



HUGO ALEXANDER VEGA RIAÑO*

FECHA DE RECEPCIÓN: 28 DE JUNIO DE 2013
FECHA DE EVALUACIÓN: 30 DE AGOSTO DE 2013

SITUACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL DE LA POBLACION DESPLAZADA EN CÚCUTA (COLOMBIA)

*Educational and cultural situation of the
displaced population in Cúcuta (Colombia)*

*Situação educacional e cultural dos
deslocados em Cucuta (Colômbia)*

* Profesor, universidad de Pamplona (Colombia). Doctor en Psicología Social y Antropología, Universidad de Salamanca, España. E-mail: havega@gmail.com

RESUMEN

El desplazamiento forzado en Colombia es una problemática álgida y compleja en nuestra realidad, que compromete diversos actores sociales y genera graves implicaciones tanto en las comunidades como en los sujetos. Por ello se decide abordar este tema como objeto de estudio, indagando específicamente en las características educativas y culturales como dimensiones que evidencian el impacto de este fenómeno en las familias objeto de desplazamiento. En el departamento Norte de Santander se viene configurando como escenario receptor de población desplazada, sin embargo al inicio de la investigación pocos estudios se habían desarrollado al respecto y frecuentemente se interviene sin conocer suficientemente las realidades de estas familias.

En el presente trabajo se abordan las características educativas y culturales y la forma de vida de la población desplazada de los barrios Pastora y Belén de la ciudad de Cúcuta, Colombia. El objeto de estudio se centra en la forma como el desplazamiento forzado incide en las familias y en la población infantil. El estudio (demanda) parte de una contextualización del fenómeno, una fundamentación teórica desde la perspectiva antropológica y un acercamiento directo a la población sujeto de estudio: padres, madres, niños y niñas, sujetos de desplazamiento.

Palabras clave: Desplazamiento, características educativas y culturales, aculturación.

ABSTRACT

Forced displacement in Colombia is a complex and deep problem in our reality, which involves different stakeholders and has serious implications for both communities and individuals. That's why I decided to approach this issue as a case study, specifically investigating the educational and cultural characteristics as dimensions that prove the impact of this phenomenon in displaced families. Norte de Santander has been configured as stage receiver of displaced people, however at the beginning of the investigation there are few studies about it and so frequently people talk about it not knowing the reality of these families.

In this paper we address the educational and cultural characteristics and lifestyle of the displaced population of Pastora and Belén neighborhoods of the city Cúcuta, Colombia. The object of study focuses on how the forced displacement affects families and children. The study calls for a contextualization of the phenomenon, a theoretical foundation from an anthropological perspective and a direct approach to the population studied: parents, children, those who play the leading role in the displacements.

Keywords: Displacement, educational and cultural characteristics.

RESUMO

El desplazamiento en Colombia es un problema grave y complejo en nuestra realidad, involucrando varios actores sociales y genera graves implicaciones en las comunidades y en los individuos. Por eso el autor decidió abordar esta cuestión como un objeto de estudio, investigando específicamente las características educacionales y culturales como dimensiones que demuestran el impacto de este fenómeno sobre las familias que sufrieron el desplazamiento. El departamento Norte de Santander es configurado como receptor para la población desplazada; no obstante, al inicio de la investigación algunos pocos estudios habían sido desarrollados en este respecto

INTRODUCCIÓN

Mi interés como investigador social se centró en indagar sobre la realidad cultural y educativa de las familias y poder ofrecer a la comunidad académica un modesto aporte en la comprensión de esta realidad, que sigue demandando diversas miradas con el propósito de diseñar alternativas de acción que permitan la transformación de la situación y no la naturalización de la misma.

En el desarrollo del estudio se presentaron diversas dificultades, quizá la más relevante fue la de acceder a la población objeto de estudio. Una situación comprensible, puesto que han sufrido múltiples convocatorias de diversas organizaciones que crean expectativas de mejoras vitales, pero que, una vez recogida la información, desaparecen y nada cambia. Todo ello genera en las personas apatía, cansancio, desmotivación

y frecuentemente interviene sin conocer suficientemente las realidades de estas familias.

Este artículo aborda las características educacionales y culturales y el modo de vida de la población desplazada de los barrios Pastora y Belém en la ciudad de Cúcuta, Colombia. El objeto de estudio centra-se en la forma como el desplazamiento forzado afecta a las familias y a los niños. El estudio se basa en una contextualización del fenómeno, una fundamentación teórica desde el punto de vista antropológico y una abordaje directo a la población objeto de estudio: madres, padres y niños, sujetos de desplazamiento.

Palabras-clave: desplazamiento, características educacionales y culturales, aculturación.

y desinterés, dado que su situación dramática e incierta no encuentra soluciones reales a sus necesidades básicas. Por otra parte, tanto a los adultos como a los niños les cuesta disponerse a hablar de algo que ha generado trauma y cuyos recuerdos siguen vivos.

Se hace un análisis de la realidad desde el concepto de aculturación planteado fundamentalmente por Berry (1990), en tanto la población desplazada se enfrenta a procesos de asimilación, integración, separación y marginalización. La aculturación como referente teórico del estudio permite hacer una lectura de las nuevas características educativas y culturales que van emergiendo en el contexto del desplazamiento y el asentamiento de las familias.

El artículo también da cuenta del fenómeno educativo en perspectiva teórica, aborda el marco legal de la educación en Colombia, y en

particular, contextualiza las formas como se irrumpe el proceso formativo en razón del desplazamiento forzado, afectaciones que van desde abandono escolar, ausentismo escolar, trabajo infantil, insuficiente formación docente y proyectos educativos descontextualizados, entre otros.

En cuanto al diseño metodológico, cuya estructuración responde a las cuatro fases recomendadas por Rodríguez et al. (1996), a saber, la fase preparatoria, el trabajo de campo, la etapa analítica y la formativa. De igual manera, se alude a las técnicas definidas para la recolección de información: la observación participante, el grupo de discusión y la entrevista semiestructurada.

Además se detalla el proceso de recolección, sistematización, análisis e interpretación de la información. En ese sentido, se retomaron los pasos metodológicos sugeridos por Rodríguez (1996): a) reducción de datos, b) disposición y transformación de datos, c) obtención de resultados y verificación de conclusiones. Puesto que los resultados (aportaciones de padres, madres, niños, niñas y profesores) fueron muy abundantes, se requirió una ordenación y una sistematización a través de categorías; se ordenaron los datos con sus correspondientes códigos (Tójar, 2006). El análisis y la interpretación de la información se centraron en las categorías cultura y educación.

REFERENTE TEÓRICO

Cultura y aculturación

Es claro que la cultura incide en nuestras vidas al estar presente en todos los ámbitos (político, tecnológico, económico, familiar, social, religioso,

y formas de pensar), al afectar la cotidianidad de la vida de las personas, al determinar su forma de ser, actuar, sentir y pensar, al situarnos en un contexto en donde se aprende y en donde las costumbres son transmitidas a través de medios formales e informales, generando un conocimiento que se relacione con un conjunto de significados que definan el mundo y los sentimientos sean expresados (Kottak, 2002).

Hacia un concepto de cultura

María García Amilburu (2002) define la cultura atendiendo a su pluralidad de sentidos, tomando como base los tres significados que arroja la propia etimología del término, que se remonta al verbo latino *colere* (cultivar). Así, esta definición conlleva una dimensión física (cultivar la tierra), una ética (cultivarse según el ideal de los humanistas clásicos) y una religiosa (rendir culto a Dios). Este triple sentido del verbo *colere* abarca, por tanto, las tres grandes líneas de despliegue de la acción humana: la razón técnica, la razón práctica y la razón teórica, respectivamente, las cuales dan origen a las tres actividades humanas fundamentales, que serían *hacer*, *obrar* y *saber* (Choza, 1985).

La cultura configura nuestra vida y está presente en todos los ámbitos en los que aquélla se desarrolla. Al mismo tiempo, afecta el conjunto de la vida cotidiana de las personas y tiene un carácter total, porque determina formas de ser, hacer, pensar y también de sentir. Esto sitúa a la cultura en el plano del conocimiento, pues debe ser necesariamente aprendida, transmitiéndose a través de medios formales e informales y generando un conocimiento, relacionado con un sistema de significados, que

permite definir el mundo, expresar sentimientos y hacer juicios. La principal característica del proceso cultural es que la mayor parte del tiempo se produce en forma inconsciente (Choza, 1985).

