas no cuentan con la formación que el mercado requiere en la ciudad, lo cual los excluye de entrada de la oferta de empleo formal.

Otra de las situaciones que han vivido al llegar a la ciudad está asociada a la continua movilidad al interior de la misma. Las familias van de barrio en barrio buscando seguridad, oferta educativa, cercanía al trabajo. Estas situaciones de movilidad asociadas a las precarias condiciones de vida, y las dificultades de acceso a empleos estables repercuten en situaciones de repitencia escolar y ausentismos, de acuerdo a lo que expresan los docentes:

Estos muchachos que llegan desplazados parecen nómadas, van a la escuela quince días, se pierden, no los vuelve a ver uno como dos meses y de pronto aparecen de nuevo” dígame qué proceso académico va haber allí, con tanta intermitencia⁸⁶.

Sin embargo, en los relatos expuestos en el capítulo anterior, se hace evidente que esta movilidad no solo se ha generado al llegar a la ciudad. En el contexto rural, estas familias también experimentaban continuos movimientos relacionados con la búsqueda constante de oferta laboral. Pues como lo menciona Cristian durante su paso por el Chocó, viajan constantemente de un pueblo a otro: de Arusí a Cupica, a Bahía Solano, hasta llegar a Buenaventura en el Valle del Cauca.

⁸⁶ Notas de campo. Esta reflexión la realizó una de las docentes invitadas por la Secretaría de Educación de Cali, de que participaron del proceso de formación docente sobre herramientas pedagógicas para la atención a víctimas del conflicto realizado en el mes de octubre de 2016.

Valoraciones frente al estar en la ciudad

A través de la técnica “carta a un amigo”, realizada en el taller de investigación⁸⁷, se identificó que las valoraciones y significados que los jóvenes le atribuyen a la ciudad difieren de aquellas atribuidas al barrio. Como se ha venido rastreando en los párrafos anteriores al barrio se le atribuyen calificativos tales como: “*violento*”, “*caliente*”, “*feo*”, *mientras que la ciudad es percibida como “bonita” y “grande”*. Entre las frases planteadas por ellos aparecen: “*Aquí estoy feliz porque esta ciudad es muy próspera*”; “*Me gusta mucho la ciudad, es muy bonita y grande*”; “*Lo que más me gusta de la ciudad de Cali es que es grande y me acogió con las puertas abiertas y lo que no me gusta es que en el barrio hay mucha pandilla y roban mucho, pero de todos modos Cali es hermosa*”; “*En Cali encuentro oportunidades para hacer lo que me gusta*”. En esta concepción dualista pareciese que fuesen dos mundos distintos que confluyen en uno solo.

En los relatos de los jóvenes aparecen dos tipos de significaciones sobre los lugares que habitan: la “ciudad vivida” y la “ciudad deseada”. La primera asociada al barrio, las pandillas, las fronteras invisibles, la que día a día recorren los jóvenes para ir a su colegio, aquella que en términos de Vásquez (2001:4) se asocia a la ciudad de los “excluidos”. La segunda, la “ciudad deseada” relacionada por los jóvenes con ideales belleza, grandeza y prosperidad, la cual se encuentra fuera de los márgenes del Distrito de Aguablanca y que los jóvenes pocas veces recorren, es significada y percibida desde representaciones propias del paradigma

⁸⁷ Al respecto ver página capítulo I: Consideraciones Metodológicas

modernizador, desde el cual, la ciudad es sinónimo de “desarrollo”, de “progreso” ideales estereotipados a los cuales las valoraciones de los jóvenes no son ajenos.

La mayoría de estas y estos jóvenes manifiestan no conocer el centro de la ciudad, no conocer sus universidades, bibliotecas, no haber salido del barrio desde que llegaron. Sin embargo, la ciudad, a diferencia de sus lecturas sobre el barrio, es representada desde el lugar de lo “bonito”, lo “grande”, como algo positivo y digno de ser contado a sus amigos que se quedaron en lo rural, como se refleja en la mayoría de las cartas elaboradas y que aparecen en los anexos de la presente monografía.

En un solo caso, el estudiante manifestó que le gustaba su barrio porque era tranquilo y silencioso (no se pudo rastrear qué barrio era) y, en el caso de Sara, su llegada a la ciudad de Cali rompió la mirada sobre la ciudad deseada que ella tenía cuando estaba en Yumbo, dado que ahora la percibe como una ciudad que le cierra las puertas, en la que no encuentra la oferta cultural que si encontraba en Yumbo.

El barrio peligroso: realidad o estereotipo

De acuerdo con lo anterior existe una realidad material de exclusión y una realidad simbólica y emocional desde la cual los jóvenes viven la ciudad. Los barrios marginales, en este caso el contexto del Distrito de Aguablanca, han sido cargados de imágenes de violencia, muerte e inseguridad. Por lo tanto no es gratuito encontrar valoraciones sobre la ciudad desde el ideal

de lo bello y el barrio desde el miedo y el terror. Seguramente las lecturas sobre el barrio violento e inseguro por el cual no se puede transitar, hacen parte de las realidades de los jóvenes, en tanto en su diario trasegar por las calles de estos barrios y vivir situaciones de exclusión los llevan a significarlos de esta manera. Sin embargo, hay situaciones que van creando ciertas lecturas e imaginarios que desde formas simbólicas se alojan en las prácticas cotidianas y cual fotografía generan una imagen estática de los barrios como peligrosos y violentos.

A mediados del año 2016, después de estar en contacto permanente con la comunidad de Llano Verde, un compañero de trabajo de la Alcaldía de Cali me pidió que lo acompañara al barrio, porque él *“no iba a entrar por allá solo, pues le daba mucho miedo entrar a ese barrio tan peligroso”*. Lo cual me llevó a pensar en torno los temores que se crean sobre ciertos barrios. Recordé entonces mis primeras visitas a dicho lugar- Y si, fueron tensionantes. Debía caminar aproximadamente 10 cuadras para llegar hasta el lugar donde me encontraría con los líderes y jóvenes participantes de la investigación, cuando caminaba mi corazón se aceleraba. El miedo me invadía. Al ver muchachos parados en cualquier esquina, por mi mente solo pasaba la idea que iba ser asaltado, sin embargo, en ninguna de mis visitas esto ocurrió.

Con el pasar de los días, de estar en contacto con la comunidad, el temor fue menguando. Recorrer las calles repletas de niños jugando fútbol, de líderes tratando de gestionar cosas, ver los camperos llenos de gente saliendo hacia sus trabajos, va llenando de nuevas imágenes mi percepción sobre el sector. Una cosa es lo imaginado y otra lo vivido.

Barrios como Llano Verde, el Vallado, Comuneros y Marroquín, al igual que todos los barrios de la ciudad de Cali, enfrenta problemas asociados al consumo de sustancias psicoactivas, atracos, sin embargo, existe un imaginario de violencia generalizada, de “Barbarie”, asociado a los barrios donde habita la gente pobre, y más aún, si además de pobres emerge la palabra “desplazados”. Pobre y desplazado es un cóctel de violencia y delincuencia imaginada.

Cuando el municipio de Cali y el Ministerio de Vivienda en octubre de 2012 presentaron la propuesta de construir el proyecto habitacional Llano Verde, los habitantes de los barrios colindantes como Morichal y Ciudad Córdoba se opusieron a su construcción, al punto de bloquear calles como mecanismo de presión para impedir que el proyecto se realizara en el lugar proyectado. El argumento de los pobladores era que: “traer los desplazados allí les iba a desvalorizar las casas y se iban a incrementar los problemas de violencia en la zona”. De acuerdo a una de las noticias emitidas al respecto se planteaba⁸⁸:

“Los beneficiados estaban satisfechos por el inicio del proyecto gratuito que les dará un lugar donde vivir con sus familias. Mientras los habitantes que viven en los alrededores del lote donde se construirá el barrio, estaban disgustados por la firma del convenio.

“Nosotros pagamos mucha plata por nuestras casas, y ahora con este proyecto de viviendas gratuitas se nos desvalorizan los predios”, señalaron los habitantes del barrio Morichal de Comfandi. Además, indicaron que situación de seguridad del barrio también se vería

⁸⁸ Esta no es una reacción esporádica de habitantes de la ciudad de Cali, en ciudades como Bogotá y Medellín también se presentaron situaciones de rechazo a la construcción de viviendas gratuitas por parte del gobierno nacional. Por ejemplo, frente al tema en la ciudad de Bogotá el diario El Espectador para la misma época emitía la siguiente noticia: “Rechazan construcción de casas para desplazados en sectores exclusivos de Bogotá. La comunidad declaró además que la llegada de una población vulnerable desvalorizaría sus predios: “este barrio es bonito y todo, pero no estoy de acuerdo porque gente desplazada viviendo en un sitio tan caro como este, resultaría contraproducente. Los del sur son del sur y los del norte, del norte”, agregó otro ciudadano”. El espectador (7 Nov 2014) publicado en línea en: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/rechazan-construccion-de-casas-desplazados-sectores-exc-articulo-526365>

afectada. Por su parte, los beneficiarios del proyecto habitacional en medio de su emoción, se sintieron discriminados por la reacción de aquellos que en marzo de 2013 serán sus nuevos vecinos”⁸⁹.

En áreas espacialmente excluidas como el contexto del Distrito de Aguablanca, donde las condiciones de pobreza⁹¹ son casi generalizadas, dado que sus habitantes comparten geográficamente estas condiciones de exclusión estructural, podría suponerse que, las relaciones estigmatizantes no se producen entre sus habitantes, entre unos barrios sobre otros. Sin embargo, ocurre todo lo contrario. Las prácticas de discriminación no solo se generan desde afuera, sino que se viven en las relaciones al interior de estas comunidades.

La criminalización simbólica de ciertas categorías sociales es un proceso social tan dominante y difundido que hasta las propias víctimas de los estereotipos acaban por reproducirlos. Para Bayón, las representaciones de los sectores más desfavorecidos son casi siempre espacializadas y su valoración negativa suele traducirse en una patologización de sus espacios (barrios, escuelas, calles, etc.). A través de imágenes de lugar, resultantes de la sobresimplificación, los estereotipos y el etiquetamiento, emergen estigmas asociados a tipos de lugares habitados por tipos de gente (2012, P.134).

