

# Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: análisis de la cotidianidad escolar en una institución educativa en Cali - Colombia<sup>1</sup>

Right to Education in the Context of the Colombian armed conflict: Analysis of School Daily Life in an Educational Institution In Cali – Colombia

Elizabeth Gómez Etayo\*

**RESUMEN:** En este artículo se hace un análisis sobre el derecho a la educación de niños y niñas, cuyas familias han sido desplazadas de sus lugares de origen como consecuencia del conflicto armado que ha vivido Colombia por más de 60 años. Al llegar a Cali, epicentro del suroccidente colombiano, se instalan en *asentamientos humanos de desarrollo incompleto* y posteriormente son reubicados por la Alcaldía de Cali en un barrio planificado al oriente de la ciudad donde los niños y niñas van a una escuela pública. En esta institución se inscriben en el sistema educativo ajustado a los estándares exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, que desconoce las condiciones de migración forzada e identidad étnica de los niños y niñas migrantes, lo cual incide de forma negativa en su proceso de educación. La investigación se realiza en una Institución Educativa y busca analizar cómo el conflicto armado colombiano y, en particular, el proceso de desplazamiento forzado, impacta el derecho a la educación de los niños y niñas. La investigación se realizó con una metodología cualitativa, basada en entrevistas en profundidad a maestras, psicólogo y directivas de la escuela; también se realizaron grupos focales con los estudiantes y se hizo observación en las zonas de juego de los escolares. Los resultados de la investigación arrojan que el derecho a la educación de los niños y niñas está afectado por el proceso de migración forzada y por lo tanto, se puede colegir que el conflicto armado interno en Colombia tiene efectos colaterales en el derecho a la educación de los niños y niñas de familias desplazadas.

**Palabras-clave:** Derecho a la educación, conflicto armado colombiano.

---

**ABSTRACT:** *This paper analyzes the right to education of children whose families have been displaced from their places of origin as a result of the armed conflict that Colombia has lived through for more than 60 years. Upon arrival in Cali, the epicenter of southwestern Colombia, they settle in incompletely developed human settlements and later they are relocated by the Cali Mayor's Office in a planned neighborhood to the east of the city where boys and girls go to a public school. In this institution they are enrolled in an educational system, adjusted to the standards required by the Ministry of National Education, which is unaware of the conditions of forced migration and ethnic identity of migrant children, which has a negative impact on their education process. The research is carried out in an Educational Institution and seeks to analyze how the Colombian armed conflict and, in particular, the process of forced displacement, impacts the right to education of boys and girls. The research was done with a qualitative methodology, based on in-depth interviews with teachers, psychologist and school leaders; Focus groups were also held with the students and observation was made in the school play areas. The results of this*

---

<sup>1</sup> Este artículo es derivado de la Investigación: “Repensar la educación para que genere inclusión” (Resolución de Rectoría N° 7106 marzo 2 de 2016– 161 INTER 252). Realizada entre 2 de marzo de 2016 y 17 de enero de 2018, de la Universidad Autónoma de Occidente-Cali, Colombia.

\* Socióloga, Magíster en Sociología, Doctora en Ciencias sociales. Profesora e Investigadora asociada al grupo de investigación Conflictos y organizaciones. Directora del Instituto de estudios para la sostenibilidad. Universidad Autónoma de Occidente – Colombia. E-mail: egomez@uao.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-869X>

research show that the right to education of boys and girls is affected by the process of forced migration and, therefore, it can be inferred that the internal armed conflict in Colombia has collateral effects on the right to education of children from displaced families.

**Keywords:** Right to education, Colombian armed conflict.

## Introducción

El conflicto armado interno colombiano es uno de los más degradados y sangrientos de América Latina. En 54 años, desde 1958 hasta el 2012, se registraron en Colombia 220.000 muertes violentas, de las cuales 81.5% corresponde a civiles y 18.5% a combatientes; la guerra colombiana se ha ensañado de manera especial contra la población civil (GMH, 2013). Esta guerra también ha dejado como resultado una población de desplazados cercana a los 5.700.000 personas que podrían ser muchas más, si se tiene en cuenta que los registros oficiales de desplazamiento solo se realizan a partir de 1997 y en la actualidad, muchas personas desplazadas que llegan a las principales ciudades, no se registran por diversos motivos, incluidos el miedo y la desconfianza dado el estigma social que genera ser desplazado. (Hernández, 2015).

El desplazamiento forzado ha sido una de las estrategias de despojo y apropiación de tierras que han practicado los actores armados durante la guerra en Colombia a lo largo del siglo XX. (Bello, 2003) El litoral Pacífico, por ser una zona de alta riqueza natural y de biodiversidad, ha sido uno de los principales escenarios del conflicto armado interno y, en consecuencia, de desplazamiento forzado de sus comunidades. Según Rosero (2001) el desplazamiento forzado que se ha practicado en el litoral Pacífico también es una clara expresión de racismo estructural, pues las comunidades negras ahí asentadas fueron capturadas y transportadas en condiciones de esclavización por los españoles invasores, quienes condenaron a esta población y a sus descendientes a establecerse en las zonas más agrestes e inhóspitas del país, como es esta selva húmeda tropical del litoral Pacífico. Una vez instalados, junto con comunidades indígenas, pudieron habitar el territorio y aprender a vivir en él; y ahora que están ubicados, de nuevo son desarraigados por estar asentados en zonas estratégicas para el desarrollo de megaproyectos, de forma que las empresas nacionales y multinacionales no ven allí gente -porque es gente negra e indígena- solo ven el potencial económico de la región. (Almeida, Acevedo & Flórez, 2019).

Además de lo anterior, varias investigaciones han demostrado que en Colombia la lucha contra la insurgencia realmente fue una coartada para hacer creer que la población indígena, campesina y afrodescendiente era colaboradora de la guerrilla solo por estar asentada en la zona de influencia de los grupos armados, por lo tanto debía *extirparse este mal* eliminando, diezmando y desplazando a la población originaria, cuando lo que realmente se pretendía era desarrollar megaproyectos de grandes infraestructuras y proyectos agroindustriales en zonas de gran riqueza natural y posición estratégica donde estas poblaciones estaban asentadas (Ayala, 2011). Así, los desplazamientos forzados en la segunda mitad del siglo XX en Colombia se han generado de distintas maneras. La más conocida es la siguiente: después de una confrontación militar de los múltiples grupos armados que hay en Colombia, queda como saldo una masacre, un pueblo destruido, desolado y una población amedrentada cuya única opción es huir. Bajo esta lógica se presentaron diversas oleadas migratorias de personas pobres, desarraigadas, desposeídas, que fueron forzadas a abandonar sus territorios con un mínimo de pertenencias e inclusive a veces hasta sin documentos personales, hacia cualquiera de las ciudades colombianas, próximas o lejanas. (Hernández,

2015).