La cultura no se constituye como una dimensión fija, estable ni determinante, sino como un ente dinámico, dependiente de la relación que establezcan las personas. “La cultura ‘objetivamente’ como producto no es nada sin la cultura ‘subjetivamente’, lo que cada persona obre y piense, en su origen y vivificación. De esta perspectiva emana un sano y urgente optimismo antropológico, imprescindible para educar”, plantea Aurora Bernal Martínez de Soria (2008).

El actuar del hombre en el mundo, mediado por la cultura, es un proceso inconsciente que responde a la internalización profunda de los patrones de comportamiento que guían tal conducta. Cada quien observa escrupulosamente, por ejemplo, las maneras en la mesa, los usos sociales, las reglas indumentarias y muchas de nuestras actitudes morales, sin someter su origen y su función real a un examen reflexivo: actuamos y pensamos por hábito (Lévi-Strauss, 1987).

En perspectiva interpretativa, se retoma el planteamiento de Geertz (1993) quien ubica al sujeto en una red de significados, red compleja que demanda de lecturas hermenéuticas de la praxis social y cultural en la cual están imbuidos los sujetos. Esta perspectiva permite abordar la situación de los desplazados desde una mirada comprensiva, posibilitando el análisis de los contextos y textos que emergen en el proceso de aculturación que viven tanto los padres y madres como los niños y niñas, sujetos de desplazamiento forzado, en razón del conflicto armado en Colombia:

El concepto de cultura que propugno, es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la misma ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (Geertz, 1993).

Aproximación al concepto de aculturación

La aculturación es el proceso que tiene lugar cuando entran en contacto dos o más culturas diferentes; en ese proceso se pueden implicar uno o varios elementos culturales, e incluso todo el sistema. El contacto entre culturas se ha convertido en un hecho cotidiano debido al fenómeno de la globalización y otros asociados a ella como la inmigración o el intenso auge de las comunicaciones reales y virtuales. Las reacciones ante otra cultura pueden ser de adaptación, aceptación, defensa y/o rechazo. Tales reacciones son manifestación del reajuste de diferentes elementos culturales, lo que a menudo genera situaciones de conflicto y tensiones manifiestas o encubiertas, dado el enfrentamiento entre las formas autóctonas y las importadas, o viceversa.

Esperanza Molina (1985) indica que es imposible predecir el producto resultante de un proceso de aculturación, ya que este dependerá de factores muy complejos, entre los que cabe destacar

La cultura no se constituye como una dimensión fija, estable ni determinante, sino como un ente dinámico, dependiente de la relación que establezcan las personas.

la idiosincrasia de los grupos implicados, las coordenadas históricas y geográficas, la economía y las alteraciones en la natalidad, entre otros.

El término aculturación, como **área antropológica**, se emplea por primera vez en 1880 por autores entre los que cabe citar a Colmes, Boas y Lowie. En 1932 Margaret Mead ampliaría el concepto para referirse a la observación directa de pueblos en contacto. Dentro del campo antropológico, estos autores definen la aculturación como los fenómenos resultantes de contacto directo entre grupos de culturas diferentes.

Berry¹ y sus colaboradores (Berry, 1990; Berry *et al.*, 1989) proponen que los procesos de aculturación pueden tomar varias formas: *integración, asimilación, separación y marginación*. El tipo de aculturación que se produzca tendrá importantes efectos en el desarrollo del proceso de adaptación (Berry, 1990), como veremos más adelante en este estudio sobre la población desplazada en Cúcuta. Los cucuteños al llegar a la sociedad de acogida,

toman parte de estos procesos, experimentando fenómenos de marginación, separación y asimilación, viviendo cambios, a veces traumáticos.

En ese sentido, la aculturación presenta una estrecha relación con el modo en que la cultura de la ciudad de Cúcuta responde ante la llegada de desplazados. Si la sociedad cucuteña reduce el desplazamiento a una simple reubicación, las consecuencias más probables serán el resentimiento, la hostilidad y la injusticia.

El aporte de Berry (1989) y sus colaboradores ha desempeñado un papel fundamental para evidenciar la importancia del estudio acerca de los desplazados y residentes en su contexto sociocultural. Las personas que han sido desplazadas por la violencia no solo experimentan la aculturación desde la base de sus costumbres culturales, sino que también tienen que enfrentar las diferentes expectativas y estereotipos de la sociedad en que se instalan. Quienes emigran a la ciudad de Cúcuta llegan con las expectativas iniciales de

1. El psicólogo canadiense John W. Berry analiza a los individuos en su contexto sociocultural, luego de un proceso de emigración voluntaria o involuntaria en el que han debido enfrentar un nuevo contexto social y cultural.

mejorar sus condiciones de vida. Un individuo desplazado que mantiene altas expectativas de integración puede experimentar, siguiendo el modelo de Berry, una gran frustración y una decepción si finalmente se asimila. Por otra parte, una respuesta diferente existirá en un grupo cuyas actitudes y comportamientos estén orientados a la asimilación y que adopten, en consecuencia, esta estrategia. A su vez, diversas formas de violencia y de rechazo pueden surgir en la población de acogida si las personas desplazadas no alcanzan el tipo de aculturación esperado.

Según Marcela Fajardo, María Inés Patiño y Camila Patiño (2008), la aculturación tiene lugar en varios ámbitos –político, tecnológico, económico, familiar, social, religioso y formas de pensar–, lo que da cuenta de la complejidad del proceso; se considera una necesidad prioritaria el lograr identificar aquellas áreas en donde se puedan constituir relaciones entre las personas desplazadas y la sociedad de acogida.

La aculturación no es un estado, es un proceso que incluso presenta diversas variables; se han considerado cuatro alternativas de aculturación: asimilación, integración, separación y marginalización. Los desplazados suelen oscilar entre una alternativa y otra; y la actitud frente al proceso de aculturación, tanto por parte de los desplazados como de la población receptora, puede asimismo fluctuar con el tiempo. Así, un grupo de familias desplazadas que llega a su nueva ciudad de residencia guiado por un pensamiento de integración en el ámbito social, puede cambiar radicalmente de actitud y tender a la asimilación algunos años más tarde, dependiendo de las circunstancias específicas que rodeen al mencionado grupo.

La adaptación de la identidad individual (religión, idioma, nacionalidad, historia y cultura) a una realidad diferente, o bien el ejercicio de desprenderse de ciertos rasgos identitarios, es ciertamente difícil. De ahí que la integración cultural puede derivar fácilmente en separación o marginación, motivo por el cual es necesario que la sociedad de acogida reconozca las tensiones que van ligadas al proceso de aculturación (Berry, 1990).

El modelo de aculturación de Berry

En el campo disciplinar de la antropología y la sociología se origina el concepto de aculturación, considerado como un fenómeno cultural y social. La psicología transcultural introduce el término *aculturación psicológica*, en el que se resalta el aspecto individual del fenómeno (Fajardo *et al.*, 2008), entendido como el conjunto de transformaciones internas y conductuales experimentadas por el individuo que participa en una situación de contacto con una nueva cultura (Graves, 1967).

En palabras de Berry (1990), “la aculturación es el proceso mediante el cual las personas cambian, siendo influidas por el contacto con otra cultura, y participando en los cambios generales de su propia cultura” (p. 460). El autor sostiene además que el proceso de aculturación se produce en las dos culturas que entran en contacto, aunque normalmente una de ellas ocupa el lugar de *subordinada* o *minoritaria* al recibir más influencia que la otra, reconocida como *dominante* o *mayoritaria*. La postura de Gordon (1964) es radical en este punto, al postular que los grupos minoritarios son los únicos afectados por el proceso de aculturación.

Sabatier y Berry (1996) proponen la aculturación como una adaptación progresiva, en la cual las personas se separan de su grupo de origen para incorporarse a la sociedad de acogida, que corresponde al *grupo dominante*. En el nuevo contexto sociocultural muchos de los comportamientos y tradiciones del individuo ya no son válidos y por tanto, enfrentan un proceso de cambio y adaptación (Berry, 1974).