⁸⁹ Noticiero 90 Minutos (jueves, 10/25/2012): Proyecto de vivienda gratis genera discriminación de vecinos. publicada en línea en: <http://www.90minutos.co/content/cali-tendr%C3%A1-casas-gratis-proyecto-habitacional-llano-verde-impulsado-por-el-gobierno>

⁹¹ El debate contemporáneo sobre la pobreza se ha enriquecido por la emergencia de nuevas perspectivas que cuestionan y trascienden las tradicionales visiones económicas, que conceptualizan a la pobreza de manera estática y la limitan al ingreso y el consumo. Las nociones de privación relativa, capacidades, vulnerabilidad, activos y estructura de oportunidades, así como de exclusión, han conducido a un creciente reconocimiento del carácter multidimensional y dinámico de la privación y sus relaciones con la polarización, diferenciación y desigualdad sociales (Bayón, 2012 p. 140).

En este sentido, la autora manifiesta que la representación dominante de la pobreza, que tiende a culpabilizar a los pobres de su situación, no sólo es internalizada por los propios pobres, sino que va acompañada de una marcada estigmatización y una demonización de sus lugares que degradan simbólicamente a quienes lo habitan, sobre todo cuando sus residentes tienen plena conciencia de los estereotipos negativos que pesan sobre ellos y sus lugares: “bajo mundo”, “donde vive la peor gente”, “vivir en el basurero” (ibíd. P.160).

Los discursos, generan realidades que se materializan en prácticas. En este caso en prácticas de rechazo y estigmatización, que marcan las trayectorias de vida de los jóvenes en la ciudad, en sus barrios, las escuelas, y permean las lecturas que ellos hacen frente a la ciudad y frente a sí mismos.

Los amigos en los contextos de llegada

En la ciudad, los amigos cobran un lugar significativo como lo representaban en los contextos de partida. Las dinámicas del miedo asociadas a los peligros urbanos que se abordaron anteriormente, llevan a muchas familias a refugiarse en el mundo privado e íntimo del hogar. Así limitan las posibilidades de que niños y jóvenes vivan la barriada, habiten las calles o jueguen fútbol en ellas como lo hacían antes. Por ello los pares son de vital importancia tanto para su proceso de adaptación al nuevo espacio escolar como al del barrio.

Los primos y los hijos de las familias que los acogen en la ciudad son los primeros vínculos que generan en la ciudad. Muchos de ellos son matriculados en los mismos colegios, lo que permite que el que llega a la ciudad esté acompañado por quien lleva más tiempo en ella, socializando, por ejemplo, los recorridos; por cuál calle pueden pasar y por cual está vedado el paso; con quién interactuar en el colegio y con quién no, incluso a dónde ir a jugar “maquinitas”⁹² entre otras actividades que facilitan su estadía en el nuevo lugar.

Las iglesias, sean estas católicas, cristianas, judías o de cualquier otra denominación, se convierten en un lugar de refugio espiritual y social. Por un lado les brinda la tranquilidad emocional para sobreponerse a circunstancias difíciles como las vividas, y por otro, les permite construir una red de apoyo:

“Dios le pone pruebas a uno como se las puso al santo Job, pero uno tiene que buscar del señor en las circunstancias difíciles. Cuando llegamos a Cali, lo primero que hicimos fue buscar una congregación, y afortunadamente cerca había una iglesia donde nos recibieron con los brazos abiertos. Una hermana nos ayudó a conseguir la casita donde vivimos, a mi esposo le ayudaron a conseguir trabajo” (Doña Kelcy).

El vínculo de los jóvenes con las iglesias (por lo menos los involucrados en la investigación) está más asociado con las relaciones sociales y de amistad que con un mundo espiritual como si lo referencian los adultos. Para ellos, los grupos juveniles de las iglesias y los paseos que realizan son su motivación para asistir a estos lugares:

“Desde que yo estoy en Cali, solo he salido una vececita. De la iglesia de mi mamá nos llevaron por allá al 18. Ese paseo fue elegante” (Cristian).

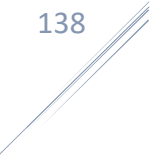
⁹² Video juegos.

Los jóvenes al llegar a la escuela referencian encontrar apoyo en sus nuevos compañeros, identifican como significativo encontrar que muchos de ellos provienen de lugares distintos a la ciudad de Cali, en especial del Pacífico, generando confianza y permitiendo involucrarse con facilidad a las dinámicas de su nuevo grupo de pares.

Imágenes y valoraciones sobre la escuela urbana

Para explorar los significados que le atribuyen a la escuela y establecer las diferencias que encuentran los jóvenes entre escuela “rural” y escuela “urbana”, a través de la técnica “La escuela de los sueños” se incentivó la evocación de recuerdos y reflexiones en torno a sus vivencias en la ciudad y los significados que le atribuyen a la escuela.

Al preguntar sobre qué es lo que más les gusta de la escuela, los estudiantes privilegiaron los espacios físicos. Para ellos, el patio, la cancha, el árbol, la biblioteca, son lugares significativos: *“Me gusta jugar fútbol”, “me gustan las jornadas culturales, la semana de la ciencia”, “lo más bacano son los descansos”*. Aunque los espacios como el patio y la cancha son valorados de forma positiva, para la mayoría de los estudiantes que participaron del taller de investigación, la percepción de estos espacios en sus colegios es al mismo tiempo negativa en relación con su tamaño, equipamiento, seguridad y condiciones ambientales. Expresan situaciones tales como: *“El patio es muy pequeño y en los descansos hay muchos niños corriendo”*. *“Quisiera que el patio fuera más grande y que tuviera asientos y árboles donde*



sentarse”. “La biblioteca es horrible, solo tiene un poco de libros viejos, quisiera que tuviera una especie de sofás, bien pintadita, con computadores”. “El colegio donde yo estudiaba era bien feo, no tenía nada, pero por lo menos, en la parte de atrás tenía un potrero elegante”.



Estudiantes en clase de Educación física, en el patio de la IE Luis Fernando Caicedo. Fotografía tomada en el mes de enero de 2017 por Alexander Castaño.

En un segundo orden surgieron apreciaciones relacionadas con situaciones de tipo relacional tales como: *“No me gusta que en la escuela haya preferencia por algunos estudiantes”, “no me gustan las peleas en el descanso”, “no me gusta que metan vicio en los baños”*. Los estudiantes le confieren significados a los espacios abiertos que van más allá de lo físico. En la medida que les permite cortar con la monotonía de la jornada educativa, evadir el calor que se siente cuando los techos son elaborados en *Eternit* o el hacinamiento que perciben en los salones de clase. Estos espacios son asociados principalmente con la interacción social, expresada en términos de juego, encuentro, comunicación, diversión y descanso. En este sentido en términos de Hall, *“Así como el lenguaje configura el pensamiento, el entorno construido no es pasivo, sino que comunica y transmite significados”* (1966: 7, citado por García, 2012).



Fotografía. Patio institución educativa República de Argentina. Febrero 2017. Alexander Castaño

Una de las situaciones que se pueden inferir es que cuando se percibe el barrio como espacio fragmentado que no ofrece garantías para la movilidad y el esparcimiento, cuando existe una percepción de inseguridad que lleva a las personas a refugiarse en las cuatro paredes de su casa, cuando el barrio no cuenta con infraestructura deportiva como canchas y parques, cuando el caminar por sus calles genera incertidumbres y temores, la escuela, en especial el patio y la cancha del colegio, ocupan ese lugar de lo público que los escenarios del barrio no les ofrecen:

Lo que más me gusta de estar en el colegio es que me dejen participar de cosas como hacer muralismo, la semana de la ciencia, los juegos recreativos, el baile, las obras de teatro que se organizan para las jornadas culturales, el descanso, en fin, todo lo que sea de recocha... (Tatiana)⁹⁴.

⁹⁴ Joven de 15 años, participante del taller de investigación.

Los estudiantes establecen una relación cercana con el parque, la cancha, el auditorio, la sala de sistemas; su idea de lugar, como lo manifiesta Salazar, “no está relacionada con la estabilidad de la mirada adulta” (2009, p.50). Pues la escuela para ellos, por un lado, es una obligación: “voy porque me toca”. Y por otro, es un espacio para el encuentro y la recreación. La escuela es aburrida en la medida en que toca ir. Así, lo relativo a los cursos, contenidos, profesores, es decir, la institucionalidad de la escuela, es aburrida. No obstante, la escuela tiene su lado emocionante que sin duda está relacionado con la idea de los pares, de los amigos, de socializar, de molestar en el descanso y echar chisme, conseguir novia o novio, participar en jornadas culturales y deportivas. Cabe anotar, que no todos los estudiantes valoran estos lugares como positivos, dos de ellos manifestaron no gustarles salir a la hora del descanso: “*a mí no me gusta salir a descansos porque siempre me pegan*”. Otro manifestó: “*En el descanso siempre hay mucha bulla, mucha pelea y profesores gritando para que la gente no corra*”.

La obligatoriedad de asistir a la escuela que se menciona en el párrafo anterior, está marcada por las expectativas que la familia pone en el estudiante. Como menciona doña Kelcy la madre de Cristian: “*Sus hijos deben asistir a la escuela para que sean alguien en la vida, nosotros queremos que tengan las posibilidades de estudio que nosotros no tuvimos*”. Lo cual refleja las expectativas de futuro, de “progreso” de “éxito” que socialmente construidas convierten la educación, como se menciona en otro aparte del documento, en portadora de una promesa de futuro asociada ascenso en la escala social. En este sentido, estas valoraciones de la educación, parafraseando a Bejarano, se inscriben progresivamente en las mentes que, organizando en esquemas de percepción la visión del mundo social, contribuyen a su vez a la construcción y (re)producción de ese mismo mundo (Bejarano, 2010, p.26).

Una de las dificultades encontradas al llegar a la ciudad está relacionada con la consecución de cupos educativos; pues aparte del desconocimiento del nuevo contexto geográfico, se suma el de los protocolos o requisitos existentes para el acceso escolar en la ciudad. A pesar de que el Decreto 2562 de 2001, en su Artículo 2 enuncia que “los establecimientos educativos deben efectuar la matrícula de la población en situación de desplazamiento sin exigir documentos que se requieran a quien por cuestiones de seguridad no esté en capacidad de presentarlos”, muchas instituciones educativas por desconocimiento o “por olvido selectivo” niegan el cupo escolar a quien no presente documentos de identidad o boletines de calificaciones del colegio de procedencia.