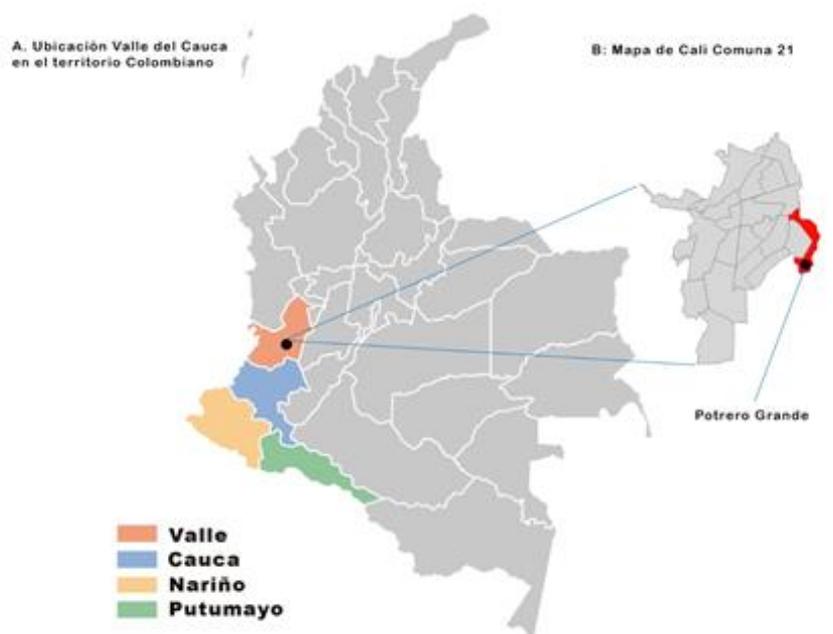
Ese desplazamiento en Colombia tiene rostro de mujer y debe analizarse con perspectiva de género, este será un aspecto clave a la hora de comprender quién está a cargo del cuidado de los niños y niñas, y quien vela por su educación, teniendo en cuenta que la mayoría de personas desplazadas son mujeres con hijos e hijas quienes se han visto obligadas de dejar su lugar de origen, dado que los hombres han sido víctimas directas del conflicto armado o integran las filas de alguno de los ejércitos en combate. (Meertens, 2011; 2017).

Buena parte de la población desplazada del Pacífico colombiano se asienta en Cali, capital del Departamento del Valle del Cauca (Ver mapa No. 1), al considerar esta ciudad como el polo de desarrollo social y económico más importante de la región. Cuando estos pobladores llegan a Cali, en su mayoría se asientan en el oriente de la ciudad, gracias a que previamente han establecido vínculos familiares y de amistad con los primeros inmigrantes que llegaron desde los años ochenta a la urbe. (Urrea, 2007; Uribe, 2011).

Una vez en Cali, el grueso de estas personas se instala a vivir en *asentamientos humanos de desarrollo incompleto*, AHDI, porque las condiciones socioeconómicas así lo imponen. Donde las casas son elaboradas con materiales de construcción frágiles como cartón y madera, sobre terrenos baldíos y sin las condiciones sanitarias básicas. Una de esos asentamientos en el oriente de Cali es conocido como la *colonia nariñense*, porque sus pobladores migraron de municipios costeros del Departamento de Nariño y al llegar a Cali, los lazos de la familiaridad les hace sentir que han constituido una *colonia*. La Alcaldía Municipal en el año 2001, reubicó buena parte de estas familias en el barrio Potrero Grande; un sector planificado al extremo oriente de la ciudad de Cali. Caracterizado por sus pequeñas casas de 36 metros cuadrados que resultan estrechas para las familias extensas del Pacífico colombiano que migran y se asientan en Cali.

En este barrio se construyó la Escuela pública “Néilson Garcés Vernaza”, la cual alberga cerca de 1.500 niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Potrero Grande y de otros barrios aledaños. Fue allí donde se desarrolló la investigación que sirvió como marco de referencia para la reflexión que aquí se presenta sobre el derecho a la educación de niños y niñas cuyas familias han sido desplazados de sus lugares de origen como consecuencia del conflicto armado interno en Colombia.

De acuerdo con el contexto anterior, en este artículo se esbozan algunos de los desafíos que tiene la educación primaria y secundaria en Colombia, para garantizar el derecho a la educación en un país que tiene condiciones tan adversas como las que genera un conflicto armado interno por más de cincuenta años; el cual pone de manifiesto, entre otras cosas, la discriminación racial de la población que se vio forzada a migrar de sus lugares de origen y que al asentarse en las ciudades receptoras, debe resolver de manera prioritaria la educación de sus niños y niñas, además de las mínimas condiciones para vivir e integrarse a la dinámica urbana.



Mapa No. 1 Ubicación del Barrio Potrero grande en Cali y de la región del suroccidente colombiano

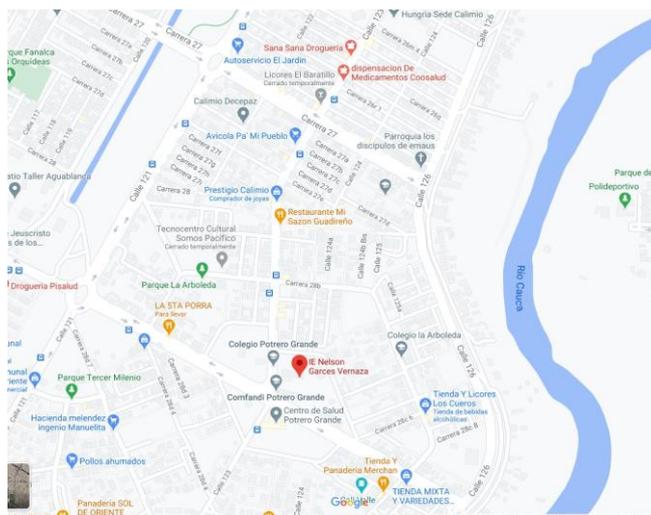
## Reconocimiento del barrio Potrero Grande

El primer aspecto que llama la atención de este barrio es su nombre: POTRERO GRANDE. Para los habitantes del sector el mismo nombre engloba un estigma, pues tal designación da cuenta de un proceso de urbanización en zonas pantanosas, otrora destinadas para cultivos de cereales y frutales, después para el ganado y luego consideradas zonas ejidales que el gobierno local destinó para la expansión urbana de bajo costo, llamado Vivienda de Interés Social, VIS, en la periferia de Santiago de Cali. (Uribe, Ayala & Holguín 2016).