Venegas (2003) propone, asimismo, que el punto central de la teoría de Berry es la descripción de las actitudes frente al proceso de aculturación. A esta serie de actitudes se le llamará “estrategia de aculturación”, está relacionada con el comportamiento del individuo al afrontar situaciones propias del nuevo contexto cultural, así como con la actitud que manifieste hacia sus propias tradiciones: una estrategia orientada a la conservación de su propia cultura; aquí la pregunta es ¿hasta qué punto se considera importante y se consigue mantener la identidad y las características de la propia cultura? Otra estrategia está referida a la interacción y el contacto con la cultura dominante; en ese sentido, el interrogante va dirigido a: ¿hasta qué punto se considera importante la interacción y el involucramiento con el otro grupo cultural?

Atendiendo a las complejidades que se presentan al estudiar los procesos de aculturación, Marcela Venegas (2003) ofrece tres puntos de vista claves frente al fenómeno: 1. Cambios comportamentales: entendidos como los cambios psicológicos en la aculturación que implican el aprendizaje de comportamientos en el contexto cultural. Berry describe este proceso como “cambios comportamentales” y otros autores los describen como “aprendizaje cultural” o “adquisición

de habilidades sociales”; 2. choque cultural: está referido a la emergencia de conflictos, el individuo experimenta un choque cultural o estrés de aculturación, como causa de los problemas generados por el conflicto; 3. posibilidad de patología: cuando se presentan varios problemas que dificultan la interacción sociocultural puede producirse una psicopatología. En este caso los cambios en el contexto cultural exceden la capacidad de *doping* (afrontamiento), lo que conduce a serios estados psicológicos de depresión o ansiedad.

Fajardo, Patiño y Patiño (2008) clasifican los diferentes modelos de aculturación psicológica de acuerdo con dos propuestas teóricas diferentes y presentan las características tanto de los modelos centrados en el contenido como de aquellos enfocados en el proceso:

Aquellos modelos que se centran en el contenido [...] pretenden identificar los componentes que caracterizan al constructo de aculturación psicológica. Desde esta perspectiva, la aculturación se entiende como un constructo que incluye sentimientos, actitudes y conductas [...] aquellos que se centran en el proceso [...] buscan comprender la forma como los individuos asumen el proceso de aculturación. Desde esta perspectiva existen dos modelos principales: el modelo unidimensional y los modelos bidimensionales. (Fajardo et al., 2008, p. 40).

Modelo de aculturación según el contenido

Dado que el modelo de aculturación según el contenido se centra en los componentes del

La aculturación presenta una estrecha relación con el modo en que la cultura de la ciudad de Cúcuta responde ante la llegada de desplazados. Si la sociedad cucuteña reduce el desplazamiento a una simple reubicación, las consecuencias más probables serán el resentimiento, la hostilidad y la injusticia.

constructo aculturación psicológica, las dimensiones afectivas, conductual y cognitiva (valores y actitudes) de los procesos de aculturación se constituyen en objeto de estudio por parte de diversos autores. Berry (1980, 1990, 1997, 2002), por ejemplo, plantea que la aculturación psicológica involucra cambios en actitudes y valores, la adquisición de nuevas habilidades y normas, así como la adaptación a un nuevo ambiente. Ward y Kennedy (1993), en un intento por integrar las diferentes dimensiones involucradas, destacan dos principales: las psicológicas y las socioculturales. El primer tipo se refiere a manifestaciones internas que incluyen la salud mental, el bienestar psicológico y el desempeño satisfactorio en el ámbito personal, en el contexto de la nueva cultura. El segundo tipo se refiere a manifestaciones externas que conectan a los individuos con su nuevo contexto y significan la apropiación de habilidades sociales y conductuales necesarias para el exitoso cumplimiento de las actividades diarias.

Modelos de aculturación según el proceso

En el enfoque de modelos de aculturación por proceso, adaptado de Fajardo *et al.* (2008) se hace referencia a dos modelos: uno, el modelo unidimensional, en el cual la aculturación se considera un proceso unidireccional en que uno de los polos es el rechazo a la nueva cultura, con el fin de mantener las propias tradiciones, y el otro es la total asimilación de la cultura dominante. La asimilación presupone que la pérdida de los valores, costumbres e ideologías de la cultura anterior es inherente a la aculturación; por tanto, se equipara asimilación con aculturación. Este modelo contempla diferentes dimensiones posibles que pueden ser modificadas durante el proceso de aculturación (aspectos lingüísticos, sociales, económicos, cívicos, entre otros). Se considera unidimensional por cuanto posee una única dirección y un único resultado posible.

El otro modelo es bidimensional, surge como respuesta a las limitaciones del anterior modelo; en este se establece una diferencia entre la relación que crea el inmigrante con su cultura de origen y la relación que el inmigrante establece con el nuevo grupo. Ahora estas dos dimensiones son consideradas independientes, por tanto el fenómeno debe ser estudiado en forma particular en cada una de ellas. Se asume que el sujeto mantiene un vínculo con ambas culturas, ya que el proceso de aculturación no implica el rompimiento de la relación con su cultura de origen.

A partir de la mirada bidimensional se aborda a continuación un modelo de aculturación establecido desde la perspectiva del contacto (Berry, 1997), uno de los más conocidos y desarrollados en la literatura transcultural, que se basa en el tipo de relación que el individuo desea tener con el grupo receptor y con su propio grupo cultural. En este modelo, que contempla la socialización de la persona en un grupo diferente al propio, las dos dimensiones se cruzan (grupo receptor y cultura de origen) dando como resultado cuatro estrategias diferentes de aculturación (Sabatier y Berry, 1996).

Asimilación: La cultura dominante trata de que la minoritaria asuma sus valores y costumbres, perdiendo los que esta última aporta. El grupo minoritario abandona, incluso rechaza la propia cultura para relacionarse mejor con el grupo dominante.

Integración: Los individuos del grupo minoritario mantienen valores, costumbres y relaciones con las personas de su misma cultura, a la vez que aspiran a mantener relaciones con

los miembros de la cultura dominante. Mientras que el grupo dominante respeta los derechos de las minorías, sus valores y costumbres, interactuando con menor dificultad con personas de la cultura minoritaria.

Separación: Se define como el deseo de mantener todas las características de la propia cultura a la vez que se rechaza la cultura dominante y las relaciones con los miembros de esta. La cultura dominante prefiere que la cultura minoritaria se mantenga apartada y no relacionarse con ella.

Marginalización: Los individuos de la cultura minoritaria se sienten ambivalentes y, de alguna manera, alienados de ambas culturas, razón por la cual no desean pertenecer a ninguna de ellas. La cultura dominante rechaza y priva de sus derechos a la minoría, usando los prejuicios y los estereotipos como forma de justificación.

La forma ideal de aculturación es la integración en la que se respetan los derechos, los valores y costumbres de ambas culturas. Las más frecuentes son la asimilación: el grupo minoritario tiene que adaptarse totalmente a la mayoría perdiendo sus valores, generándose procesos de separación y marginalización. En la investigación sobre desplazamiento forzado en Colombia: características educativas y culturales, la aculturación es un referente que permite leer esa realidad, y observar cómo se dan las diversas expresiones: intentos de estrategias de integración en algunas situaciones; en otras predominan las estrategias de asimilación; en algunos casos separación como también marginalización.

Educación y la formación humana como proyecto de vida, un marco de referencia

La educación como constructo teórico ha sido abordado conceptualmente en todas las épocas históricas; la pedagogía es el campo disciplinar que se ha ocupado de teorizar sobre el mismo desde diversas perspectivas, enfoques y corrientes; innumerables pedagogos han reflexionado sobre el sentido y finalidad del proceso educativo y formativo del ser humano. Cada época y sociedad han establecido un ideal pedagógico, aunque existan diversas formas de comprender el fenómeno educativo, muchas convergen en asumir la educación como proceso que potencia la formación del ser humano. (García M., 2002).

Comprendiendo la formación del ser humano como una apuesta por la configuración y/o reconfiguración del proyecto de vida de los sujetos en el marco de un horizonte de posibilidades sociales y culturales, de realización que oscilan en la tensión entre la otredad y la alteridad: entendiendo la otredad como búsqueda de la perfectibilidad de la naturaleza individual del sujeto no en función de sí mismo sino atendiendo también al proceso de realización de los otros, y la alteridad como proceso posibilitador del respeto y reconocimiento no solo del otro sino también de lo otro. (Marquínez, G.; González, A.; Rodríguez, L., 1991, p. 78).