En la lista de filtros que los jóvenes encuentran que limitan las posibilidades de acceso al sistema educativo, se encuentra el tema de la disciplina, pues en algunos colegios a quien se le identifique un reporte negativo en este tema en su historial educativo, se le niega el cupo. Cabe anotar que el argumento utilizado por los colegios no será la disciplina, sino, la falta de disponibilidad de cupos, o cualquier otro argumento que dentro de los parámetros legales le permita actuar en este sentido. Estos cernidores o filtros, en muchos casos están asociados a las representaciones del otro: el desplazado como sinónimo de bajo rendimiento académico, vacíos en competencias básicas, rebeldía, entre otros marcadores, que en la práctica concreta terminan por excluirlos⁹⁵. Como lo es el caso de Sara y su hermano que terminaron por fuera

⁹⁵ Estas representaciones estereotipadas, son abordadas con mayor detenimiento en el último aparte del capítulo II: Estado, desplazamiento forzado y las políticas de representación de la alteridad.

del sistema educativo, aun cuando las políticas de atención y los discursos de inclusión⁹⁶ educativa apuntan hacia otros escenarios.

Al igual que en los resultados de la investigación realizada por Vera, Et al, llevada a cabo en la ciudad de Bogotá con jóvenes que han vivido un desplazamiento, se encontró que, en relación a la experiencia del ingreso al escenario escolar, los estudiantes manifiestan que no sintieron un proceso de acompañamiento en el ingreso a la escuela (2013, p.19). Quienes cumplen la función de acogida son los compañeros de clase, en especial se inician relaciones de amistad con aquellos compañeros que han pasado por una experiencia similar o provienen de zonas cercanas a su lugar de origen. Lo cual contrasta con los hallazgos de la investigación realizada por la Universidad San Buenaventura de Cali, en la cual el 46% de 300 docentes encuestados manifestaron saber poco o nada acerca de cómo orientar a los estudiantes víctimas del desplazamiento, frente al 39% que manifestó saber medianamente qué hacer en estos casos (Castaño y Lasso, 2016, p.236).

Una de las cosas que más me sirvió para conocer los compañeros fue una actividad que hizo el profesor de artística donde nos puso en círculo y comenzó a rotar una bolita y a la persona que quedara con la bolita se tenía que presentar diciendo quién era, de dónde venía, qué le gustaba, qué no le gustaba. Escuchar la vida de los otros estudiantes me ayudó a comprender que muchos de los que estábamos allí hemos pasado por situaciones similares. Muchos de mis compañeros, la mayoría, vienen del Pacífico y por una u otra razón ha tenido que llegar a Cali (Cristian).

⁹⁶ El discurso de la educación inclusiva se viene proponiendo en Colombia en las últimas 2 décadas basada en el principio de que la educación debe ser para todos y todas y que siempre que sea posible, todos los niños y niñas deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias. De acuerdo a lo planteado por Fernández, La educación inclusiva reconoce que los niños, niñas y jóvenes tienen características, intereses, capacidades, y necesidades de aprendizaje particulares y que el estudiante debe tener acceso al sistema de educación general y encontrar acomodo en él, mediante una pedagogía que reconozca las necesidades de cada estudiante. En este sentido, “cuando se habla de escuela inclusiva no se limita a los niños tradicionalmente etiquetados con discapacidades, sino que se apunta a un grupo mucho mayor, el formado por niños, niñas y jóvenes que por diferentes razones tienen dificultades para aprender en la escuela y frecuentemente la abandonan en virtud de que sus necesidades educativas no son identificadas ni satisfechas” (Fernández, 2003, p.5- 6).

Como se evidencia en lo planteado por Cristian en el párrafo anterior, existen actividades de clase que generan acercamientos con los compañeros que contribuyen al reconocimiento del otro, y a disminuir las ansiedades y miedos con que llega el estudiante por primera vez al aula de clases.

En su gran mayoría, en las narraciones de los estudiantes, estos manifiestan no encontrar expresiones de discriminación por el hecho haber vivido una situación de desplazamiento. De los 15 jóvenes con los cuales se compartieron sus vivencias, dos manifestaron en el taller de investigación haber experimentado burlas por parte de sus compañeros por el acento distinto en su forma de hablar, dado que provienen del litoral pacífico nariñense, los otros 13, manifestaron no haber recibido burlas o rechazos por parte de sus compañeros.

Sin embargo, al poner el tema de la discriminación en la escuela, la mayoría de los jóvenes identifican en las prácticas de evaluación un factor de discriminación. En tanto sienten predilección por parte de los docentes por aquellos estudiantes considerados “buenos” y un rechazo por aquellos que no obtienen buenas calificaciones en las evaluaciones o presentación de trabajos:

Los profesores tienen preferencias por los estudiantes que sacan las mejores notas. Si un estudiante siempre tiene notas de 5.0 y algún día saca un 4.7 por ejemplo, el profesor le dice: –Ve, presentá el trabajo otra vez para que saques una nota más alta-. Pero si es un estudiante “malo” el que tiene un 2.0 y va a pedirle cacao a un profesor casi nunca le dan la oportunidad de mejorar. Entonces las oportunidades no son para el que las necesita. No importa si usted es blanco o negro para ser de los preferidos; lo que importa es que saque notas altas. Y eso se ve en todo, usted mira quién es el personero o el representante de grupo y siempre es el estudiante “bueno” (Cristian).

Los significados que las y los jóvenes le atribuyen a las formas en que los docentes realizan una clasificación de los estudiantes “buenos” de los “malos”; de escoger los reconocidos como “buenos” como representante de salón, de dar mayores oportunidades a quienes ostentan las mejores notas, se convierten en marcadores que pueden llevar a entender que el profesor (o la escuela) cuando establece este tipo de relaciones asimétricas, está estableciendo un sistema de categorías sociales, que nos dice quién es quién en el aula de clase. Por ejemplo, entender por qué el estudiante reconocido como el “vago”, “el malo” o el que ha vivido una situación de desplazamiento, o problemas de comportamiento, es más fácil encontrarlo ubicado espacialmente ocupando los últimos puestos del salón de clases y el “buen” estudiante al lado o al frente en las primeras filas. Para los estudiantes que participaron de este trabajo, estas lógicas de organización escolar o de clasificación se convierten en formas de exclusión, en tanto ellos identifican tratos diferenciales de unos y otros. Cabe anotar que estos marcadores de exclusión, los identifican tanto en la escuela urbana como en la rural.

El privilegiar y darle un lugar protagónico al estudiante “bueno”; caracterizado por obtener las mejores calificaciones no es exclusivo de la vida en las escuelas. Las políticas de “inclusión” educativas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional, evidencian estar soportadas desde esta misma lógica de representar al estudiante, reflejado en políticas como la de “Ser Pilo Paga”⁹⁷. Pues como su nombre lo indica, el “Pilo” en la jerga popular se asocia

⁹⁷ Ser Pilo Paga es un programa de becas para el ingreso a educación superior que adelanta el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y ejecutado a través del ICETEX. El programa está dirigido a estudiantes con puntajes en pruebas SABER 11 superiores a 342 puntos, que tengan bajos puntajes en la base del SISBEN. Los estudiantes seleccionados pueden acceder a las Instituciones de Educación Superior acreditadas en alta calidad, sean estas públicas o privadas.

con inteligencia, “con aquellas personas que las cogen en el aire”, “aquel que se las sabe todas”.

Entonces si eres “pilo” el gobierno te acoge con sus políticas.

En virtud de la necesidad y de la ignorancia que Colombia padece, resulta sensacionalmente atractiva la consigna «Ser Pilo Paga». Las clases bajas pensarán que para gozar de un derecho universal no basta con formar parte de la especie humana: están en la obligación fabricada e injustificada de sobresalir intelectualmente⁹⁸.

Quiero sintetizar la lógica que subyace en este tipo de políticas con el siguiente planteamiento:

“En la escuela todos somos iguales, solo el rendimiento escolar nos hace diferentes” (Parra, 1998, p.282).

Entre el hoy, el mañana y los ayeres

Los estudiantes en especial quienes se encuentran culminado los últimos grados de secundaria expresan frases como: “*Quiero seguir estudiando alguna carrera de educación superior*”. “*Quiero ingresar a la policía*”. “*Voy estudiar criminalística*”. “*Ambiciono ser ingeniero en sistemas*”. “*Aspiro ser profesional para ayudar a mi familia*”. De esta forma los jóvenes van interiorizando las dinámicas de competencia en las relaciones laborales. Poder insertarse en las dinámicas de la ciudad con el fin de mejorar su calidad de vida y la de sus familias, exige de alguna manera ciertos requerimientos intelectuales que les permitan acceder a las ofertas que ofrece la misma, sean de tipo laboral o académicas.

⁹⁸ Al respecto ver: David Bustamante Segovia. (2016/04/13) *Ser Pilo Paga, o discrimin de Estado*. SEMANA. Consultado en línea en: <http://www.semana.com/opinion/articulo/david-bustamante-ser-pilo-paga-o-discrimen-de-estado/469332>

En las representaciones de la educación, existe un sistema de valores a través de los cuales se espera que los estudiantes identifiquen la necesidad de avanzar en él, esto es; mientras más avanza en el sistema educativo, mayores posibilidades de ascenso social adquiere. De esta manera la escuela contiene una promesa de futuro deseado, tal como lo expresan Kaplan, C. y Fainsod (2001):

El sistema educativo es portador de un conjunto de "imágenes simbólicas" que suponen itinerarios "normales" configurados a partir de una particular "geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides; cúspides o vértices prevalecen en este espacio simbólico". Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante (Citado por Ministerio de Educación Nacional. Argentina. 2004, p.8).

Los jóvenes vinculados al proceso de investigación, incluyendo los dos que se encuentran por fuera del proceso escolar, se ven dentro de ese camino prefigurado, aspiran continuar estudiando una vez culminen la educación básica secundaria carreras como música, idiomas, criminalística, ingeniería en sistemas. La formación técnica y tecnológica se contempla como una segunda opción, en caso que no se pueda ingresar a la educación superior.