Potrero Grande es un barrio de 30.000 habitantes compuesto por 11 sectores en la Comuna 21 al oriente de la ciudad de Cali, en las inmediaciones del Río Cauca. Fue construido en el año 2001 como respuesta a las necesidades habitacionales de la población desplazada de sus lugares de origen, especialmente del Pacífico colombiano. Ver mapas No. 2 y 3.



Mapa No. 2. Barrio Potrero grande  
Y su relación con el Río Cauca.



Mapa No. 3. Ubicación de la Institución Educativa Néelson  
Garcés Vernaza.

En uno de los recorridos realizados por el barrio, un líder comunitario nos invitó a conocer su casa; la cual ha sido reformada en el transcurso de los últimos años desde que fueron reubicados de la *Colonia nariñense*. Don Jaime y doña Aura han logrado darle *otra cara* a los 36 metros cuadrados de su casa distribuidos en dos niveles. La casa tiene 3 metros de frente por 6 metros de fondo, para los 18 metros del primer nivel, en el cual había una pequeña sala, una pequeña cocina, un minúsculo baño y un pequeño patio. Después de la reforma en el primer nivel se mantiene la pequeña sala y aprovechan la ventana que da hacia la calle para instalar un mostrador y vender mecato. En la sala hay varios instrumentos musicales propios de la música del Pacífico colombiano como Marimba, Cununo y Guasá. El tambor está colgado encima de las estrechas escaleras que conducen al segundo nivel.

La sala se comunica con la cocina a través de un mesón, que permite mayor luz y ventilación a la cocina; reforma necesaria para darle espacio a una nevera de 11 pies y una alacena de madera. Sigue un pequeño cuarto y un pequeño baño, ubicados en el espacio donde antes quedaba el patio. En ese cuarto cabe una cama doble adherida de la pared, con un pequeño espacio para caminar. El baño tiene el sanitario separado de la ducha por una cortina, donde también se encuentra el lavamanos. Todo el primer nivel se encuentra en obra gris. Tanto los pisos como las paredes están en cemento sin estuco, tampoco tienen baldosa, incluido el baño. En el segundo nivel los propietarios hicieron dos cuartos y doña Aura dice que quiere construir un tercer nivel para destinarlo a una terraza cubierta donde ubicará instrumentos musicales y los cuadros que pinta don Jaime.

Poco tiempo después de iniciada nuestra conversación sobre el barrio y las condiciones de vida, donde Jaime y los demás asistentes se refirieron a la escuela pública. El dueño de casa considera que los docentes de la escuela se encierran en la institución y no salen a caminar por el barrio, no tienen una actitud de integración con los pobladores del sector y son quienes van a decir por fuera, *allá en la otra Cali* que “Potrero Grande es un barrio peligroso”. Insiste en que son personas que solo expresan el miedo, pero que no recorren el sector como lo hemos hecho nosotros. Es usual en Cali, como en otras ciudades, que convivan, simbólicamente, dos o más ciudades en una. La ciudad rica en contraste con la ciudad pobre. La ciudad blanca en contraste con la ciudad negra. La ciudad tradicional en contraste con la ciudad emergente. La ciudad asentada

hace varias décadas en contraste con los nuevos moradores. En Cali se considera que existe otra ciudad al oriente de la misma, donde está ubicado el barrio Potrero grande. Y cuando sus moradores van al centro de la ciudad usan la expresión *voy para Cali*, como si ya no estuvieran en Cali. Los maestros y maestras de la IE NGV no viven en el barrio Potrero Grande; ellos entran y salen del sector a diario.

En otro recorrido, sostuvimos un diálogo con una lideresa comunitaria, también reubicada de la Colonia nariñense dos años atrás. Al llegar a su casa, dijo que no se podía entrar todavía, porque a su hija le estaban haciendo una curación. “¿Qué le pasó?” – pregunté. “La apuñalearon” – respondió.<sup>2</sup> Cuando terminaron la curación, realizada por una tía con 6 meses de gravidez, tuvimos acceso a la casa, la cual no tiene ninguna reforma, en comparación con la anterior. Afuera de la casa hay unos pequeños cajones de madera con tomates, papas y frutas para la venta. En la sala estaba la joven agredida, visiblemente afectada por las agresiones de arma blanca. Al lado de la sala y debajo de las escaleras, reposan los libros amontonados, de lo que antes fuera la biblioteca comunitaria liderada por esta mujer en la *Colonia nariñense* y que no ha logrado reorganizar en el nuevo barrio. Al lado de este pequeño espacio siguen la cocina y el patio con piso de tierra, con un pequeño lavadero de ropas, una silla deteriorada y debajo de ella Lola, una coneja, la mascota de la familia. En el patio hay paredes que separan las casas; debe tenerse en cuenta que las primeras casas no tenían ésta división y los habitantes se comunicaban por el patio.