La educación como escenario de potenciación de proyectos de vida genera opciones formativas tendientes a atender la integralidad del sujeto, en tanto la complejidad de la naturaleza humana demanda iniciativas y/o elecciones que movilizan los procesos de personalización –individuación– y/o socialización de los sujetos, en función de todas las

esferas de la formación y del desarrollo humano: esfera personal, afectiva, lúdica, social, cultural, política: El hombre puede alcanzar su máxima realización en la libertad si desarrolla con equilibrio todas las dimensiones de su ser personal (Barajas, 1998).

Los procesos de personalización y socialización mediante los cuales el sujeto se va configurando, no en perspectiva dual sino compleja, se pueden asumir desde los planteamientos de Paciano Fermoso, quien ofrece formas de comprensión de ambos procesos: la personalización “desarrollando los mecanismos psicológicos que le permiten tener conciencia de sí mismo, el yo, que simboliza toda la rica variedad de sus dimensiones, hasta alcanzar la plenitud adulta y la autorrealización como sujeto” y la socialización como “... el contacto y la trascendencia desde la soledad y el aislamiento para comunicarse con los demás, enriquecerles y pedirles ayuda, dialogar existencialmente con ellos” (Fermoso, 1991, p. 133).

Los procesos de personalización y socialización de los sujetos se empiezan a recrear en diversos escenarios en donde entran a jugar diversos actores, siendo la familia uno de los escenarios fundamentales para la socialización primaria, y la escuela fundamental para la socialización secundaria; los contextos socioculturales en donde se recrean dichos procesos son decisivos para el proceso de formación humana; contextos enriquecidos cultural, social y afectivamente se constituyen en entornos que potencian los proyectos de vida de los sujetos; entornos deprivados afectivamente inciden también en los proyectos de vida. “El Hombre es un ser con otros y la implicación de sus problemas implica siempre una dimensión social” (Marquínez *et al.*, 1988, p. 27).

El desplazamiento forzado afecta significativamente los procesos de socialización y personalización de los sujetos, se irrumpen intempestivamente sus círculos de socialización; se ven abocados a fuertes procesos de aculturación, en algunos casos, huyen víctimas del conflicto armado, convertidos en huérfanos los niños y niñas, las madres en viudas; sus proyectos de vida se transforman radicalmente.

La educación como dispositivo que genere posibilidades de inclusión a las familias desplazadas puede constituirse en el eje de construcción de una cultura de paz, uno de los ideales que han estado consagrados en los orígenes de la cultura occidental, específicamente en la Paideia griega: “la verdadera esencia de la naturaleza humana no es la violencia sino la cultura”. (Werner, 1990, p. 520).

La educación en Colombia desde el referente legal y los lineamientos de política educativa

El *Informe Nacional sobre Desarrollo de Educación en Colombia*, presentado por el Ministerio de Educación Nacional colombiano en la 46ª Conferencia Internacional de Educación, celebrada en 2001 en Ginebra, señala que tanto la Constitución Política de 1991 como la Ley General de Educación N° 115 de 1994 han establecido la política educativa en función del ideal de ciudadano que esas mismas normas proyectan a través de los derechos y deberes que le atribuyen. En esencia, la legislación y la política educativa colombiana consagran el derecho fundamental de las personas a acceder a la educación y asumen la responsabilidad de garantizar la calidad del

servicio educativo, así como su prestación a todos los sectores y grupos humanos (Yoram, 2008).

La Constitución de 1991 abrió en Colombia nuevas posibilidades a la democracia, la participación y una ciudadanía plena, al acercar la toma de decisiones al ciudadano y, en esta forma, permitirle incidir en la calidad y la oportunidad de los servicios sociales. En el capítulo II de la Constitución se consagran los derechos sociales, económicos y culturales, siendo la educación uno de los derechos esenciales, del cual debe gozar todo ciudadano colombiano:

ARTÍCULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

La ley 115 de 1994 y la ley 30 de 1992 surgen como respuesta a la regulación del sistema educativo para los niveles de educación preescolar,

básica, media y superior. En particular, la ley 115 define como objeto que “La educación es un proceso de formación permanente, personal y cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”

La ley 115 establece la estructura y la organización del sistema educativo, definiendo tipos y niveles de educación. En cuanto a tipos de educación, se definen tres: (3) formal, no formal e informal. A continuación se detallan sus características:

Educación formal: Se imparte en establecimientos educativos aprobados, según una secuencia regular de niveles escolares, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. Está organizada en los niveles preescolar, básico, medio y superior, y su objetivo es desarrollar conocimientos, habilidades, aptitudes y valores en el educando.

Educación no formal: Su propósito es actualizar, complementar y suplir conocimientos, así como formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos por la educación formal. Este tipo de educación es ofrecida en el país por cerca de 12 mil centros de muy diversas características (cursos de actualización, perfeccionamiento, capacitación en artes y oficios o validación de la educación primaria).

Educación informal: Ofrece un espacio para el aprendizaje en forma libre y espontánea. Este aparato educativo está teniendo un desarrollo ascendente en el último tiempo, ejerciendo una fuerte acción educativa sobre la sociedad. Se

compone de numerosos instrumentos y servicios, es un sistema dinámico y su evolución y acción no obedecen a una política definida.

La ley 115 establece también los niveles educativos: preescolar, básico, medio y superior. Los niveles se constituyen en etapas del proceso de formación, los cuales responden a objetivos definidos por la ley, y se asumen socialmente como indicadores del grado de escolaridad alcanzado por un ciudadano. El ciclo es un conjunto de grados correspondientes a determinado nivel, que posee objetivos específicos definidos de acuerdo con la edad y el desarrollo de los estudiantes. Un grado corresponde a cada curso desarrollado siguiendo un plan de estudios durante un año lectivo. A continuación se citan las formas de comprensión de cada nivel establecidas por la ley.

Preescolar: Comprende tres grados, que son ofrecidos en instituciones estatales o privadas, conforme a la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo. El último grado es obligatorio y gratuito en las instituciones del Estado.

Educación básica: Su duración es de nueve grados y comprende dos ciclos: educación básica primaria y educación básica secundaria. El primero consta de cinco grados y atiende a niños de entre seis y diez años, en tanto el segundo consta de cuatro grados y atiende a estudiantes entre once y catorce años de edad. La educación básica es obligatoria y gratuita en los establecimientos estatales, y se estructura en torno a un currículo común conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

El estudiante que haya cursado todos los grados de la educación básica podrá acceder al servicio especial de educación laboral y obtener el título en un arte u oficio, o bien el certificado de aptitud ocupacional correspondiente. La educación básica constituye entonces un prerrequisito para ingresar a la educación media, así como para acceder al servicio especial de educación laboral.

Educación media: Comprende los grados décimo y undécimo de la educación formal. Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales, al tiempo que prepara al educando para su ingreso a la educación superior y al trabajo. Puede ser de carácter académico o técnico, según la opción del estudiante, quien recibe el título de bachiller un vez finalizado el período, el cual lo habilita para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus carreras.

Dependiendo de los intereses del estudiante, la educación media académica le permitirá profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades, en tanto la educación media técnica lo preparará para desempeñarse laboralmente en alguno de los sectores de la producción y de los servicios, o bien para continuar sus estudios en la educación superior.

En 2001 se completó el proceso de acreditación de las 138 Escuelas Normales Superiores que están autorizadas en Colombia para formar docentes de preescolar y primaria. El proceso se enmarca dentro del proyecto de reestructuración

de estos centros educativos, impulsado por el Decreto 3112 de 1997 del Ministerio de Educación Nacional. Una de las estrategias adoptadas en el país para mejorar la calidad de la educación es la acreditación de la propuesta pedagógica de las escuelas normales, una alternativa de educación que requiere dos años de formación postsecundaria.

Otra alternativa que ofrece la educación media es el servicio especial de educación laboral. Todo estudiante que haya cursado o validado la educación básica puede acceder a este servicio, ofrecido por instituciones educativas o de capacitación laboral, que lo preparan para la obtención de un título en un arte u oficio, o bien de un certificado de aptitud ocupacional.