“Agarrando pueblo”¹⁰⁰

Sin duda alguna la pobreza y la subsistencia se convierten en el caldo de cultivo para la emergencia de organizaciones, proyectos y discursos altruistas que se alimentan de los sueños y las necesidades de la gente. En barrios como Llano Verde, construido bajo la política de las 100.000 viviendas gratis que entregó el Gobierno del actual presidente Juan Manuel Santos, alrededor de 24.000 personas llegaron a habitar esta urbe en los últimos 4 años, de los cuales 18.000 son personas que han llegado a la ciudad a raíz del conflicto armado, situación que convierte al barrio en objeto de múltiples intervenciones tanto de las entidades del Estado como de ONG que llegan a ofertar cursos, becas, talleres. Muchas de ellas expertas en “agarrar pueblo” para cumplir metas o ganar descuentos tributarios por intervenir en comunidades vulnerables. Lo cierto del caso es que los jóvenes y sus sueños de futuro quedan en medio de falsas promesas que en muchos casos solo los dejan llenos de cartones.

Me encontraba con Didier, uno de los jóvenes involucrados en la investigación, refugiándonos del sol de mediodía, bajo la sombra de un árbol pequeño que se encuentra ubicado frente a la tienda donde trabaja. Didier hablaba sobre su futuro. Mencionaba que él quería ser policía pero que ese sueño se había frustrado por una lesión en su brazo, entonces quería presentarse como guarda de tránsito. En fin, Didier mencionaba un sin número de posibilidades frente a su futuro; desde estudiar criminalística hasta montar una granja con otras personas víctimas del

¹⁰⁰ El nombre utilizado para el subtítulo es tomado de la película “Agarrando Pueblo” de (1978) de los directores Carlos Mayolo y Luis Ospina, a través de cual realizan una crítica al cine dedicado a la pornomiseria, el cual se aprovecha de las condiciones de exclusión y marginalidad de los países latinoamericanos como excusa para llamar la atención de un público extranjero.

desplazamiento que se encontraban tramitando un terreno para ello. De pronto se acercó un líder del barrio a invitar a mi acompañante a una reunión en la caseta del barrio donde les iban a ofertar cupos de capacitación en mecánica automotriz.

Seguimos conversando unos 20 minutos, pues debía empezar su turno de trabajo. Como Didier sabía que yo pensaba asistir a la reunión a la cual nos habían invitado minutos antes, se despidió diciendo: *-Me cuenta a ver si me animo-*. Me dirigí a una caseta de madera que la gente del barrio construyó al lado de una cancha con la intención de convertirla en una iglesia. En ella se encontraban alrededor de 15 personas la mayoría mujeres adultas. Al frente se encontraba la funcionaria encargada de socializar el proyecto de la Fundación Juntos Construyendo Futuro, entidad ejecutora de un proyecto de la Fundación Chevrolet. La funcionaria manifestó que la intención era vincular a población vulnerable entre los 17 y 27 años con mínimo noveno grado de escolaridad, en especial población víctima del conflicto a procesos de formación técnica y tecnológica con énfasis en la mecánica automotriz. Así mismo, mencionó que en la segunda fase del proyecto se realizaría la inclusión laboral de los jóvenes que presentaran mejores desempeños en el proceso formativo. Poco a poco se fueron acercando otras personas, una de ellas preguntó si era una reunión de política. La encargada del proyecto manifestó:

- “Esto es un proyecto privado, no es del Estado, no es exclusivo para las víctimas, ni para este barrio es para toda la comunidad que quiera salir adelante, lo importante es que no solo se van a formar, sino que tendrán opciones laborales”.

Después de exponer los alcances del proyecto, se procedió a diligenciar las fichas de inscripción. Pude escuchar que una joven le preguntó a su mamá: *- ¿hace cuánto es qué*

nosotros somos desplazados?- a lo cual respondió una señora que se encontraba sentada en el piso al otro lado de la caseta: *-Mija, desde el 2001-*. Me acerqué a la joven y después de ayudarle a resolver dudas sobre algunas de las preguntas de la ficha, le pregunté: *¿Por qué quieres estudiar?*

-Porque eso me abrirá posibilidades- respondió.

Una amiga de la joven que se encontraba a su lado, mirándola y sonriendo en tono burlón manifestó: *-¿oportunidades? qué oportunidades, si yo me gradué del bachillerato, estudié mercadeo y sigo esperando las oportunidades.*

- ¿Entonces por qué te estas inscribiendo hoy? Repliqué a la nueva integrante de nuestra conversación. Ella, bajó la mirada, y con una sonrisa manifestó: -porque sigo esperando las oportunidades-. (Notas de campo)

La educación es representada por lo jóvenes y sus familias como el lugar que permite acceder al mercado laboral. En el campo, las metas, los planes de vida de la gente pueden ser concebidos por fuera del mercado laboral, se puede tener una vaca, pescar, tener cultivos de pancoger, intercambiar con otros los productos que no se tienen, esto es, en el campo se puede vivir sin ingresos salariales, pero en la ciudad no. La lógica de supervivencia los inserta en el mundo del mercado laboral y casi que implícitamente la educación se ve como el camino para insertarse en él y acceder a mejores ingresos. Pero, *¿Qué pasa cuando las expectativas puestas en la educación se diluyen en el aire, cuando los jóvenes realizan una serie de cursos, capacitaciones, pero estos no le permiten acceder a empleos formales como ellos lo han planificado o deseado? ¿Qué pasa cuando los jóvenes terminan su bachillerato y no pueden acceder a la educación superior?*

Los anteriores interrogantes no se pueden resolver desde los hallazgos de la presente investigación, dado que, de acuerdo a su objeto, se enfocó en jóvenes que aún se encuentran en formación básica secundaria. Sin embargo, situaciones como las expuestas por las jóvenes en los párrafos anteriores, permiten plantear que si la sociedad le vende un ideal de futuro a los jóvenes a través de la educación, pero no crea los mecanismos para que esos sueños, esas expectativas de futuro se puedan materializar, lo que se genera en ellos es que la esperanza se convierta en desesperanza, frustración e inamovilidad.

Anualmente en Colombia se gradúan de la educación media, en promedio, 550.000 estudiantes. De ellos, el 93% pertenecen a los estratos 1, 2 y 3. Por tanto, 480.000 estudiantes necesitan de la acción estatal para poder continuar sus estudios¹⁰¹. De acuerdo con el reporte del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES, para el primer semestre del 2015 en Colombia la oferta de cupos para primer semestre de educación superior incluyendo formación profesional, técnica y tecnológica fue de 35.453 cupos. De este total 19.101 personas se matricularon en entidades privadas y 16.352 en entidades públicas¹⁰². Lo cual evidencia la precariedad y escasa oferta educativa a la que se enfrentan los estudiantes una vez egresan de la educación media si tenemos en cuenta que la demanda anual asciende a 550.000 personas por año.

¹⁰¹ De Zubiría Samper Julián. (2016, 18 de noviembre) Los riesgos de ser pilo paga. SEMANA. Consultado en línea: <http://www.semana.com/educacion/articulo/ser-pilo-paga/505771>

¹⁰² Reporte del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES- del Ministerio de Educación Nacional. corte mayo 16 de 2016. Consultado en línea en: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>

En lo anterior existe una contradicción inadvertida por los estudiantes y sus familias de un sistema educativo que “aspira a ayudarlos a todos alcanzar su potencial” pero no ofrece las garantías para ello. Para McLaren, *“El sistema educacional da a los que comienzan con ciertas ventajas (el nivel económico correcto y, de este modo, los valores correctos, los patrones de discurso correctos, los modos de comportarse correctos) una mejor oportunidad para retener esas ventajas a lo largo de la escuela, y asegura que los estudiantes minoritarios o económicamente en desventaja permanezcan en el último peldaño de la escala meritocrática”* (2005, p.319).

El tema aquí es que cómo no van a estar en desventaja jóvenes como los que participaron de la investigación, cuando estos deben rebuscarse la vida, cuando deben cuidar sus hermanos en las tardes, sin embargo el “fracaso” escolar no se podría atribuir a desventajas genéticas, ni a las difíciles condiciones que viven los estudiantes en sus barrios y al interior de sus familias; se debe a un sistema educativo perverso, que poco a poco va estableciendo filtros, tales como las pruebas Saber que en vez de servir para identificar falencias en el sistema opera como cernidor para el ingreso a la educación superior.

Sintetizando, las representaciones sobre la escuela, lo urbano, lo rural y el desplazamiento que tienen los jóvenes son construcciones discursivas, resultado de la experiencia y la reflexión que realizan para consolidar una idea de su entorno, pero al mismo tiempo construye su lugar. Las representaciones pueden cambiar o no según las experiencias que el agente tenga, porque al fin de cuentas son las que le sirven como punto de referencia en la relación con el entorno, pero particularmente con los otros actores sociales o institucionales como la escuela. Lo importante es que esa referencia es lo que le da la posibilidad de construir parte de su realidad.

De manera que, las representaciones permiten a los agentes construir una interpretación del contexto en donde se encuentran diferentes instituciones sociales como la familia, la escuela, el entorno social. De allí que los significados que el agente le atribuye a conceptos como la escuela, o el desplazamiento se nutren de la experiencia, la memoria y los aprendizajes que realiza cada sujeto en su devenir histórico para reconocerse dentro de un grupo y generar acciones que le permitan articularse a él, o por el contrario distanciarse.