Con este recorrido por el barrio Potrero Grande y con la descripción del interior de las casas, se quiere presentar las condiciones de hábitat de los niños y niñas de las familias desplazadas y asentadas en Cali. Si bien las VIS son una respuesta a la necesidad de vivienda de la población, las condiciones en su interior, tanto por tamaño como por distribución, llevan a la población desplazada a vivir en condiciones de precariedad. Debe tenerse en cuenta que las familias migrantes del Pacífico colombiano son extensas y con ellas viajan sus costumbres, prácticas y cultura en general, expresadas en artefactos, instrumentos musicales y pertenencias personales, de forma que la nueva morada no se resuelve solo con un techo y cuatro paredes. Máxime si se tiene en cuenta que la población del Pacífico colombiano coexiste con el río, el mar, la selva y toma los alimentos que la naturaleza ofrece, es decir, habitan un territorio amplio en contraste con el nuevo hábitat donde todo les es extraño, ajeno, distante e impersonal. (Hernández, 2015)

En relación con el derecho a la educación y el hábitat, se destaca en esta investigación que los niños y las niñas no tienen en sus casas un espacio adecuado que les permita realizar las tareas escolares, teniendo en cuenta que el derecho a la educación no se expresa solo en el ingreso al sistema educativo, sino en las condiciones integrales para que sea efectivo. Lo que se observó durante el recorrido por el barrio y al ingresar a las viviendas, es que no existen condiciones mínimas para que los escolares puedan estudiar en casa; los cuartos son muy pequeños y se deben compartir con otros familiares como padres, madres y hermanos y además con los llegan o están de paso, pues las familias son numerosas. No hay lugar para una mesa de comedor que sirva de zona de estudio. Tampoco existen condiciones de tranquilidad y concentración para estudiar, pues la música del vecino se cuele por las ventanas aunque estén cerradas; en general estar dentro de la casa, no dista mucho de estar afuera. Esto genera que muchos de los niños y niñas, no tengan un acompañamiento para sus actividades escolares y que también que se críen en la calle y al

---

<sup>2</sup> A su hija de 19 años la apuñalearon en el barrio Valle grande (otro barrio del oriente de Cali), cuando caminaba por el sector con su tía. El agresor es el antiguo compañero sentimental de la tía, por atacar a su antigua pareja, lo hizo también con su sobrina. Las puñaladas son dos, una en el pecho, arriba del corazón y otra en la espalda.

cuidado de la vecindad, porque sus padres y madres están trabajando o están en *el rebusque*, es decir, en actividades informales para generar sustento. De forma que los niños y niñas deben estudiar y arreglárselas solitos. Lo anterior cuestiona el derecho a la educación, desde una perspectiva integral y sistémica, porque, como ya se ha dicho, no es suficiente con ingresar al sistema, sino de valorar las condiciones que permitan permanecer en él. Las siguientes imágenes ilustran el contraste entre el hábitat en el barrio Potrero grande con diversos parajes propios del Pacífico colombiano, de donde provienen la mayoría de los habitantes del barrio.



Fotos No. 1 y No. 2: Panorámica del barrio Potrero Grande.



Foto No. 3. Contexto del Pacífico colombiano. Foto tomada de Google maps.

## Aproximación a la cotidianidad escolar

La Institución Educativa, IE, “Néilson Garcés Vernaza”, NGV, se fundó en el año 2008 y atiende una población escolar de 1.534 estudiantes. Es una institución de *cobertura*; modalidad en la cual se entrega la institución educativa a una empresa privada bajo la figura de concesión, en este caso a la Caja de Compensación “Comfandi”, la cual representa un sector de los industriales de la región vallecaucana; por tal motivo la institución lleva el nombre de su gerente más destacado. La escuela ofrece educación de nivel preescolar, primaria y secundaria para los habitantes del sector. La distribución por grados muestra que hay un alto grado de retención escolar desde Transición hasta Sexto grado de educación básica, el cual se manifiesta porque el número de estudiantes es constante.

A partir de la secundaria, especialmente en el grado Séptimo, se evidencia una disminución paulatina de los estudiantes matriculados y la población escolar disminuye de forma significativa en los últimos dos años de la secundaria. Lo cual indica que los estudiantes entre los 12 y los 18 años enfrentan una crisis sistémica que les induce a desertar de la escuela para insertarse en la economía informal, en el crimen organizado o en las pandillas<sup>3</sup> juveniles que existen en el sector, según lo reportaron los propios estudiantes en el grupo focal realizado con ellos. Al respecto, se entiende por crisis sistémica el conjunto de factores personales, emocionales, familiares, sociales, económicos y del entorno que presionan para que un estudiante abandone sus estudios e ingrese a otras dinámicas presentes en el barrio, sin que la familia, la escuela o el Estado hagan lo suficiente para evitar esta situación. Se insiste en que el derecho a la educación no se garantiza solo por facilitar el ingreso al sistema educativo, sino por promover la permanencia en el mismo y, en este caso, evaluar los distintos factores de deserción. Se debe tener en cuenta que la escuela deja de ser el espacio interesante, sugestivo y de aprendizaje donde los estudiantes quieren permanecer, generando que en sus vidas gane protagonismo el crimen organizado, en un momento de su ciclo vital donde les motivan otros intereses más desafiantes, tal como se encontró en esta y en otras investigaciones sobre juventud y violencia. (Gómez, et al, 2016).

De otra parte, al revisar los formatos de matrícula de los estudiantes en el cual se registra su lugar de procedencia y el de sus familias, se pudo establecer una correspondencia entre lo que ha sido la historia de poblamiento del oriente de Cali y la composición de la población escolar, en relación con los procesos de migración, dado que provienen de diversas localidades del Pacífico colombiano en mayor medida – como ya se ha planteado- y unos pocos provienen de otras localidades del territorio colombiano. Es decir, desde temprana edad se encuentra una alta movilidad en la vida de los estudiantes, que quizás pueda generar sentimientos de desconfianza, desarraigo y no pertenencia ni al lugar de origen, ni a la nueva morada. En las fichas de registro escolar se expresa ese proceso de migraciones del campo a la ciudad que ha vivido Colombia durante todo el siglo XX y lo que va del XXI, como se señaló al principio del artículo, generado por la presión económica y por las distintas formas de violencia que vive el país.

El 22% de los estudiantes matriculados son hijos de madres y padres que proceden de muni-

---

<sup>3</sup> Pandillas es el término más común para referirse a los grupos juveniles que participan en actos delictivos. Los jóvenes prefieren llamarse con otros nombres como ponche, pedazo, parche. Muchos jóvenes se agrupan con sus pares, pero no son propiamente una pandilla. El término pandilla carga un estigma desde hace 30 años, aproximadamente, antes también se les llamaba galladas.

cipios del departamento del Valle del Cauca y de otros departamentos de Colombia, los demás nacieron en Cali, pero sus familias son inmigrantes de diversas regiones del país. Una revisión por Departamentos, muestra que en la institución hay 122 madres de familia provenientes de diferentes municipios del Valle del Cauca y representan la mitad de los municipios con que cuenta este ente departamental, 39 de las cuales provienen de Buenaventura<sup>4</sup>. Nariño se sitúa en el segundo lugar de procedencia de las madres de familia, con un total 77 madres de familia, todas de la Costa pacífica nariñense. Del Cauca hay un registro de 36 madres de familia. El Chocó se sitúa en el tercer lugar de esta lista con un total de 23 casos.