Educación Superior: La Ley 30 de 1992 organiza el servicio público de la educación superior, definiéndola como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral. Los estudios superiores se cursan con posteridad a la educación media y tienen por objeto el desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) es el organismo encargado de dirigir y coordinar este nivel educativo en Colombia.²

Las instituciones técnicas profesionales, universitarias, las escuelas tecnológicas y las universidades se consideran instituciones de educación superior.

2. Es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado.

Las instituciones técnicas profesionales son aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especializaciones en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.

La gratuidad de la educación en Colombia

“El concepto de gratuidad se asocia a los costos de la educación con las condiciones de pobreza e indigencia de la población” (Pinilla, 2006, p. 26). El informe presentado sobre derecho a la educación en Colombia por la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación en 2000, dice que las políticas educativas del gobierno colombiano debilitan el derecho a la educación por falta de garantías de educación pública gratuita para la niñez en edad de escolarización. Por otra parte,

La gratuidad de la educación obligatoria es un propósito en el derecho internacional de los derechos humanos; toda la información señala que la incapacidad de pago sigue siendo la razón principal de la falta de escolarización y de la deserción escolar. (Procuraduría General de la Nación, 2006).

El Centro de Investigación para el Desarrollo (CID) de la Universidad Nacional de Colombia (2005) expresa que las medidas de las políticas de los países deberán ser aplicadas para salir de la pobreza, lo que implica invertir en educación y salud según el documento del Pacto de

Desarrollo del Milenio. Estos gastos discriminan a los pobres, ya que se llevan una parte significativa de los reducidos presupuestos familiares. Además, “el pago de los servicios (públicos) obliga a las familias pobres a dejar de consumir otros bienes fundamentales, como educación y alimentos” (Chávez, 2007, p. 19).

Frente a este fenómeno, Pinilla (2006) comenta que en Colombia se viene tomando medidas que favorecen a los pobres para hacer posible el acceso y la permanencia en la educación; “para ello se les rebaja los costos escolares en matrícula y pensiones y se entregan gratuitamente almuerzos, uniformes, libros, y subsidios a las familias” (Pinilla, 2006, p. 26).

La profesionalización del docente

El Estado colombiano concibe al personal docente como un orientador de los establecimientos educativos en un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje. El Artículo 68 de la Constitución de Colombia menciona la enseñanza en virtud de ser desempeñada por personal de reconocida idoneidad ética y pedagógica, garantizando “la profesionalización y la dignificación de la actividad docente”.

La Ley 115 General de Educación (1994) establece la formación de los educadores como un requerimiento esencial, con el propósito de lograr profesionales en educación de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como base fundamental del docente, en el campo pedagógico; fortalecer la investigación y el saber científico y la preparación de los docentes en pregrado y postgrado.

La formación docente en Colombia dio un giro muy significativo en materia legal a partir del decreto 272 de 1998 a través del cual se establecieron como lineamientos para la formación docente, específicamente en lo curricular, los siguientes núcleos básicos: educabilidad del ser humano, enseñabilidad de las disciplinas y saberes, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, realidades y tendencias sociales y educativas y la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa. La resolución 1036 de 2004 del Ministerio de Educación Nacional, MEN,³ mantuvo los núcleos básicos de formación como criterio curricular a ser tenidos en cuenta en la acreditación de los programas de formación docente. El Decreto 1295 del 2010 concede libertad a las instituciones para que definan la fundamentación y orientación del currículo de formación docente.⁴ La formación docente en Colombia está a cargo de las Normales de Educación Superior, las Facultades de Educación y/o los Institutos de Pedagogía adscritos a universidades y/o instituciones universitarias, los cuales presentan los programas diseñados y/o en ejecución para su respectiva acreditación ante el Ministerio de Educación Nacional. Los referentes legales

otorgan a las instituciones formadoras de formadores, la libertad de definir la fundamentación y la orientación del programa.

De otra parte, se ha diseñado el Sistema Nacional de Formación de Educadores, el cual considera que un conjunto de elementos influyen en el desarrollo académico y profesional del docente y se asigna a tal sistema la capacidad de autorregularse y diferenciarse, así como de mantener una dinámica que lo actualiza permanentemente y le permita relacionarse con otros ámbitos y aspectos, como el bienestar social del docente o el desarrollo educativo en general, según Pinilla (2006). Asimismo, la profesionalización se conecta a la dignificación de la actividad docente, incluidos en ella el reconocimiento del maestro, su papel e importancia en la sociedad y su rol como trabajador de la cultura.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la presente investigación se inicia con el planteamiento de los objetivos del estudio; luego se plantean los criterios y la caracterización de la muestra seleccionada, y se termina con el análisis de la información

3. MEN, Ministerio de Educación Nacional (2006). *Decreto 272 de 1998 y Resolución 1036 del 2004*. Reglamentación sobre Acreditación Previa. Bogotá.

4. DECRETO 1295 República de Colombia, del 20 de abril (2010). Reglamenta las condiciones que deben reunir los programas de formación en Colombia para obtener su Registro Calificado – Numeral 5.3. Contenidos Curriculares: 5.3.1. La fundamentación teórica del programa. 5.3.2. Los propósitos de formación del programa, las competencias y los perfiles definidos. 5.3.3. El plan general de estudios representado en créditos académicos. 5.3.4. El componente de interdisciplinariedad del programa. 5.3.5. Las estrategias de flexibilización para el desarrollo del programa. 5.3.6. Los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa. Bogotá: MEN, p. 2.

recogida por medio de instrumentos elaborados en el marco de tres técnicas apropiadas para la recolección de la información requerida: Observación participante, grupo de discusión y entrevista semiestructurada.

La técnica de observación participante se implementó en un período de tiempo comprendido entre noviembre de 2009 y agosto de 2010. La integración en la comunidad fue muy importante para la investigación, se asistió a los eventos culturales, sociales, cívicos, religiosos en la escuela y los barrios, de esta manera se pudo obtener información que permitiera la descripción sociocultural de las familias desplazadas, así como las vivencias y las experiencias de los niños y niñas en la escuela.

Mediante el grupo de discusión se consiguieron auto confesiones y/o testimonios de padres y madres, logrando una especie de retroalimentación entre los mismos sujetos para así comprender mejor los procesos de desplazamiento y establecer el perfil cultural de las familias desplazadas. Finalmente, las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar en el problema de la investigación.

Fases de la investigación

Se tuvieron en cuenta las cuatro fases recomendadas por Rodríguez *et al.* (1996), caracterizadas por no tener un principio y un final claramente delimitados, sino que se superponen y

mezclan unas con otras, pero siempre en dirección hacia adelante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Según el citado autor, las fases son: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

En cada una de las fases nombradas se han tomado opciones entre las diferentes alternativas que se han presentado.⁵ La fase preparatoria de esta investigación está constituida por dos etapas: la reflexiva y la de diseño (cada fase se superpone con la siguiente y la anterior); asimismo se identificó la información acerca del fenómeno del desplazamiento, la recepción de personas desplazadas por la violencia en la ciudad de Cúcuta, la situación socioeconómica y la cultura de familias desplazadas, así como la educación de los niños y las niñas y el fenómeno de aculturación de estas familias desplazadas; luego se procedió a la elaboración del marco teórico de la investigación.

En el trabajo de campo se inicia el contacto con la muestra objeto de estudio, en un primer momento el acceso al campo supone simplemente un permiso que hizo posible entrar a los barrios y la escuela con el objetivo de observar, pero más adelante se recogió la información por medio de las tres técnicas de investigación ya nombradas.

En la fase analítica e informativa, aunque si tuemos esta fase tras el trabajo de campo, el proceso de análisis de la información se inició tras el abandono del escenario. El análisis de la información recogida es un proceso realizado con cierto

5. Toda investigación cualitativa, incluyendo la evaluación, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador (Pitman y Maxwell, 1992).

grado de sistematización (reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones).

Diseño de la investigación

La orientación metodológica de este trabajo de investigación está apoyada en los planteamientos de autores como Rodríguez *et al.* (1996), Bericat (1998) y Aguirre (1995). Por tanto, los pilares de la investigación son la metodología cualitativa y el método etnográfico. Así, se sintetizan cuatro criterios de esta investigación.