Las representaciones sociales sobre el desplazamiento están allí, hacen parte de nuestra sociedad, por ejemplo: al igual que durante años se ha construido una imagen estereotipada del ser negro¹⁰⁸ asociada a marcadores como pereza, hipersexualidad, etc. Así mismo, a partir de la década del 90 del siglo pasado se fue dando forma a la “identidad” del desplazado asociado a las carencias, inmovilidad, dependencia de la ayuda estatal y otros atributos abordados en el presente documento. Sin embargo, investigaciones como estas nos permiten comprender que aunque no cambie la representación social del desplazamiento, pues ello implicaría un replanteamiento en los discursos y prácticas por medio de las cuales la sociedad y sus instituciones se relacionan con esta situación, lo que si cambia son las maneras en que los jóvenes se posicionan o se relacionan con la representación social. Con lo anterior no quiero decir que las representaciones sociales sean fijas e inamovibles, como parte de la invención

¹⁰⁸ En el artículo “El espectáculo del “Otro”, incluido en el libro “Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales” y que recoge diferentes trabajos del jamaicano Stuart Hall. El autor, centra su análisis en las formas como se han creado los repertorios y prácticas de representacionales para marcar la diferencia racial y significar al otro. Parte de un análisis histórico de los periodos que permitieron el surgimiento de un régimen racializado de representación, enfocando sus planteamientos desde el papel que han jugado en ello la diferencia y la estereotipificación. Para Hall, en el siglo XIX y desde el discurso de la evolución los africanos fueron identificados con la naturaleza, simbolizando lo primitivo. Se pensaba que África era el padre de todo lo que es monstruoso en la naturaleza. Estas representaciones populares sobre África se fueron produciendo y legitimando a través de escritos sobre viajes, dibujos, novelas y narraciones (2010, p.424).

humana estas pueden ser modificadas. Aunque las representaciones actúan como una realidad ya deliberada y clausurada, los agentes en interacción tienen la posibilidad en su devenir histórico de propiciar la resignificación de diferentes representaciones sociales existentes. En términos de Hall, a través de estrategias de trans-codificación se pueden insertar nuevos significados en significados viejos, como una forma de subvertir las representaciones (2010, p.439), en este caso diría, representaciones estereotipadas sobre el otro, “el desplazado”.

En las biografías de estos jóvenes se evidencia que ellos al llegar a la ciudad se involucran con sus nuevos contextos, llenan de significado lugares como la escuela, el barrio, su estadía en la ciudad. Se atreven a cuestionar de una u otra forma prácticas de subalternización a través de los cuales en los colegios se privilegia un prototipo un ideal de estudiante “bueno”, tienen la particularidad de poder comparar con conocimiento de causa la educación rural sobre la educación en la ciudad. En este sentido como lo plantea Bejarano, los desplazamientos, los viajes, las movilidades de los sujetos, por el principio de contrastación necesario para aprehender el movimiento, hacen emerger lo ancho y profundo de la acumulación socio-histórica particular y compartida de nuestras representaciones, experiencias e imágenes que nuestro sistema perceptivo y sensorial, que obedece a una historia corporal y social, utiliza para cotejar, (re)organizar, (re)ubicar y (re)adaptar los influjos emergentes e inherentes a cualquier desplazamiento. Si hay algo recurrente en quien se desplaza es el ejercicio de la comparación permanente entre sus referencias, su “base de datos”, y las que van surgiendo en su recorrido, generando aperturas y referencialidades novedosas, al menos para el sujeto que se desplaza (Bejarano, 2010, p.23).

En este sentido a pesar de las experiencias dramáticas vividas por los jóvenes a raíz del desplazamiento, ello no significa que hayan perdido su identidad o su lugar en el mundo. Tal como lo menciona Aparicio citando a Escobar, lo que se constata es, precisamente, la existencia de habilidades para hacer “lugar” (Escobar, 2001) en el nuevo entorno, sin romper por completo los lazos con lo que se tuvo que abandonar.

CONSIDERACIONES FINALES

La diversidad ha sido entendida y tramitada, básicamente como un asunto referido a los sectores de la sociedad que han sido históricamente minorizados (culturalmente), y no como rasgo característico de la sociedad en su conjunto. No hemos podido reconocer que nuestras diferencias son nuestro rasgo particular, y esto se evidencia y se vive en la escuela, cuando la “otredad” es reconocida en el “desplazado”, el “discapacitado”, el “indígena” entendiendo así, la atención a la diversidad como acciones desplegadas sobre ciertos grupos vulnerables.

En este sentido Rojas (2005), manifiesta que la representación de estas sociedades minorizadas ha ocupado en todo caso un lugar de “otredad”. “Otrredad” que no es una condición natural de determinados grupos humanos, sino el resultado de una estrategia de “marcación” en la que unos sectores de la población logran asignar a otros un lugar de alteridad esencial, que crea las condiciones para su dominación (Rojas, 2005, p.19). En este sentido, muchas de las acciones realizadas para la atención a la población que ha vivido un desplazamiento forzado se focalizan en la atención directa con los estudiantes que vivieron dicha situación, sin tener en cuenta que el meollo del asunto se encuentra fuera de él o ella, que las dificultades a las que se enfrentan están en un contexto de acogida adverso; en el cual las burlas, los señalamientos, las miradas de inferioridad sobre los grupos étnicos, sobre quien proviene de un espacio rural, sobre el estudiante encasillado como el “malo” hacen parte de la cotidianidad escolar que viven estos niños y jóvenes.

Si de forma prospectiva pensamos en estrategias que permitieran hacer frente a estas situaciones, diría que se deben posibilitar estrategias en el aula que posibiliten a los estudiantes reconocer la propia historia a través de las historias de otros. Se requiere partir del reconocimiento de las potencialidades con que llegan los niños y jóvenes, dado que en la acción educativa la centralidad no debe estar en la carencia que trae el estudiante; es necesario reconocer tanto las rupturas generadas, como las capacidades, la creatividad, los sueños y la riqueza cultural que porta cada niño y cada niña. Pero ello, solo es posible en la medida que docentes y directivos docentes, de los establecimientos educativos y funcionarios de las secretarías de educación, reconozcan las formas mediante las cuales se manifiesta el desarraigo, comprendiendo que la acción debe estar sobre las prácticas de exclusión en el aula más que sobre la individualidad del niño o niña que llega a la ciudad.

La escuela tiene que asumir que los jóvenes son capaces de contar su memoria, sus historias. Son las, y los niños y los jóvenes quienes tienen que narrar sus vivencias y la escuela debe propiciar esos espacios para que se conozca, desde lo micro, de dónde venimos, conocer la historia del país a través de los relatos de cada joven, y no necesariamente tienen que ser historias de dolor y desarraigo, conocer las historias de sus abuelos, las historias de sus vivencias en sus barrios, sus miedos y sus sueños. Esa multiplicidad de historias son el rostro del país, y en ellas, cada profesor tiene el mejor libro de texto para sus clases. Si algo aprendí en este ejercicio de investigación es que a los jóvenes les gusta contar sus historias. En el ejercicio del relato, del contar, existe un potencial creativo y didáctico que la escuela puede privilegiar para que los jóvenes construyan sentidos colectivos frente a sus vidas, pero hay que posibilitar espacios que rompan con el lugar de la tarea y la evaluación que tanto les aburre,

para ubicar estos encuentros desde espacios como las tertulias, los juegos, obras de teatro, entre otros escenarios que los jóvenes privilegien.

Darle un lugar al niño, al joven, más allá del de receptor de saberes, para concebirlo como constructor de realidades, es a lo que McLaren, denomina encontrar la voz estudiantil, como la potencialidad que tiene la escuela al privilegiar esos discursos que emergen desde las vivencias de los propios jóvenes. En sus palabras: *“Una voz estudiantil no es tanto un reflejo del mundo como su fuerza constitutiva que media y da forma a la realidad dentro de las prácticas históricamente construidas y las relaciones de poder. Cada voz individual está conformada por la historia cultural particular y la experiencia anterior de su propietario. La voz, entonces, sugiere los medios que los estudiantes tienen a su disposición para hacerse “oír” y definirse como participantes activos en el mundo. Exhibir una voz individual significa, citando a Bajtin, “redecir un texto en las propias palabras” (McLaren, 2005, p.325).*

Uno de los hallazgos encontrados en el ejercicio de investigación, está relacionado con el valor que tienen los amigos, el compañero de escuela como soporte emocional. Si los amigos son la mayor motivación para ir a la escuela, los procesos de inclusión educativa, deben generar estrategias que involucren a los compañeros de clase en la acogida al nuevo espacio escolar, en el recorrido por la escuela, en las actividades que se realizan a la hora de los descansos, hacer ejercicios grupales, lúdicos que permitan entablar una relación con el nuevo espacio físico, con ese nuevo grupo de pares.

En contextos como el Distrito de Aguablanca, donde el hacinamiento en los salones es una constante, donde la infraestructura es precaria, donde el barrio no ofrece ofertas deportivas y

recreativas y los pocos espacios existentes se encuentran vedados debido a los temores asociados a la violencia urbana; se requiere pensar ambientes escolares que acojan, y ello, pasa por la inversión estatal en el diseño y construcción de nueva planta física, así como en la creatividad que cada docente imprima en la adecuación de ambientes acogedores para su aula de clase. En este sentido, cuando la escuela es aquel lugar donde puedo estar seguro y sentirme bien y ser yo mismo con mis pares, la escuela, entonces sin proponérselo, reemplaza al barrio, reemplaza la calle, la esquina, por lo cual debería pensarse la escuela como lugar urbano, es decir, con urbanismo, y no solo el diseño de salones y oficinas. A la hora de diseñar estos espacios debería explorarse los gustos, las estéticas desde las cuales los niños y jóvenes imaginan y viven estos espacios.

Sin embargo, pensar estrategias de acogida en la ciudad sin abordar los problemas que enfrenta la educación rural, las cuales se encuentran asociadas a la falta de dotaciones como bibliotecas, material pedagógico, espacios físicos adecuados, planta de profesores suficiente, entre otras situaciones que identificaron los jóvenes y docentes vinculados a la investigación, se convierten en acciones paliativas si no se transforman las condiciones de inequidad que se vive en las zonas rurales. Pues tal como lo plantean Cepeda y Figueroa, el débil papel del Estado en las zonas más apartadas de los centros económicos de las regiones se convierte en una causal de desplazamiento (2016, p.68), en este caso no por la coacción violenta de la imposición de las armas, pero si por unas condiciones económicas de precariedad que conllevan o potencian la migración de muchas familias hacia las ciudades en busca de lo que no está ofreciendo el campo. El problema está cuando acompañado a las condiciones precarias de existencia en los contextos rurales se crea un imaginario en torno a la educación urbana como; “mejor que la rural”, “asociar la ciudad con oportunidades de acceso a la de educación superior”, imaginario que se diluye en el aire,

cuando las familias se golpean de frente con un sistema educativo restringido, que no cuenta con la oferta educativa acorde con la demanda educativa existente en las ciudades.

Sobre los objetivos de la investigación

Como objetivos de la investigación se plantearon: 1. Indagar la cotidianidad en los lugares de partida. 2. las vivencias en los lugares de llegada y 3. Los significados que generan los jóvenes frente a la escuela. Por lo cual, es importante mencionar algunas consideraciones al respecto.