Una vez analizados los registros de matrícula de la IE-NGV se puede afirmar que la IE es una réplica de la diversidad étnica y cultural que caracteriza a Colombia; no obstante, al contrastar con los contenidos curriculares, también se puede evidenciar que no hay un reconocimiento de esa diversidad étnica y cultural expresada en la formación escolar, es decir, los currículos expresan lo que podría ser cualquier IE en cualquier contexto, pero no, en uno particular de población escolar que ha sido desplazada y que en su mayoría son de familias afrodescendientes o negras, según los registros de matrícula. Solo un 7 % (112 casos) se registraron como mestizas, 3 personas como indígenas, 2 personas como blancas y el resto, cerca del 90% como afrocolombianas. Durante la investigación, se identificó que la IE no tiene un enfoque de etnoeducación, el cual existe en Colombia desde hace más de dos décadas y propone integrar el derecho a la educación de los niños y niñas negros a su realidad etnohistórica.

Por otro lado, en las fichas de registro escolar, pocas familias indican cuál es la actividad económica que les sustenta, lo cual permite inferir que la mayoría de las familias sobreviven con actividades informales; hipótesis que se corrobora con los datos de cobertura del sistema de salud que existe en Colombia llamado SISBEN (Sistema de Beneficiarios), que se soporta en un régimen contributivo y otro subsidiado, siendo el primero el que corresponde a la población económicamente activa, que subsidia a la segunda: la población que no tiene actividad económica formal -como las familias de la escuela- pues solo el 14% de ellas corresponde al régimen contributivo de salud. El 86% restante son personas que no tienen trabajos formales. De ellos solo el 55% están afiliados al SISBEN y el 31% no tienen ningún sistema de seguridad o no lo registraron cuando se les solicitó dicha información. Esta falta de cobertura en salud del 31% de la población escolar, indica que el derecho a la salud de los niños y niñas también está vulnerado, lo que afecta también su derecho a la educación. Es posible que esto obedezca a que muchas de las familias desplazadas, dejaron sus documentos personales o estaban registrados en sus lugares de origen y no han hecho la actualización de datos en la nueva ciudad. Lo anterior refuerza los efectos colaterales que genera el conflicto armado interno en Colombia en diversos aspectos de la vida social y su incidencia particular en el derecho a la educación.

En relación con la conformación familiar, el 69% de las familias tiene a mujeres como cabeza de hogar y el 31% registra la presencia de padre y madre. La rectora agrega que en muchos casos son las abuelas quienes asumen la crianza de los niños y niñas. Cuando se indaga a los docentes sobre el compromiso de los progenitores frente a la educación de los hijos, es unánime la percepción de que no participan en su educación, sea porque no les interesa, porque no tienen la suficiente estructura académica, porque consideran que es responsabilidad de la escuela o porque están dedicados a buscar el sustento para la familia y creen que solo ahí radica su responsabilidad. Se debe tener en cuenta que las principales ocupaciones de las mujeres son como empleadas do-

---

<sup>4</sup> Buenaventura es el principal puerto de Colombia sobre el litoral Pacífico.

mésticas en lugares muy distantes de sus propias viviendas, lo que las obliga a dejar a sus hijos solos o al cuidado de otra persona, como familia o vecinos y cuando llegan en la noche están muy cansadas y los niños ya están durmiendo. Según las maestras de la IE, los padres y madres de familia no son cercanos a la formación de sus hijos por diversas razones, una de ellas -como ya se ha señalado- porque no tienen tiempo, pero otra muy importante que ya también fue indicada es porque no tienen las bases necesarias para brindare un soporte educativo a sus hijos, dado que en su mayoría tuvieron que abandonar sus propios estudios a temprana edad o nunca los iniciaron, de forma que en la actualidad son analfabetas totales o analfabetas funcionales. Este aspecto debe llamar la atención del sistema educativo, para pensar en un derecho a la educación efectivo que considere los contextos sociales donde los niños y niñas están creciendo, de manera que sus acudientes puedan ser articulados de forma genuina en el proceso de educación.

En los recorridos por la IE se percibe la presencia cultural del Pacífico colombiano; en Colombia la región Pacífica o el litoral Pacífico, representa la presencia vívida de la cultura afrodescendiente. Se expresa en las comidas y las bebidas, en la forma de hablar, de caminar, en diversas prácticas y diversos rituales, en síntesis, en la forma de habitar el territorio. Y esa presencia del Pacífico se expresa en los peinados que lucen las niñas que van a la escuela; un peinado lleno de trencitas adornadas con pequeños accesorios de colores llamados *chaquiras*, tal como lucen las mujeres en las localidades originarias que vieron nacer a sus madres y abuelas, y tal como vinieron peinadas sus antepasadas que migraron de forma forzada de África a América, trayendo en sus peinados las semillas que alimentarían su descendencia en el nuevo mundo.

Los niños, por su parte, juegan a pelear e inventan distintas formas de ataque, algunos recrean series de televisión y otros recrean lo que ven a diario en su barrio; los modos de hablar y gesticular traen a colación el acento propio de distintas regiones del suroccidente colombiano; los gestos al reír, la cadencia al mover su cuerpo y la forma de relacionarse entre amigos, evocan varias poblaciones del litoral Pacífico, caracterizado por la tradición oral para transmitir prácticas culturales.

En contraste con la herencia cultural identificada, al hablar con los estudiantes en los grupos focales realizados en la investigación, expresan que viven bajo diversas presiones propias de su entorno social; en medio de la precariedad económica de sus familias, sueñan con tener lo que chicos de su edad tienen en otros sectores sociales, como celulares y artefactos tecnológicos, para ello acuden a diversas argucias que les permiten adquirirlos. A las chicas les regalan celulares cuando cumplen 15 años y los hombres los adquieren trabajando en diversas actividades como meseros, limpiando parabrisas de carros en los semáforos, trabajando en obras de construcción civil o en actividades informales e ilícitas, que terminan por legitimarse en el barrio y en sus familias. Con el dinero conseguido no solo adquieren el celular, sino ropa y dinero para ir a fiestas los fines de semana y a veces para ayudarles a sus madres.