Primero: La metodología de la investigación es cualitativa, porque se basa en cortes metodológicos apoyándose en principios teóricos como la fenomenológica, la hermenéutica y la interacción social, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los integrantes de las familias desplazadas.

Segundo: Se hace uso del enfoque cualitativo con tres subtipos de estrategias de integración: *complementación, combinación y triangulación.*

Tercero: Se recurre al método etnográfico, porque se interactúa con los integrantes de las familias desplazadas y profesores, con el objeto de obtener información por medio de la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y la observación participante. La recopilación de datos consiste en la descripción densa y detallada de sus costumbres, creencias, mitos, genealogías, historias, etc.

Cuarto: Para el análisis y la interpretación se procedió según lo indicado por Geertz (1989), quien describe la interpretación como la “lectura” de lo que ocurre en un lugar determinado: lo

que las personas hacen, dicen, piensan y creen. Además, Eisner (1998) considera que el carácter interpretativo de la investigación no solo debe hacer “lectura” de lo que las personas hacen, también de lo que significa para ellas lo que hacen.

Después de la recogida de datos el siguiente paso metodológico es el análisis y la interpretación de los resultados. Las aportaciones de padres, madres, niños, niñas y profesores fueron tan abundantes que requirieron una ordenación y una sistematización a través de categorías, organizando los datos de acuerdo con sus correspondientes códigos. Se recogieron unidades que se agruparon según diversos temas significativos a nuestro propósito (Tójar, 2006).

Al examinar los datos se reflexionó acerca del contenido, identificando preguntas referidas a asuntos de cada unidad. De este modo se establecieron categorías provisionales, que a medida que avanzaba la codificación iban siendo consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación entre los datos agrupados bajo una misma categoría o a partir de los datos de otra diferente; por tanto, las categorías macros que emergieron en el estudio fueron *cultura y educación*, las cuales se operacionalizaron a través de las subcategorías, evidenciándose a través de indicadores.

Para la realización de la investigación se ha optado por el programa NUD*IST 6 como herramienta para la categorización y sistematización de los datos. NUD*IST (Non-numerical Unstructured Data * Indexing Searching and Theorizing) significa, al traducirlo al español según Revuelta y Sánchez: “Datos No estructurados y no numéricos * Indexar, registrar y teorizar”. El análisis de

datos cualitativos es el objetivo de este programa, al permitir dividir la información textual recogida en la investigación; asignar categorías; establecer relaciones entre ellas; realizar búsquedas textuales específicas; construir matrices y tablas de frecuencias con la información relevante.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De acuerdo con los objetivos planteados, el fenómeno de las familias desplazadas y su problemática cultural y educativa resulta extremadamente complejo, ya que en él intervienen multiplicidad de variables, por lo que el proceso de análisis e interpretación de los datos y las conclusiones de la investigación han sido a su vez de una gran complejidad.

Los datos obtenidos, analizados e interpretados en esta investigación permiten concluir que la ciudad de Cúcuta, por su ubicación geográfica en el nororiente de Colombia, en límite con Venezuela, importante centro económico e industrial del país; hoy día se ha convertido en ciudad receptora de población desplazada.

Cabe anotar que el fenómeno del desplazamiento forzado se ha generado, entre otros, por los siguientes factores:

- La presencia de guerrillas como las Farc y de grupos paramilitares en zonas del Departamento de Norte de Santander, los cuales se disputan el control del territorio buscando posesión y dominio de las tierras para cultivos ilícitos; adquiriendo el poder a la fuerza, con amenazas de muerte a través de listas negras, reclutando niños y jóvenes. Estas

formas de operar, entre otras, se convierten en prácticas comunes por parte de estos grupos al margen de la ley.

- Las acciones desarrolladas por el Estado y/o el gobierno de turno: los “falsos positivos”, las fumigaciones a cultivos ilícitos con glifosato dan lugar a los constantes enfrentamientos entre guerrilla, paramilitares y el ejército colombiano; generando entornos que vulneran la población civil en tanto la convierte en objetivo militar de todos los frentes.

La situación que desencadenan los factores enunciados se consideran motivos suficientes para que los pobladores se sientan obligados a emigrar a la ciudad de Cúcuta en busca de una mejor calidad de vida.

Con base en los propósitos del estudio y la indagación realizada, se puede concluir que el desplazamiento forzado ha afectado drásticamente la dimensión cultural y social de los sujetos, rompiendo sus costumbres, estilos de vida y pautas de conducta de las familias. Así se puede contemplar en las características culturales que emergen de dicho proceso, como: estigmatización, prejuicios, cambios de roles. La estigmatización social de la cual son objeto por parte de la comunidad receptora les anula como ciudadanos, sometidos a un proceso de invisibilización y de desconocimiento, lo cual cierra toda posibilidad de participación. De otra parte, la mayoría asumen un proceso de aculturación que afecta significativamente su identidad, borrando sus raíces, con el fin de ser aceptados por la comunidad receptora, asumen todas sus formas

acríticamente: lenguaje, costumbres, hasta las forma de vestir y, por supuesto, de actuar.

Sumado a ello, el cambio de vida de un contexto rural a un contexto urbano les ha implicado la adopción de nuevos roles sociales tanto hacia el exterior como en el interior de la familia: de campesinos conocedores del agro y lo pecuario a desempeñarse en oficios precarios, no cualificados, en la ciudad, que suponen un descenso de estatus social. En el interior de la familia, muchas mujeres pasan a ser jefes de hogar, bien por viudez o por abandono del esposo, otras tienen que dedicarse al servicio doméstico; y los niños y niñas cambian su rol de estudiantes por el trabajo infantil.

El impacto causado por el desplazamiento forzado es muy violento, afecta tanto lo social, cultural, educativo como lo psicológico de la familia en general y de cada uno de sus miembros. Se ha producido un gran debilitamiento de la estructura familiar que va desde la dispersión familiar hasta la pérdida de vínculos afectivos y/o de seres queridos. De igual manera, se ha vulnerado la subjetividad e identidad de los sujetos; expuestos a prácticas de exclusión, hostilidad, discriminación, intolerancia e inequidad, ante las cuales reaccionan con miedo, rabia, rechazo, dolor y/o marginándose de los procesos sociales, culturales y/o educativos; transgrediendo su autonomía, autoestima, auto-concepto y autoimagen. Los procesos de socialización también se han interrumpido, y en el caso particular de los niños y niñas se ha suspendido intempestivamente junto con su proceso de escolarización. De igual manera, se han generado abruptamente procesos de desarraigo afrontando tensiones propias del cambio de vida campesina a la vida

de la ciudad. En síntesis, implica una reconfiguración del sujeto y de la familia, así como una reconversión de sus proyectos de vida.

Los hallazgos que arroja el estudio permiten confirmar que la población desplazada experimenta serios procesos de aculturación conducentes a adaptaciones de orden psicológico, económico, político, educativo, social y cultural generando procesos de resocialización que alteran sus costumbres, sus actitudes, su estado de ánimo provocando estrés y choque cultural. Cabe anotar que los procesos de adaptación al nuevo entorno social implican nuevos aprendizajes culturales y comportamentales tendientes a la adquisición de nuevas habilidades sociales.

En el marco del modelo bidimensional hubo lugar para diversas estrategias de aculturación:

- **La asimilación:** fenómeno que acontece en particular con la población joven (niños y niñas), la cual se mimetiza en la cultura cucuteña, imitando sus modos y costumbres, sus formas de expresión, sus forma de vestir e inclusive en ocasiones niegan su procedencia, con el objetivo de sentirse aceptados por sus amigos.
- **Intentos de integración:** como estrategia que se da en todos los integrantes de las familias desplazadas, quienes quieren mantener relaciones con su mismo grupo familiar, con vecinos, amigos desplazados y también con la población cucuteña, así como disfrutar de los mismos derechos y mantener valores de la propia cultura. La integración no es nada fácil, en este proceso se han generado choques culturales en algunos miembros desplazados, y en algunas ocasiones se ha

despertado resentimiento hacia las personas cucuteñas, causando problemas e inconvenientes en el proceso de socialización y afectando las relaciones personales.