En los relatos expuestos por los y las jóvenes, sobre los lugares de procedencia dieron un lugar importante a los amigos, a lugares como el río, la escuela, el territorio donde podían jugar y moverse libremente y en especial su casa. Las vivencias en el ámbito rural que describen los jóvenes en sus relatos marcados por la añoranza de las cosas gratas de su infancia, también están atravesadas por situaciones de pobreza, por la falta de oferta educativa, en salud, vías de acceso a estos territorios, por movimientos continuos de sus familias en busca de oferta laboral, Condiciones que no distan de las condiciones de pobreza y marginalidad en que viven una vez llegan a la ciudad. A través de las narrativas de los jóvenes y docentes, de sus vivencias en lo rural y su estadía en la ciudad es posible plantear que el desplazamiento forzado no solo está asociado a las dinámicas de conflicto armado, sino a factores de orden estructural tales como la exclusión social que se viven tanto en los contextos de partida como en la ciudad receptora. Ambos contextos están cargados de situaciones complejas que son el caldo de cultivo de las violencias, el desarraigo, el desplazamiento y las discriminaciones, situaciones que son manifestaciones de una determinada estructura social y no una situación coyuntural.

Frente a las vivencias en los contextos de recepción, las familias llegan a la ciudad de Cali, buscando protección ante las circunstancias de violencia que les obligó a huir. Lo cual genera unas tensiones o paradojas, en tanto se llega buscando protección, pero las dinámicas de violencia social presentes en la ciudad, generan nuevos temores, angustias y hasta la percepción de pérdida de la libertad.

Para los jóvenes, en la ciudad los amigos cobran un lugar significativo como lo representaban en los contextos de partida. Las dinámicas del miedo asociadas a los peligros urbanos llevan a las familias a refugiarse en el mundo privado e íntimo del hogar. Limitando las posibilidades de que niños y jóvenes vivan la barriada, habiten las calles como lo hacían antes. Por ello, los pares en especial familiares o compañeros de la escuela son de vital importancia en los procesos de adaptación a la ciudad.

Otro de los hallazgos en cuanto a las vivencias en la ciudad está relacionado con las experiencias difíciles para el ingreso al escenario escolar que vivieron. Pues aparte de encontrar trabas para el ingreso al sistema educativo, los estudiantes no identifican un proceso de acompañamiento por parte de las instituciones educativas para el ingreso y permanecía en la escuela.

Frente a los significados que elaboran frente a la escuela y los procesos de escolarización, en las narrativas de los jóvenes fue constante la prioridad que le dan los y las jóvenes en primer lugar a los amigos y segundo a la planta física. Espacios como la biblioteca, el patio y la cancha son para ellos fundamentales en su adaptación al ambiente escolar, lo cual privilegian por

encima de lo pedagógico, los métodos de enseñanza, de los profesores y los contenidos de las asignaturas.

El tema del rendimiento escolar, las lógicas de evaluación y la predilección por los estudiantes que obtienen altas calificaciones por parte de los docentes; son situaciones que identificaron los jóvenes como marcador de discriminación presente en las prácticas escolares. Estas lógicas de organización escolar o de clasificación se convierten en formas de exclusión, en tanto identifican tratos diferenciales de unos y otros. Cabe anotar que estos marcadores de exclusión, los identifican tanto en la escuela urbana como en la rural.

La educación es representada por los jóvenes como el lugar que permite acceder al mercado laboral. En el campo, las metas, los planes de vida de la gente pueden ser concebidos por fuera del mercado laboral, se puede tener una vaca, pescar, tener cultivos de pancoger, intercambiar con otros los productos que no se tienen, esto es, en el campo se puede vivir sin ingresos salariales, pero en la ciudad no. La lógica de supervivencia los inserta en el mundo del mercado laboral y casi que implícitamente la educación se ve como el camino para insertarse en él y acceder a mejores ingresos.

A modo de cierre

Hoy cuando está en boga hablar de posconflicto y de reconciliación, y con una mirada escéptica sobre el cese de los desplazamientos forzados en Colombia, considero que estamos lejos de ver esta problemática como cosa del pasado. Pecauc en el año de 1999 señalaba que “resolver

el problema de los desplazados implica, nada menos que rehacer una nación, lo que quiere decir, a la vez, una sociedad y sus instituciones” (Pecaut, 1999, citado por Rojas et. al, 2000, p.10). Sin embargo, esa transformación de la sociedad y sus instituciones no son evidentes; existe una precariedad en la acción de las instituciones del Estado que conllevan a que hoy estructuras como paramilitarismo¹⁰⁹ sigan ejerciendo el control sobre vastos territorios de la geografía nacional, incrementado los asesinatos selectivos de líderes reclamantes de tierras¹¹⁰, lo cual denota que el problema de la concentración de la tierra sigue siendo uno de las raíces del desplazamiento en Colombia.

Quiero detenerme en un elemento importante que tiene que ver con el compromiso ético - político del antropólogo, o investigador independientemente de su disciplina. Desde el momento en que se escoge una temática, una pregunta de investigación, unas teorías y no otras, ya se ha tomado posición frente al tema. Restrepo (2000, p.17) citando a Rosaldo (1991) plantea que para nada el conocimiento etnográfico es resultado de un encuentro inocente, sino que está anclado en un entramado de presupuestos e implícitos -además de las relaciones de poder- que constituyen al etnógrafo y a las personas con las que trabaja como sujetos. En este sentido, me es imposible, como Trabajador Social; como estudiante de una maestría en antropología; como funcionario público que tiene a cargo un tema específico como lo es la atención educativa a la población víctima, hacerle el quite a las posibles acciones que se pueden

¹⁰⁹ De acuerdo con el Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política del Cinep/ en su informe anual de 2016, el cual se tituló El paramilitarismo sí existe. Durante la presentación del informe se atribuyeron 550 victimizaciones a grupos paramilitares. Consultado en línea en: <http://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/item/415-el-paramilitarismo-si-existe-informe-de-la-situacion-de-derechos-humanos-en-colombia-durante-2016.html>

¹¹⁰ durante el año 2016 se registraron entre 90 y 116 líderes reclamantes de tierras asesinados. Consultado en EL TIEMPO, 28 de diciembre de 2016. <http://www.eltiempo.com/justicia/cortes/asesinatos-de-lideres-sociales-en-colombia-50248>

emprender, y creo que la investigación aquí presentada permite dar algunas pinceladas. Mirian Jimeno, frente a este tema manifiesta que cuando se es investigador- ciudadano no se pueden eludir las problemáticas que rodean a quien investiga. “El trabajo etnográfico desde la conciencia del investigador ciudadano conlleva un tipo de relación con los agentes culturales que trasciende el papel del testigo-traductor hacia la participación conjunta, en un proyecto de ciudadanía más incluyente” (Myriam Jimeno, Ángela Castillo y Daniel Varela, 2012, p.41). Por ello, planteo algunas consideraciones que permitan avanzar hacia un estado distinto en la atención a esta población en el sistema educativo.

Como ya se mencionó al inicio de este aparte, si partimos por entender a los niños y jóvenes como seres en relación, cuyo mundo se teje a partir de los significados e interacciones que se van construyendo y re-construyendo, es de inmenso valor a la hora de pensar acciones que permitan su adaptación al nuevo espacio escolar urbano, no solo pensarlas con la población directamente afectada por el conflicto, sino pensar acciones que involucren a toda la comunidad receptora, siendo esta última la depositaria de posibilidades de resignificación de situaciones vividas, de nuevos aprendizajes, para lo cual, como comunidad requiere prepararse para los cambios que genera en sus dinámicas la llegada de estas poblaciones.

Por ejemplo, en el periodo 2010 -2012 la Secretaría de Educación de Santiago de Cali, implementaba un proyecto con niños y niñas víctimas que han vivido una situación de desplazamiento matriculados en las instituciones educativas oficiales de la ciudad, el cual consistía en involucrar los estudiantes a talleres que permitieran mejorar su adaptación al nuevo espacio escolar. Sin embargo, al evaluar la implementación de los talleres, los estudiantes

seleccionados señalaban que no les gustaba participar de los talleres dado que se sentían señalados, identificados por sus otros compañeros cuando los docentes los llamaban o talleristas manifestaban : “-*que salgan los niños desplazados para el taller*”. Las burlas, el sentirse el extraño, el otro, en el contexto escolar urbano se puede convertir en un factor de expulsión tanto o mayor que las mismas secuelas que ha dejado la situación de destierro.

Es por ello que manifiesto que los procesos de acompañamiento para la inclusión o la permanencia escolar que orientan las secretarías de educación deben realizarse sobre los contextos escolares que se tornan excluyentes y no sobre el estudiante; involucrando todos los estudiantes, no solamente a quienes han vivido estas situaciones. Se pueden implementar proyectos de aula que involucren a todo el grupo en la identificación de situaciones problema que entre todos puedan dar solución, Por ejemplo; en el año 2015 la profesora Liliana, quien participó de la investigación, en el marco de la semana de los derechos que realiza la el colegio Enrique Olaya Herrera, propuso a sus estudiantes indagar durante todo el periodo el tema del desplazamiento forzado. Los estudiantes investigaron por grupos y producto de ello elaboraron obras de teatro, carteleras, exposiciones que socializaron ante todo el colegio. Estrategias como estas posibilitan que estudiantes, docentes, secretarias y directivos docentes, reconozcan las raíces históricas y políticas del desplazamiento, acercarse a los impactos que genera en la vida de las personas y la sociedad, así como discutir y quizás reevaluar las representaciones estereotipadas de “incapacidad” creadas sobre esta población, las cuales se abordaron en el capítulo III de la investigación.

En los encuentros sostenidos con los docentes en el ejercicio de investigación, encontraba una dualidad en sus discursos; por un lado manifestaban no contar con herramientas pedagógicas para abordar situaciones relacionadas con la atención educativa a la población víctima, los grupos étnicos y personas con discapacidad, y por otro, manifiestan estar saturados de procesos de capacitación, de diplomados descontextualizados de las realidades que viven al interior de las instituciones educativas, dualidad, que denota las frustraciones y angustias que viven docentes y directivos docentes al enfrentar estos contextos educativos sin unas políticas de formación y acompañamiento acordes con las particularidades de cada territorio y con necesidades específicas de cada institución educativa.