Al indagar por las asignaturas que más les atraen emergen la historia y la literatura como las más interesantes; esto obedece a que en estas áreas los chicos pueden acceder a historias que les permiten acceder a otras realidades, con su pasado y con mundos fantásticos, que les permite alejarse por un instante de esta densa cotidianidad. Este gusto por la historia y la literaria bien podría canalizarse hacia la etnoeducación, que al momento de la investigación la IE aún no había iniciado. Desde ambas áreas se puede hacer un acercamiento a la historia antigua y contemporánea de los pueblos negros, que les permita a los estudiantes comprender la realidad que les trajo hasta aquí.

Las experiencias con los diversos grupos focales realizados fueron similares; los estudiantes han vivido situaciones parecidas, han tenido que desplazarse, habitar un barrio que no les per-

tenecía, conviven a diario con la zozobra de la inseguridad urbana, más aguda en este barrio, lidian con la precariedad económica y con la fragilidad del tejido social. Estas diversas situaciones de exclusión por pobreza y violencia, constituyen la cotidianidad del sector donde está ubicada la escuela y se expresan también al interior de ella.

## **Afectación directa del desplazamiento y del conflicto armado colombiano sobre la educación de los niños y las niñas**

Los efectos del conflicto armado interno en la educación de los niños y niñas se traslucen en esta informal estrategia pedagógica que comparte una maestra, la de dividir con líneas imaginarias su grupo de Primer grado en cuatro subgrupos: 1. familia completa, tienen padre y madre. 2. Familia incompleta porque el padre falleció. 3. Familia incompleta porque el padre está en la cárcel y 4. Familia incompleta porque el padre la abandonó. La maestra que refiere esta particular taxonomía es la encargada de promover la *inclusión social* al interior de la escuela, entendida como los mecanismos de educar a niños y niñas con capacidades especiales, antes llamadas discapacidades. Ella, formada en Educación Especial, sabe que la distinción realizada en su grupo puede resultar chocante ante los ojos de un extraño, pero su intención al haber caracterizado así a sus educandos es reconocer que los procesos de aprendizaje de sus niños y niñas son distintos, como consecuencia de las condiciones familiares y sociales que cada uno tiene, máxime cuando está claramente identificado que en su mayoría hacen parte de población desplazada y reubicada.

Esta estrategia no está sistematizada, tampoco es de manejo público y abierto con sus colegas, ella la refirió en una entrevista para caracterizar el tipo de población escolar que maneja a diario y destacar algunos aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de educar a los niños y niñas. Su intención es conocer más y mejor la vida de los escolares, aspecto que se suma a los citados en los acápites anteriores para contribuir a la comprensión de un derecho a la educación de manera integral y sistémica. Los niños y niñas que viven en Potrero grande, provienen de familias afectadas de forma directa o indirecta por el conflicto armado interno, sufren el estigma racial, sus padres han fallecido o abandonado el hogar y sus madres son el único sustento, tienen unas condiciones de desventaja para acceder de manera plena al derecho a la educación, y este conjunto de variables hacen parte de lo que aquí se consideran efectos colaterales del conflicto armado interno que vive Colombia y que pocas veces o nunca son tenidas en cuenta para valorar los derechos de los niños y las niñas.

Algunas de estas condiciones suponen traumas para los escolares. Dado que, en el caso de ausencia del padre por fallecimiento, la mayoría de las veces ha sido a través de formas violentas y en algunas ocasiones los niños y niñas han presenciado estos actos. La maestra no hace una tipología de formas de desplazamiento, porque asume que todos o la mayoría son desplazados, y aunque los niños y niñas no registren el cambio de hábitat y de vivienda como un desplazamiento forzado, con toda la carga valorativa y negativa que este proceso pueda tener, sí expresan, mediante sus comportamientos y formas de aprendizaje, que hubo una ruptura en el continuum de sus vidas.

Ejemplo de ello, refiere la maestra, es la dificultad para insertarse de forma plena en los procesos educativos que les corresponde a su edad, según los parámetros establecidos por el MEN, como aprender a leer. Dice la maestra que tiene niños con 7 y 8 años, que ya deberían estar iniciando el proceso de identificación de letras mayúsculas que les conduzca a procesos de lectoes-

critura, pero hay factores más allá del proceso cognitivo que se los impide insertarse de manera plena y satisfactoria en este proceso de aprendizaje y en otros propios de su edad. Indagando por las causas, llegó a la tipología referida arriba. Esa estrategia le ha exigido a la maestra pensar en nuevas formas pedagógicas que aluden a las expresiones artísticas y culturales propios del ambiente familiar de los niños y niñas, no obstante, sus esfuerzos y buenas intenciones son exiguas en un contexto social de marcada precariedad, que le exige a diario resolver otro sinnúmero de situaciones de inclusión social, por ejemplo, muchos niños y niñas van a estudiar con hambre, según testimonios de madres de familia, y en la IE se proveen de parte de la ingesta diaria que no pueden darles en casa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el derecho a la educación implica cuestionar los conceptos y los procesos sociohistóricos y socioculturales de educación y de inclusión social. Cuando se piensa en exclusión social, aparte de los pobres históricos, se debe tener en cuenta a la pobreza que produce el desplazamiento producto del conflicto armado interno y que pone de manifiesto la crisis de poder que se arrastra como un lastre en la historia colombiana. Un poder que no es sólo económico y político, sino cultural, y que se ha constituido históricamente desde épocas de la conquista y la colonia, sobre una clasificación étnica-racial de los habitantes y que ha incidido de manera directa en la negación de acceso al conocimiento (Quijano, 2000, Rosero, 2001).