- **La separación:** la cultura de acogida rechaza a los desplazados, y, por otra parte, estos deciden aislarse con el deseo de mantener todas las características y las costumbres propias de la cultura de origen. Esta situación se presenta con pocos padres y con la mayoría de los abuelos y abuelas de las familias desplazadas, quienes rechazan las costumbres de los cucuteños.
- **La marginalización:** algunos padres y madres afrontan sentimientos ambivalentes, están tranquilos por estar en la ciudad de Cúcuta, ciudad receptora que les ha alejado del escenario de violencia, pero a la vez se sienten inconformes y molestos por la estigmatización social de la que son objeto, en la cual se les priva de derechos fundamentales, una vivienda y un trabajo dignos o la escolarización adecuada de sus hijos.

El estudio sobre las familias desplazadas en Cúcuta permitió identificar diversas características del proceso educativo vivenciado por los niños, niñas y sus familias desplazadas. Características como cambios bruscos, acceso a una nueva escuela, discriminación, costos escolares, traumas (secuelas), nuevas situaciones económicas, sociales y culturales, trabajo infantil, mala alimentación, conductas de apatía, bajo nivel de educación de los padres, currículos no pertinentes, proyectos pedagógicos no contextualizados, procesos formativos no flexibles, infraestructuras no suficientes, gestión directiva no focalizada al problema, escasa formación docente al respecto, entre otras.

La caracterización del proceso permite afirmar que con el desplazamiento forzado se transgrede y se afecta no solo el proceso de escolarización sino también el proceso de formación de los sujetos desplazados y su proceso de socialización; afectados estos procesos, se vulnera la personalidad y la identidad de los niños desplazados y sus familias, haciéndose explícito

Se ha producido un gran debilitamiento de la estructura familiar que va desde la dispersión familiar hasta la pérdida de vínculos afectivos y/o de seres queridos. De igual manera, se ha vulnerado la subjetividad e identidad de los sujetos.

en diversos comportamientos y actitudes: miedo, desinterés, apatía, agresividad e intolerancia. Sumado a ello, son objeto de estigmatización y de doble discriminación: por su origen campesino y su condición de desplazados.

El desplazamiento forzado en cuanto a la educación de los niños y niñas ha significado una gran vulnerabilidad del derecho a la educación, además de otros derechos; en algunos casos el proceso de escolarización se ha interrumpido coyunturalmente, en otros casos se ha suspendido indefinidamente debido a las nuevas circunstancias. De igual manera, se dan situaciones que generan desmotivación para los niños, como es caso de su ubicación en cursos académicos inferiores para su edad.

Cabe anotar que el proceso de escolarización para quienes han podido continuar es muy ajeno a su cultura y contexto, el proyecto pedagógico de la institución de acogida no es pertinente para los nuevos estudiantes, ni la institución ni los agentes educativos ofrecen estrategias específicas que les brinden una atención particular a los nuevos estudiantes, estrategias definidas conforme a las necesidades e intereses de ellos, como: asesoría y acompañamiento para el proceso de adaptación, apoyo psicológico permanente al niño, niña y su familia, entre otros. La no adaptación a la nueva escuela conlleva aumentar el ausentismo escolar. Por tanto, se puede afirmar que las políticas de calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo colombiano no contemplan políticas reales de atención a la población desplazada, cuyo número asciende a más de cuatro millones de habitantes desplazados en todo el territorio nacional.

En cuanto a capacitación de los docentes para la atención a niños y niñas desplazados, el estudio permite aseverar que no hay formación especializada al respecto; si bien existen lineamientos de política educativa en relación con el problema, estos lineamientos no tienen asignados rubros en los presupuestos educativos que permitan formalizar programas y proyectos de cualificación docente permanente y pertinente. Por tanto, la labor docente con la población desplazada además de ser improvisada, se inscribe en el marco de proyectos educativos institucionales no pertinentes, descontextualizados; tampoco se diseñan e implementan estrategias pedagógicas, didácticas y/o psicológicas, con carácter permanente, que permitan empoderar a los niños y niñas víctimas del flagelo del desplazamiento en perspectiva de favorecer procesos de fortalecimiento conducentes a potenciar su autonomía, elevar su autoestima, favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos, propiciar espacios y formas de socialización, atender sus ritmos, necesidades e intereses de aprendizaje y su nivel académico, posibilitar procesos de comunicación, generar opciones flexibles en el marco de lo curricular, lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo.

Los datos obtenidos y la interpretación de los mismos posibilitan testificar que los proyectos de vida de las familias desplazadas han sido truncados intempestivamente, generando fuertes tensiones de distinto orden. En el plano de la vivienda, luego de ser propietarios, en general de amplias extensiones de terreno en el campo han pasado a ser inquilinos, “arrimados” y/o en el peor de los casos, habitantes de la calle. En el plano laboral, de ser sujetos activos y proactivos en las actividades

relacionadas con el campo, pasan a ser mano de obra barata y nada cualificada para los oficios que demanda la ciudad. En cuanto a lo social, pasan de ser sujetos líderes y empoderados a sujetos invisibilizados y estigmatizados. En el plano de lo afectivo, de sujetos estables emocionalmente a sujetos inestables e inseguros; en lo cultural, de sujetos arraigados al campo a sujetos desarraigados en un contexto extraño para ellos; en el plano educativo, de niños y niñas que recreaban su saber y su cultura en la escuela, como escenario natural del proceso de socialización con sus pares pasan a experimentar un proceso formativo ajeno a ellos, y en el peor de los casos se ven abocados a la interrupción de su proceso educativo y su vinculación, a edad muy temprana, al trabajo infantil.

En el ámbito familiar, de unidades básicas estructuradas y consolidadas en valores y principios, a unidades desestructuradas y enfrentadas por la crisis de valores en la misma a raíz de la situación de desplazamiento que les confronta. Las familias de madres viudas y separadas se han convertido en mono-parentales. Este cambio produce una fractura en la unidad familiar y genera efectos negativos tanto sobre la parte superviviente de la pareja como sobre los hijos y otros familiares que residan con ellos. Se presentan cambios en las relaciones intrafamiliares y se convierten en muchas ocasiones en relaciones violentas, generando situaciones de maltrato hacia los menores, que buscan un referente en sus pares o en otro familiar. La forma como los niños y niñas se relacionan con los demás se torna violenta además de generarles estrés, debido a un agotamiento físico y mental, y esto puede conllevar un retraso en el aprendizaje o el ausentismo escolar.

Entre los aspectos clave que entran a ser vulnerados en su proyecto de vida están los valores y los principios: la dignidad humana, la libertad, la autonomía; la escala de valores fundada en el respeto al otro, solidaridad, tolerancia, entre otros, son palabras vacías que carecen de sentido en el marco de experiencias y vivencias de exclusión, maltrato, negación del derecho a la vida.

En síntesis, las características tanto culturales como educativas de las familias desplazadas muestran cómo sus proyectos de vida se tensionan y se desequilibran, afectando tanto la naturaleza individual como social de todos y cada uno de los miembros de las familias desplazadas: padres, madres, niños y niñas, que se ven abocados a reconfigurar sus proyectos de vida en condiciones de incertidumbre.

Las formas como se reconfiguran los proyectos de vida de dichos sujetos en el nuevo contexto sociocultural; las dinámicas de interacción y los procesos de subjetividad e intersubjetividad a través de los cuales reconstruyen su autoestima, autonomía y auto-concepto; son entre otros asuntos problemáticos de interés que se desprenden de esta investigación y que pueden dar lugar a futuros estudios que profundicen en los datos encontrados.

REFLEXIONES FINALES

La tesis sobre “Situación educativa y cultural de la población desplazada de la ciudad de Cúcuta, Colombia”, constituye, modestamente, un aporte al área de las ciencias sociales, en torno a un fenómeno complejo como es el desplazamiento forzado. El desplazamiento forzado

como hecho social afecta las distintas dimensiones del ser humano y compromete las diversas instancias de la sociedad: Estado, familia, escuela. Por tanto, su estudio demanda múltiples lecturas y distintas miradas.