Como funcionario siempre he sido crítico del modelo de educación bancaria¹¹¹ que considero se imparte en muchas instituciones educativas, modelo desde el cual el docente, poseedor de un conocimiento lo trasmite o deposita en sus estudiantes, de acuerdo a lo que el docente identifica que el estudiante requiere saber. Sin embargo, cuando he diseñado proyectos de formación docente los he formulado desde esta misma lógica; como funcionario selecciono los contenidos a trabajar, se contratan expertos de universidades o corporaciones quienes transmiten un saber a los docentes, los sacamos de sus contextos escolares y en un periodo de 3 a 4 meses a través de un diplomado esperamos que los docentes reevalúen sus prácticas de aula. En este sentido, estar en contacto con las instituciones, con algunos docentes, escuchar sus frustraciones, sus críticas a las lógicas de formación docente, me permitieron empezar a

¹¹¹ Desde la perspectiva de Paulo Freire, en la educación bancaria aparece como el agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aun, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. (Freire, 1972, p. 51)

cuestionar y reevaluar las lógicas gubernamentales desde las cuales las secretarías de educación se relacionan con las instituciones educativas y en especial reevaluar mi propio hacer profesional.

A partir de lo anterior, podría decir que la implementación de procesos de formación docente deben ser situados¹¹², esto es, se deben realizar al interior de cada institución educativa, partiendo de la identificación de las inquietudes y en respuesta a situaciones concretas a las que se enfrentan las instituciones, ello permitirá que el aprendizaje emerja en el encuentro entre maestros, estudiantes, directivos docentes y los profesionales que acompañan a las instituciones. Las propuestas de formación situadas permiten recoger la experiencia de cada docente, reconociendo que el docente emprende acciones en el aula que hay que reconocer y discutir, poner en reflexión mi hacer con las acciones implementadas por docentes de otras instituciones, esta interpretación colectiva de las situaciones permitirá crear estrategias desde los mismos colegios. Pero hay que incentivar la discusión, generar los espacios de encuentro y ese es el papel que considero deben cumplir las secretarías de educación.

Con lo anterior, no quiero decir que las fallas del sistema se encuentran en la falta de formación de los docentes, por el contrario, si algo hay que resaltar es la creatividad de muchos docentes para afrontar situaciones difíciles como el hacinamiento en sus salones de clase, la falta de

¹¹² La formación situada o in situ significa “en el lugar”, en este caso, el lugar natural del ejercicio pedagógico de los docentes es la institución educativa. Esta modalidad de formación ha tenido importantes desarrollos, pues se convirtió en un ejercicio dialógico entre las personas que intervienen. Para el maestro que asume una iniciativa pedagógica o se le propone una actividad pedagógica, representa una alternativa para revelar su destreza en un campo que le es propio, la manera como lo desarrolla en un territorio de múltiples tensiones, demandas y necesidades que traspasan la relación con el saber (propia del ejercicio docente). De igual manera, significa formalizar para sí su hacer, conceptualizarlo, generar condiciones para sostener su acción, asunto que desencadena en opciones como formar parte de redes de docentes, hacer intercambios pedagógicos, entre otros. (Caicedo et al. 20015. P, 19)

insumos y la falta de equipos interdisciplinarios es sus colegios como Psicólogos y Trabajadores Sociales que acompañen los procesos de escolaridad. Las fallas del sistema educativo no solo hay que buscarlas dentro de él. Los problemas estructurales como la pobreza y la desigualdad social también se padecen en la escuela, pues esta, es un escenario donde convergen diversos procesos de orden económico y político como la exclusión y las discriminaciones sociales y culturales.

Para finalizar quisiera detenerme sobre lo metodológico de la investigación. Desde una lectura totalizante, podríamos considerar a priori que todos los actores involucrados en el proceso escolar creen en las mismas cosas, ven el mundo de la misma forma y que todas sus prácticas culturales tienen el mismo significado. Una etnografía que recoja las miradas de un solo actor no permite poner en diálogo las múltiples significaciones y las relaciones de poder que se juegan en las interrelaciones sociales. Por ello, considero un acierto haber involucrado en el camino otros actores: recogiendo las lecturas de las madres sobre el proceso escolar de sus hijos y las de los docentes sobre el proceso escolar de sus estudiantes, lo cual permitió hacer conexiones entre lo particular con lo general, confrontar las miradas locales con las políticas institucionales, permitió revisar representaciones creadas sobre la población que ha vivido una situación de desplazamiento y la forma en que estas representaciones construyen realidades.

Este último aparte deja entrever un escepticismo que frente un contexto adverso, que se conjuga con el optimismo frente a la necesidad urgente de que las cosas sean de otra manera. Dualidad, que también se hizo evidente en los discursos de los y las docentes sobre la escuela; al sentir un escepticismo frente a las políticas de mejoramiento educativo, frente al futuro de

la educación, a la vez que consideran que ellos desde su ejercicio docente deben hacer algo para mejorar sus contextos educativos. Así mismo, los estudiantes viven sus propias dualidades, y resignificaciones; se la gozan, al tiempo que padecen las dificultades propias de la ciudad de los excluidos. La investigación permitió poner el foco en la multiplicidad de formas de ser, de habitar la ciudad y la escuela, explorando la diversidad de formas recordar y asumir el pasado y como sus pasados hacen parte de sus presentes inmediatos. Por lo anterior, considero que debemos conocer mejor para actuar mejor, por lo cual, ejercicios de investigación sobre problemáticas concretas, como en este caso el desplazamiento forzado nos permiten evadir las generalizaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (2009). Autos de Seguimiento a la Sentencia T-025 de 2004. En: *Revista Vértice Edición Especial*. Bogotá Colombia.

Alcaldía de Santiago de Cali (2012). Plan de Acción 2012-2015 para la atención educativa a víctimas del conflicto. Secretaría de Educación Municipal. Documento inédito.

Alcaldía de Santiago de Cali (2014). Cali en Cifras 2013. Departamento Administrativo de Planeación.

Alcaldía de Santiago de Cali (2015). Plan de Acción Territorial para la atención a víctimas del conflicto armado en el Municipio de Santiago de Cali. Asesoría de Paz. Consultado en línea en:

[file:///C:/Users/AlexCastano/Downloads/1%20Plan%20de%20Acción%20Territorial%20ajustes%202015%20V4%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/AlexCastano/Downloads/1%20Plan%20de%20Acción%20Territorial%20ajustes%202015%20V4%20(3).pdf)

Aparicio, J. (2005): Intervenciones etnográficas a propósito del sujeto desplazado: estrategias para (des) movilizar una política de la representación. *Revista Colombiana de Antropología*.

No 41: 135-169. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0486-65252005000100005&script=sci_arttext

Aparicio, J. (2012). Los desplazados internos: entre las positividades y los residuos de las márgenes. *Revista de Estudios Sociales No. 43*: 108-119. Bogotá

Argentina. Ministerio de Educación Nacional (2004). Las dificultades en las Trayectorias Escolares de los alumnos. Consultado en: <http://dinece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf>

Arias, Fernando J y Ruiz, Sandra (2000). Construyendo caminos con familias y comunidades afectadas por la situación del desplazamiento en Colombia –una experiencia de trabajo psicosocial- En: efectos psicosociales y culturales del desplazamiento. (Eds.) Universidad Nacional de Colombia (pp 41-62). Bogotá D.C.

Carvajal Arizaldo, Castaño Alexander, Erazo David, Galeano Claudia Constanza, Gómez Sheila, Rodríguez Alba Nubia, Tabares Katherine, Torres Liliana Patricia, et al. (2008) "*Acciones Colectivas Y Constitución De Sujetos Sociales Y Políticos Estudio Sobre Organizaciones De Personas En Situación De Desplazamiento En Sectores Populares De La Ciudad De Cali*" En: ed: Programa Editorial De La Universidad Del Valle Colombia

Bayón, María Cristina (2012). El “lugar” de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista Mexicana de Sociología* 74, núm. 1 (enero-marzo, 2012): 133-166. México, D.F.

Bejarano, R, Leonardo (2010). Cinestias: percepción del movimiento y referencialidad socio-histórica. (Documento inédito)

Bello, Martha Nubia (2004). *Desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión. En: desplazamiento forzado: dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo.* ACNUR, Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá.

Bello, Martha Nubia (2000). *Narrativas alternativas: rutas para reconstruir la identidad. En: efectos psicosociales y culturales del desplazamiento.* (Eds.) Universidad Nacional de Colombia (pp 111-136). Bogotá D.C.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.ht>

Bustamante, Segovia David. (2016/04/13) Ser Pilo Paga, o discrimen de Estado. SEMANA. Consultado en línea en: <http://www.semana.com/opinion/articulo/david-bustamante-ser-pilo-paga-o-discrimen-de-estado/469332>

Caicedo, et al. (2015). *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá D.C. Consultado en línea en: http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Acompanamiento_in_situ.pdf

Camilo, Gloria Amparo (2002). *Impacto Psicológico del desplazamiento forzado*. En: Arias, Fernando. Bello, Martha Nubia y Cardinal, Elena (Ed.). *Efectos Psicosociales y culturales del desplazamiento*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C

Castillejo, Alejandro (2000). *Poética de lo Otro Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH. Bogotá, Colombia.

Castillo, Elizabeth y Rojas, Axel, (2005). *Educación a los Otros Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca. Popayán Colombia.

Castillo, Elizabeth (2001). *Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etnoeducación en Bogotá*. *Territorios*, núm. 6, julio, 2001, pp. 119-128. Universidad del Rosario Bogotá, Colombia.

Castañón, P Jhon y Lasso, Patricia (2016). "Lo que más me gustaba era el Patio" *Desplazamiento Forzado y Escuela: Miradas desde adentro*. En Cepeda, V Álvaro, y

Figuroa, S Helwar. (Ed.). (2016) Memorias del desarraigo y la resistencia AFRO en Cali. Aportes interdisciplinarios para el estudio del conflicto en Colombia. Universidad San Buenaventura. Cali, Colombia

Cepeda, V Álvaro, y Figuroa, S Helwar. (Ed.). (2016) Memorias del desarraigo y la resistencia AFRO en Cali. Aportes interdisciplinarios para el estudio del conflicto en Colombia. Universidad San Buenaventura. Cali, Colombia

Congreso de Colombia (1997): Ley 387 de 1997. En: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normatividad/LEY%20387%20DE%201997%20medidas%20para%20desplazamiento%20forzado.pdf>

Clifford, James (1996). “Sobre la autoridad etnográfica”. En: Carlos Reynoso (Comp.), El surgimiento de la antropología postmoderna. Barcelona: Gedisa editorial.