En la taxonomía que hace esta maestra, falta el subgrupo de los niños y niñas criados por las abuelas en ausencia de padre y madre, categoría que emerge al revisar los registros de matrícula y que, según la Rectora de la escuela, es otra realidad social que incide en el buen desempeño escolar de los educandos. Sobre las principales desavenencias que deben lidiar los encargados de convivencia en la institución, el Psicólogo describe que en otros contextos socioeconómicos serían casos sin importancia, pero que en esta realidad social de carencias, exclusión y estigmatización, se tornan fundamentales y afectan la cotidianidad escolar. Por ejemplo, un niño de 10 años detiene la clase porque se le han perdido 100 pesos; grita, exige y reclama que aparezcan sus 100 pesos -todo sucede en medio de la clase- situación frente a la cual la maestra detiene el proceso de enseñanza para tratar de resolver el impase, intentando que no afecte más de lo necesario la sesión. Al respecto el Psicólogo indica que están realizando procesos de formación con los maestros y maestras para que tengan algunas herramientas psicopedagógicas y logren manejar estos reclamos, porque la alteración que causa el estudiante no es por dinero sino por reconocimiento, en un contexto social donde todo o casi todo les ha sido negado.

Felizmente existe un atisbo de etnoeducación en las prácticas de la maestra de las áreas artísticas; ella no pierde oportunidad para presentar en las clases de danza, teatro y artes plásticas el potencial cultural de la región Pacífico que traen los estudiantes y que encuentran en la escuela un espacio favorable para recrear su cultura. Ella intenta que el desplazamiento forzado no sea un factor negativo en la vida de los niños y niñas, puesto que ellos aún no registran con claridad, por qué tuvieron que salir de su lugar de origen abruptamente, por qué llegaron a esta ciudad y a este sector. Los y las niñas viven el presente y en esa realidad, la maestra intenta dotar de nuevos sentidos y significados la realidad escolar en la vida de los infantes.

## Consideraciones finales

Desde la perspectiva de Bourdieu (1979) la escuela, con todos sus errores y desaciertos, es una institución que debe promover la inclusión social, entendida como la posibilidad de que todos los

individuos de una sociedad, tengan acceso a los bienes y servicios educativos, teniendo como premisa que la educación gratuita y de calidad es el punto de partida para ingresar a la vida social. Ese punto de inicio debe darse, según el autor, independiente de la familia que haya tenido cada individuo o la naturaleza de la institución escolar; sea pública, privada o con distintos enfoques educativos y pedagógicos. Es decir, por vía del sistema educativo, un niño pobre podría tener las mismas oportunidades de vida que un niño no-pobre. En esta perspectiva, la escuela *per se* debería garantizar la inclusión social (Bourdieu & Passeron, [1979] 1996).

Bien se sabe que ese propósito no se ha logrado y que, por el contrario, algunos críticos, desde la perspectiva poscolonial consideran que la escuela promueve todo lo contrario: exclusión, concentración de poder, discriminación social y racial. (Quijano, 2000).

Reflexiones teóricas recientes desde los campos de la sociología de la educación, refieren que la función de socializar atribuida a la Escuela debe replantearse, puesto que ella debe propender por procesos de subjetivación, es decir, no se trata de que los escolares solamente socialicen y se preparen para la inserción al sistema productivo, sino que desarrollen sus potencialidades como seres humanos y sociales (Dubet & Martucelli, 2000). En una perspectiva crítica que propende por la subjetivación, la escuela debe estar dotada con las condiciones necesarias para que cada estudiante desarrolle su capacidad creativa y de crecimiento personal, teniendo en cuenta sus particularidades, fortalezas, debilidades y diferencias con sus congéneres. La subjetivación es un proceso de reconocimiento de la diferencia y debería incentivarse desde y en la escuela. (Dubet, 2007, 2010).

Para el caso de la región Pacífico colombiana, debe tenerse en cuenta que, por un lado, la institución escolar llegó de manera tardía a los territorios de las comunidades negras e indígenas y cuando llegó fue con fines evangelizadores (Rojas & Castillo, 2005); por otra parte, la forma cómo se han dado los procesos de educación con afrocolombianos e indígenas en las instituciones educativas, especialmente las que están por fuera de sus territorios, han sido no solo excluyentes, sino discriminatorios. (García, Castillo, Caicedo, 2015). Así, pensar en el Derecho a la educación de la población desplazada, especialmente, del litoral Pacífico, conlleva a reflexionar sobre la naturaleza del racismo y sobre los procesos de desplazamiento forzado que han vivido sus comunidades, para comprender cómo son las condiciones de vida y de educación, una vez instalados en una nueva realidad geográfica y social.

Al respecto, García (2015) propone el concepto de *insumisión epistémica* referido a las propuestas que algunos intelectuales negros han logrado consolidar sobre identidad, libertad, autonomía y cuestionando la visión estatal de la educación, al considerar que la forma de educar en Colombia ha tenido un sesgo racial; reflexión que ha nutrido el movimiento social afrocolombiano. De acuerdo con lo anterior, la inclusión al sistema educativo debe ser social e intercultural, puesto que no se trata de ingreso sino también de reconocimiento. Este *deber ser* se plantea en un escenario político que desconoce las particularidades culturales, sociales, económicas y ambientales de la población.

Se espera de la Escuela un verdadero reconocimiento de las diversas realidades presentes en los individuos que la integran. Dado que el derecho a la educación demanda un proceso de ingreso a un universo esperado, bueno y justo que se erige como un ideal. Pero el reconocimiento supone la visibilidad o afirmación de prácticas sociales y culturales que no necesariamente se reconocen con lo establecido por la Escuela. Esto supone pensar, por ejemplo, que la incorporación a la vida social, no solo se puede dar a través de la educación formal, o que el pensamiento y el conocimiento no reposan sólo en las IE, sino en los procesos sociales y culturales propios de las

comunidades. García plantea que (...) *los problemas de la comunidad negra de hoy en el campo de la educación están referidos menos al acceso al sistema oficial, que a las trabas y sutilezas institucionales para evitar la construcción de identidad a través de proyectos de educación de iniciativa comunitaria que valoren y realcen sus propias epistemes.* (2015: 75).

El desconocimiento tanto de epistemes propias como de realidades concretas de la población afrodescendiente en el litoral Pacífico y en las ciudades que los reciben, producto de la migración forzada, se mantiene en la actualidad. Ese desconocimiento es una forma de exclusión social, puesto que cuando los niños y las niñas llegan a las aulas urbanas, la institución que lo recibe no dimensiona la importancia que tiene para la vida escolar de ese individuo, reconocer su historia y la forma como llegó ahí, que sin duda, determina el modo como se inserte en la vida escolar.