En razón de lo anterior, se recomienda:

- En el plano investigativo desarrollar proyectos de investigación mixtos, que permitan un acercamiento a la realidad de la población desplazada en Colombia, a través de unidades de análisis que permitan cuantificar la dimensión del fenómeno, comprender cualitativamente el hecho, para poder avanzar hacia procesos fundados epistemológicamente en una perspectiva crítico-social que conduzca a la transformación de la realidad de las familias víctimas del desplazamiento forzado y de la estigmatización social de la que son objeto.
- Desarrollar proyectos de investigación de carácter interdisciplinario que permitan abordar la complejidad del desplazamiento forzado manifiesta en diversas dimensiones: sociales, culturales, económicas, políticas, ambientales.
- En el plano de la intervención social, se sugiere el diseño y el desarrollo de planes, programas que atiendan la formación integral de los sujetos víctimas del desplazamiento forzado: padres, madres, hijos e hijas. Acciones de intervención fundamentadas en criterios de continuidad, pertinencia, participación.
- En el plano de la política pública, se plantea la necesidad no solo del diseño de lineamientos y/o declaraciones que respeten los derechos humanos de los sujetos y de las familias desplazadas, sino la destinación de rubros específicos del presupuesto nacional para la atención primaria a la población desplazada en materia formativa y laboral.
- En el plano de desarrollo humano se plantea la potenciación de las oportunidades, capacidades y libertades tanto de los niños como de todos los miembros de la familia objeto de desplazamiento.
- En el plano educativo, es esencial crear los mecanismos necesarios para una formación inicial docente y un desarrollo profesional de los docentes con capacidad de intervenir educativamente en situaciones derivadas del desplazamiento forzado. De igual manera, es vital que las comunidades educativas tengan los elementos para revisar la pertinencia del proyecto educativo y/o de sus currículos a la luz de las problemáticas del contexto.
- En el ámbito cultural, es indispensable desarrollar procesos que fortalezcan la identidad cultural de los niños y familias desplazadas, evitando caer en procesos de aculturación que desdibujen su esencia y sus raíces.
- En el plano de los derechos humanos, es vital velar por su respeto en todos los ámbitos: un Estado que no vulnere los derechos de sus ciudadanos, de los receptores y de los desplazados; una sociedad que propugne el cumplimiento de los mismos; una escuela que fomente su conocimiento y las prácticas del respeto que conllevan, como ejes decisivos de un proyecto de paz y de convivencia pacífica.

REFERENCIAS

- » AGUIRRE, A. (1995). *Etnografía metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- » BARAJAS, E. (1998). Antropología de la educación y necesidad de la educación. En: H. Peris Bouché, *Antropología de la educación*. España: Dykinson, p. 86.
- » BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social*. España: Ariel Sociología, pp. 37-45.
- » BERRY, J. W. (1974). Psychological Aspects of Cultural Pluralism. In: *Topics in Culture Learning*, 2, pp. 17-22.
- » BERRY, J. W. (1980). Acculturation as Varieties of Adaptation. In: A. Padilla (ed.), *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings*, pp. 9-25. Boulder, Westview.
- » BERRY, J. W. & R. C. ANNIS (1974). Acculturative Stress, *Journal of Cross-cultural Psychology*, N° 5, pp. 382-406.
- » BERRY, J.W.; J. TRIMBLE & E. OLMEDA (1986). The Assessment of Acculturation. In: Lonner, W. W. & J. W. Berry (eds.), *Field methods in cross-cultural research*. London: Sage, pp. 290-324.
- » BERRY, J. W. (1990). Psychology of Acculturation. In: J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* (pp. 457-488). Lincoln: University of Nebraska Press.
- » BERRY, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, pp. 5-61.
- » BERRY, J. W. & SAM, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. En J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Social behaviour and applications*. 2ª ed., vol. 3, pp. 291-326. Needham Heights.
- » BERRY, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marín (Eds.), *Acculturation*. Needham Heights.
- » BERNAL-MARTÍNEZ DE SORIA (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y Educadores*, vol.11, núm. 1, p. 131.
- » Comité de la ONU sobre el examen de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de los informes presentados por los Estados Partes en virtud de los Artículos 16 y 17 del Pacto (6 de diciembre de 2001).
- » Comité de la ONU sobre los Derechos del Niño. Examen de los informes presentados por los Estados Partes en el Artículo 44 de la Convención (8 de junio de 2006).
- » Comisión Colombiana de Juristas (2007). *Colombia, derechos humanos y derecho humanitario*, 2006. Serie Informes Anuales. Bogotá. Cuadro 15, p. 43.
- » Colombia. Ley 387 de 1997. Congreso de la República de Colombia.
- » Colombia. *Constitución Política de Colombia* (1991). Bogotá: ECOR Ediciones, p. 19.
- » Constitución Política de Colombia de 1991 (Artículo 44).
- » Constitución Política de Colombia de 1991 (Artículo 67).
- » Constitución Política de Colombia de 1991 (Artículo 93).
- » CID, Universidad Nacional de Colombia (abril de 2005). *Equidad en las tarifas de los servicios públicos. Impacto en la capacidad de pago de los hogares de Bogotá, D.C.* Bogotá.
- » CHÁVEZ, O. (2007). *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente*. Colombia, Serie ensayos e investigaciones, N° 31, p. 19.
- » CHOZA, J. (1985). *Manual de antropología filosófica*. España: Rialp.
- » Departamento Nacional de Planeación (septiembre 13 de 1995). *Programa nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia*.
- » Documento CONPES 2804, Mininterior, DNP: UJEDGAI- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. Santa Fe de Bogotá.
- » EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- » GARCÍA, M. (2002). *El ser cultural del hombre*. En: Bouché, H.; Quintana, J.; Ruiz, M. *Antropología de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., pp. 88-90.
- » GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- ▶ (1993). *El conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- ▶ GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- ▶ FAJARDO, M.; PATIÑO, M.; PATIÑO, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental e inmigrantes: revisión y perspectivas. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, pp. 39-50.
- ▶ FERMOSE, P. (1990). *Teoría de la Educación*. México: Editorial Trillas.
- ▶ GRAVES, T. (1967). Psychological Acculturation in a Tri-Ethnic Community. *Southwestern Journal of Anthropology*, N° 23, pp. 337-339.
- ▶ Ley General de Educación de Colombia, Ley 115 de 1994.
- ▶ Ley colombiana 715 de 2001.
- ▶ LÉVI-STRAUSS, C. (1987). *Antropología Estructural*. Barcelona: Paidós, p. 66.
- ▶ MARQUÍNEZ, G.; GONZÁLEZ, A.; RODRÍGUEZ, L. (1991). *El hombre latinoamericano y sus valores*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- ▶ Ministerio de Educación Nacional (2001). *Informe nacional sobre desarrollo de la educación en Colombia. 46ª Conferencia internacional de educación (CIE)*. Ginebra Suiza, Bogotá.
- ▶ Ministerio de Educación Nacional (1999). *Escuela y Desplazamiento, una propuesta pedagógica*. Santa Fe de Bogotá.
- ▶ (2001). *Programa de atención a la Población Escolar en Situación de Desplazamiento*. Documento de trabajo, Colombia.
- ▶ (2003). *Política para la atención a la Población Escolar Desplazada*, Colombia.
- ▶ MOLINA, E. (1985). *Antropología y animación socio-cultural*. Madrid: Editorial Marsiega.
- ▶ Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos (diciembre 19 de 2003). *Los derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Derecho a la Educación. Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomaševski*, Bogotá.
- ▶ PINILLA, P. (2006). *La educación en la perspectiva de los Derechos Humanos*. Bogotá, Procuraduría General de la Nación.
- ▶ PITMAN, M.A. & MAXWELL, J.A. (1992). Applications of qualitative and Ethnographic Research. En E.M. LeCompte, W.L. Millroy & J. Pressle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- ▶ RODRÍGUEZ, G. GIL, FLORES Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. A.
- ▶ TÓJAR, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.
- ▶ KOTTAK, C. PH. (1994). *Antropología*. Madrid: McGraw-Hill.
- ▶ VENEGAS, M. (2003). De la adaptación a la integración: el reto de la mujer latinoamericana en Alemania. Tesis de maestría no publicada, Universidad de los Andes, Bogotá.
- ▶ YORAM, R. (2008, de marzo). *Las muchas caras del derecho a la educación*. Recuperado el 27 de febrero de 2009, de: <http://ssrn.com/abstract=1080302>.