Cornejo, Marcela y otros (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. En: PSYKHEP volumen N° 17. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cuchumbé H, Nelson y Vargas, Julio (2008). Reflexiones sobre el sentido y génesis del desplazamiento forzado en Colombia. Universitas humanística No.65 pp: 173-196. Bogotá – Colombia.

De Zubiría, Samper Julián. (2016, 18 de noviembre) Los riesgos de ser pilo paga. SEMANA. Consultado en línea:<http://www.semana.com/educacion/articulo/ser-pilo-paga/505771>

Dussel E. (1996). Filosofía de la liberación. Editorial Nueva América. Bogotá, Colombia.

Erazo, Ayerbe David (2016). Tesis. Dos generaciones juveniles: tránsitos y transformaciones en la mitad del siglo XX. (Monografía de pos-grado); Liliana Patricia Torres (Directora) Departamento de Historia, Facultad de Humanidades – Universidad del Valle.

Escobar Arturo y Lins Ribeiro, Gustavo (2008). “Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder”. En: Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar, Antropologías del mundo, pp. 11-40. Popayán: Enviñon Editores, Ciesas, The Wenner-Gren Foundation

Espinosa, Nicolás (2009). Etnografía de la violencia en la vida diaria. Aspectos metodológicos de un estudio de caso. Informe de investigación. Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia. Universitas humanística No.67 enero-junio de 2009 PP: 105-125 Bogotá. Recuperado el 30 de septiembre de 2016 del sitio web: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n67/n67a06.pdf>

Estrada, Víctor Mario (2005). Por una Política Pública Social Integral Estatal Frente al Desplazamiento Forzado. En Revista Prospectiva N° 10 Universidad del Valle Colombia.

Fernández, Agustín (2003). Enseñar y Aprender Entre la Diversidad. En Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 13. Consultado en línea en: <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>

Freire, Paulo (1972). Pedagogía del Oprimido. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores. Buenos Aires. Consultado en línea en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

García, Ferrer Raúl (2012). La ciudad también se vive en los jardines. Una aproximación etnográfica a los interiores de manzana de Barcelona. *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 18. Consultado en línea en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=131>

García Beatriz Elena, Gonzales Sandra Patricia, Quiroz Trujillo Andrea, Velásquez Ángela María (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social*. Editorial Departamento de publicaciones FUNLAM. Medellín Colombia.

Gómez C., Víctor Manuel, (1995) “Visión crítica sobre la escuela nueva en Colombia”. *Revista Educación y Pedagogía* vol. 7, núms. 14-15, (segundo semestre de 1995 y primer semestre de 1996), pp. 280-306. Consultado en línea en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5592/5014>

Guerrero, F José (1987). La investigación etnográfica en el ámbito educativo. Revista investigación en la escuela N° 3. Universidad de Málaga. Consultado en línea en:

http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/3/R3_2.pdf

Hall, Stuart (2010). Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Envión.

Herrán, María y otros (2005). Manual Cubrimiento periodístico responsable del desplazamiento forzado. Corporación Medios para la Paz – MPP. Colombia.

Jimeno, Myriam, Castillo Ángela y Varela Daniel (2012): Experiencias de violencia, etnografía y recomposición social en Colombia. Publicado En: Etnografías contemporáneas: trabajo de campo / eds. Myriam Jimeno, Sandra Liliana Murillo, Marco Julián Martínez. – Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).

Kaplan, C. y Fainsod, P (2001). "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas" en: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, N° 18. Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires.

Lasso, Toro, Patricia (2013). “Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia”. En: Revista Guillermo de Ockham 11.

León, Cabrera, Gina Catherine (2013). Entre el presentismo y la historicidad de la reivindicación social afrocolombiana. Análisis sobre el uso de la memoria colectiva en la asociación de afrocolombianos desplazados (AFRODES) En http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000100007&script=sci_arttext

León, Emma (1997). “El magma constitutivo de la historicidad”, en Zemelman, León (coords.), Subjetividad: umbrales del pensamiento social. UNAM, Anthropos: Barcelona

Luckmann, Thomas (1996). Teoría de la acción social. Ediciones Paidós Iberica, S.A. Barcelona España.

Luckmann, Thomas (1997). Modernidad pluralismo y crisis. Ediciones Paidós Iberica, S.A. Barcelona España.

Marcus, George y Michael Fischer (2000). “Una crisis de la representación en las ciencias humanas” y “La etnografía y la antropología comprensiva”. En: La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas, pp. 27-79. Buenos Aires: Amorrortu editores.

McLaren, Peter (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI Editores S.A.

Ministerio de Educación Nacional Argentina (2004). Las Dificultades en las Trayectorias Escolares de los Alumnos. Buenos Aires Argentina. Consultado en publicado en línea: 23/08/2016 publicado en: <http://dineece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf>

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2016) Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES-. Corte mayo 16 de 2016. Consultado en línea en: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>

Ortner, Sherry B (1984). “La teoría antropológica desde los años sesenta”. Traducción de Rubén Páez. Consultado en línea en: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/502751/mod_resource/content/1/Ortner%2C%20S%20La%20teor%C3%ADa%20antropol%C3%B3gica%20desde%20los%20a%C3%B1os%2060.pdf

Osorio, Pérez Flor Edilma (2009). Territorialidades en suspenso: Desplazamiento forzado, identidades y resistencias. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento – CODHES– Santafé de Bogotá D.C

Parra, Sandoval Rodrigo (1998). El tiempo Mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. En Viviendo A Toda, Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Siglo del hombre Editores. Bogotá D.C

Restrepo, Eduardo (2000). "Introducción". En: Restrepo, Eduardo y María Victoria Uribe (comps), Antropologías transeúntes, pp. 11-22. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Restrepo, Eduardo (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Enviñón Editores. Departamento de Estudios Culturales Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá Colombia. Consultado en línea en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>

ROJAS Rodríguez, Jorge; et. al, (2000). "Conflicto Armado y Desplazamiento Forzado Interno en Colombia", en Esta guerra no es nuestra, Niños y desplazamiento forzado en Colombia, pp.5 - 23, CODHES, UNICEF, Bogotá,

Salazar, Arenas Óscar Iván (2009). Paseo de olla. Etnografía mínima de una práctica social en el Parque Nacional Enrique Olaya Herrera. Revista Antípoda N°8 enero-junio de 2009, páginas 35-59. Universidad de los Andes. Colombia.

Sayad, Abdelmalek (2010). La Doble Ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Anthropos Editorial. España.

Tenti, Fantani Emilio (2008). Nuevos Temas en la Agenda Política Educativa. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.

Toledo A y Sequera J (2014). La producción de sentido: semiosis social. Razón y palabra (88) Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N88/Varia/40_ToledoSequera_V88.pdf

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas [Fecha de corte: 01 agosto 2015]. Colombia. Base de datos de la Red Nacional de Información. Disponible en línea en: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=node/107>

VARELA, Francisco J. (1990). Conocer las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales, Barcelona, Gedisa,

Vargas, Velásquez Alejo (1999). El Estado y Las Políticas Públicas. Capítulo II. Las políticas públicas entre la racionalidad técnica y la racionalidad política. Almudena Editores.

Vásquez, Edgar (2001). Historia de la ciudad de Cali en el siglo XX. Sociedad, economía, cultura y espacio. En: http://books.google.com.co/books?id=9F8I1tOsA38C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true

Vera M Ángela, Palacio S Jorge y Patiño G Luceli (2013). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar.

Perfiles Educativos 12 vol. XXXVI, núm. 145, 2014 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM-

Villa, Marta Inés (2006). Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. Fundación Centro de Investigación y Educación Popular - CINEP En:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cinep/20100920090346/art02desplazamientoforzadoControversia187.pdf>

https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

ANEXOS

A continuación, se presentan como anexo, las cartas elaboradas en el taller "Carta a un amigo"

Ola Nana

te acordas cuando nos ivamos al Rio y lavabamos los platos y nos que dibamos bailando y cuando me cai y se me daño la chancla que mi mamá me pego. dorisimo te acordas.

Pues Nana Site contara voy mal en el cole y pues la verdad aca hazido más Facil my vida He tenido muchas Oportunidades la cual te doy Gracias a Dios por la cual quiero seguir luchando y no la quisiera dejar perder Pero bueno ya tu sabes esa son las cosas de Dios que sea lo que Dios quiero y pues que mas te puedo decir.

me siento RR-mal pues estamos pasando situaciones economicas my mamá trabaja interna me siento sola

Pues estoy buscando un curso para meterme de Cabello mi mamá Chula y pues Nunca Como cuando eramos la dos mi vida te pido a Dios que me de la oportunidad de volvernos aver y dedicarnos tiempo. darte un abrazo que ha pasado años ya ni me acuerdo de ty?

mi melani — Me siento muy triste ☹️
Sin Palabras -

hola como estas
esta carta es para
mi hermano Edwin
te voy a contar como
me a. x do bueno
te cuento que estoy feliz x
que esta ciudad es muy pros
para x recuerdo cuando nos
hibamos a jugar en los arboles
a cermal dades los dos te qe
eto adios

Atentamente
EDIER EL NEGRO

Hola my reina recuerdo mucho cuando jugabamos
nos habiamos para el rio, tambien me gusta
mucho montar a caballo contigo y te quiero
contar como esta siendo mi vida oca en cali
la verdad me gusta mucho. la ciudad es muy
bonita, grande tambie me ~~le~~ esta dando la
oportunidad de estudiar en un colegio bonito
con buenos profesores, y estoy muy feliz
por que ya entre ala universidad hacer un
tecnico, pero me gustaria mucho que tu estuvieras
conmigo en estos momentos para qn tu tambien
tengas las mismas oportunidades, y desde
que llegue a cali me orento una persona con
muchas oportunidades y las personas son
muy bellas y te quiero agradecer por
todos lo bueno que pasamos cuando
estabamos juntos. Te amo
Mucho
Prima de Mi