El desplazamiento forzado incide en la vida cotidiana y en la vida escolar de los niños y niñas asentados en el oriente de Cali (Lasso, 2013). Cuando ellos son desplazados de sus lugares de origen junto con sus familias, viajan con ellos toda su cultura, sus costumbres, sus raíces y estos rasgos están presentes desde el momento en que los y las escolares llegan a la escuela; con ellos, llega una gran diversidad de historias, procesos, familias y situaciones. Como un efecto colateral positivo, el desplazamiento trae consigo la diversidad étnica y cultural, que podría insertarse en el currículo escolar, si se lograra desarrollar procesos de subjetivación donde se reconozcan las particularidades y no se pretenda homogeneizar a los escolares en un proyecto educativo, que si bien, debe responder a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, también puede apelar a la etnoeducación. (Castillo & Guido, 2015).

La escuela puede jugar un papel fundamental en el reconocimiento de la cultura afrocolombiana, la memoria y las costumbres apelando a nuevas narrativas de memoria histórica, donde los procesos de desplazamiento forzado tengan un lugar en la vida de los niños y niñas. Estos procesos pueden ser alimentados con la participación de algunos adultos mayores del Barrio Potrero Grande; quienes con sus recuerdos pueden favorecer la conservación y resignificación de prácticas propias de los territorios de procedencia de donde fueron despojados. Las nuevas generaciones nacidas en las ciudades viven las experiencias del litoral Pacífico a través de las narraciones y prácticas que tienen en sus hogares. La escuela puede contribuir en la reconstrucción del tejido social roto en las comunidades que han vivido procesos de migración forzada y que se han visto impelidas a asentarse en el Barrio Potrero grande, vinculando a la comunidad en la dinámica escolar.

Finalmente, el derecho a la educación debe reconocer las dinámicas propias de los escolares, como el contexto del desplazamiento forzado aquí descrito. Sobre la Escuela se ciernen las esperanzas de un mundo mejor, de una sociedad más justa, más incluyente, más democrática, más equitativa, pero no se trata de cualquier Escuela, sino aquella que revise sus prácticas educativas de forma integral, de cara al contexto sociocultural donde actúa, teniendo en cuenta que ella debe reconocer la dinámica cambiante de las sociedades, dado que éstas son híbridas; son sociedades en las que irrumpen dinámicas sociales, culturales, políticas y ambientales diversas que pueden y deben dialogar para promover y garantizar el Derecho a la educación, aún en medio de un conflicto armado interno.

## Referencias

ALMEIDA, A. ACEVEDO, R. Flórez, J. **Territorio, cultura y pueblos. Megaproyectos, actos de Estado**

y pueblos y comunidades ancestrales. Cali: Programa editorial Universidad Autónoma de Occidente, 2019.

AYALA, G. **Paramilitarismo en Colombia: más allá de un fenómeno de violencia política**. Cali. Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente, 2011.

BELLO, M. N. **El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social. Conferencia regional “Globalización, migración y derechos humanos”**. Convocado por la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. 2003 Recuperado desde [http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/2004945/docs\\_curso/descargas/1ra%20sesion/Basica/Martha%20Bello.pdf](http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/2004945/docs_curso/descargas/1ra%20sesion/Basica/Martha%20Bello.pdf)

BOURDIEU, P. & PASSERON, JC. **La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México, Distribuciones Fontamara, 1996.

CASTILLO, E., GUIDO, S. “La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía?”. Bogotá. In: **Revista colombiana de educación**, No. 69, 2015.

DUBET, F. **La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?** Barcelona: Gedisa (Título original: L'école des chances; traducción: Margarita Polo), 2005.

\_\_\_\_\_ & MARTUCELLI, D. **¿En qué sociedad vivimos?** Buenos Aires: Losada, 2000.

GARCÍA, J. “Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afro del Pacífico sur colombiano”. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas – Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. En: **Pedagogías insumisas. Movimientos políticos-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina** Págs. 73-92, 2015

\_\_\_\_\_ “Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico”. In: **Revista colombiana de Educación**. No. 69. Págs. 155 – 182. 2015

GMH. **¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad**. Bogotá: Imprenta Nacional. 2013

GÓMEZ, E. MONTOYA, A. Campo, A., OCAMPO, R. “Juventud, violencia y paz en cuatro poblaciones del suroccidente colombiano”. Investigación realizada por los grupos de investigación “Conflictos y organizaciones” y “Entornos e identidades” de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali, 2016.

HERNÁNDEZ, M. **Una nación desplazada**. Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia. Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015

LASSO, P. “Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia”. In: **Revista Guillermo de Ockham** 11(2). pp. 35 – 51, 2013.

MEERTENS, D. La dimensión de género en el desplazamiento interno: respuestas institucionales en el caso colombiano. In: **Anuario de Acción Humanitaria y Derechos Humanos**. Universidad de Deusto. No. 9/2011. Bilbao 41-52, 2011.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Lander, E. (compilador) Buenos Aires, CLACSO, Consejo latinoamericano de ciencias sociales, 2000. <http://biblioteca.virtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

ROJAS, A. & CASTILLO, E. **Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia**. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, serie Estudios sociales, colección Culturas y educación, 2005.

ROSETO, C. “Los afrodescendientes y el conflicto armado en Colombia: la insistencia en lo propio como alternativa”. In: Claudia Mosquera, Mauricio Pardo y Odile Hoffmann (eds.), **Afrodescendientes en las Américas: trayectorias sociales e identitarias**. pp. 548-559. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-ICANH-IRD-ILSA, 2001

URIBE, H., HOLGUÍN, C. & AYALA, G. De “invasores” a población urbanizada: encerramiento simbólico de los habitantes de Potrero Grande en Cali-Colombia”, In: **Prospectiva. Revista de trabajo social e intervención social**. No. 21, ene-jul, 2016.

URREA, F.et al. “Las desigualdades raciales en Colombia: un Análisis sociodemográfico de condiciones de vida, pobreza e ingresos para la ciudad de Cali y el departamento del Valle”. Disponible en Internet. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/28/27CAPI26.pdf>. Consultado el 29 de enero de 2017.