

Características que evidencian el impacto educativo y cultural, a causa del fenómeno del desplazamiento forzado en Cúcuta

Hugo Alexander Vega Riaño*
Universidad de Pamplona

Recibido: 20 de febrero de 2013

Aceptado: 22 de marzo de 2013

Characteristics that highlight the educational and cultural impact, caused by forced displacement in Cucuta

Palabras clave: Desplazamiento forzado, Cúcuta, Educación, Cultura, Aculturación.



Resumen

El desplazamiento forzado en Colombia constituye una problemática álgida y compleja, que compromete diversos actores sociales y genera graves implicaciones tanto en las comunidades como en los sujetos. El departamento de Norte de Santander se ha convertido en un escenario receptor de población desplazada, sin embargo, al inicio de la presente investigación pocos estudios se habían desarrollado al respecto, y con frecuencia se interviene sin conocer suficientemente las realidades de las familias que son víctimas de este fenómeno. Por ello, se aborda 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, y la forma de vida de la población desplazada de los barrios Pastora y Belén de la ciudad de Cúcuta, y de manera particular, la forma como el desplazamiento forzado transgrede la educación y la cultura en las familias y en la población infantil. El estudio se aborda desde la etnografía y desde la perspectiva antropológica, permitiéndonos contextualizar el fenómeno, y acercarnos en forma directa a la población sujeto de estudio: padres, madres, niños y niñas, sujetos de desplazamiento.

Key words: Forced displacement, Cúcuta, Education, Culture, Acculturation.

Abstract

Forced in Colombia, displacement is a complex problem and algid in our reality, which involves various stakeholders and has serious implications for both communities and individuals. It was therefore decided to address this issue as a case study, investigating specifically in educational and cultural characteristics as dimensions that demonstrate the impact of this phenomenon in order to shift families. Against this social backdrop, the Norte de Santander department has become a receiver scenario displaced population, however, at the beginning of the investigation had been conducted few studies about it, and often without sufficiently involved know the realities of these families, and the way of life of the displaced population and the Pastor of Bethlehem the city of Cucuta, Colombia neighborhoods. The object of study focuses on how the forced displacement transgresses in education and culture in families and children. The study is approached from ethnography, allowing us to contextualize the phenomenon, addressing a theoretical foundation from an anthropological perspective and a shortcut to the subject study population approach: parents, children, subjects of displacement.

Referencia de este artículo (APA): Vega Riaño, H. A. (2013). Características que evidencian el impacto educativo y cultural, a causa del fenómeno del desplazamiento forzado en Cúcuta. En Revista *Educación y Humanismo*, 15(25), 73-93.

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

Introducción

El objetivo de este trabajo se centró en indagar sobre la realidad cultural y educativa de familias que han sido víctimas del desplazamiento forzado en pueblos norte-santandereanos y que han emigrado por décadas a la ciudad de Cúcuta (Colombia), así como ofrecer a la comunidad académica un modesto aporte en la comprensión de esta realidad, que sigue demandando diversas miradas y alternativas que aporten a su solución.

En el desarrollo del estudio se presentaron diversas dificultades, pero quizá la más relevante fue el acceso a la población sujeto de estudio. Una situación comprensible y que a la larga hace parte del problema, puesto que esta población ha asistido a 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 apatía, cansancio, desmotivación 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 mucho hablar de algo que ha causado 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. Como referente teórico del estudio, la aculturación permite hacer una lectura de las características educativas y culturales que emergen en el

contexto del desplazamiento y del asentamiento de las familias.

Tal concepto también da cuenta del fenómeno educativo en perspectiva teórica, que requiere abordar el marco legal de la educación en Colombia, y en particular, las formas como se interrumpe el proceso formativo en razón del desplazamiento forzado, con afectaciones que incluyen: abandono escolar, ausentismo escolar, trabajo infantil, insuficiente formación docente y proyectos educativos descontextualizados.

La estructuración del diseño metodológico responde a las cuatro fases recomendadas por Rodríguez, Gil, Flores y García (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 *et al.* (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; los datos se ordenaron con sus correspondientes códigos (Tójar, 2006). El análisis y la interpretación de la

información fueron centrados en las categorías cultura y educación.

Cultura y aculturación

Es claro que la cultura está presente en todos los ámbitos (político, tecnológico, económico, familiar, social, religioso, y formas de pensar), y, por tanto, afecta la cotidianidad de las personas, al determinar su forma de ser, actuar, sentir y pensar, y al situarnos en un contexto donde se aprende y las costumbres son transmitidas a través de medios formales e informales. Todo ello genera un conocimiento que se relaciona con un conjunto de significados que definen el mundo y determinan la expresión de los sentimientos (Kottak, 2002).

Hacia un concepto de cultura

María García Amilburu (2002) define la cultura atendiendo a su pluralidad de sentidos. Toma 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, en consecuencia, 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: *hacer*, *obrar* y *saber* (Choza, 1985).

Así entonces, la cultura configura nuestra vida y está presente en todos los ámbitos. Esto

incluye el conjunto de la vida cotidiana de las personas y tiene un carácter total, pues, determina formas de ser, hacer, pensar y sentir. También sitúa a la cultura en el plano del conocimiento, pues debe ser necesariamente aprendida, al transmitirse a través de medios formales e informales, y genera un conocimiento que se relaciona con un sistema de significados para definir el mundo, expresar sentimientos y hacer juicios. Sin embargo, la principal característica del proceso cultural es que la mayor parte del tiempo se produce de forma inconsciente (Choza, 1985).

Por otra parte, 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).

La actuación del hombre en el mundo es un proceso que responde a la internalización sociocultural de los patrones de comportamiento que guían su 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 nuestras costumbres y hábitos adquiridos (Lévi-Strauss, 1987).

Desde esta perspectiva interpretativa, se retoma el planteamiento de Geertz (1993), quien ubica al sujeto en una red compleja de significados, que demanda de lecturas hermenéuticas de la praxis social y cultural en la cual está imbuido. 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

Se entiende por aculturación al proceso que tiene lugar cuando entran en contacto dos o más culturas diferentes. En este 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 manifestaciones del reajuste de diferentes elementos culturales, que a menudo generan situaciones de conflicto y tensiones manifiestas o encubiertas, dado el enfrentamiento entre las formas autóctonas y las importadas, o viceversa.

Según Esperanza Molina (1985), es imposible predecir el producto resultante de un proceso de aculturación, ya que este depende de factores muy complejos, entre los que cabe destacar la idiosincrasia de los grupos implicados, las coordenadas históricas y geográficas, la economía y las alteraciones en la natalidad, entre otros.

En el área antropológica, el término aculturación se empleó por primera vez en 1880 por autores como Colmes, Boas y Lowie. En 1932, Margaret Mead amplió el concepto para referirse a la observación directa de pueblos en contacto. Así, desde la antropología, los autores definen la aculturación como el conjunto de 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: *inte-*

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.

gración, 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. Al llegar a la sociedad de acogida, los desplazados toman parte de estos procesos, experimentando fenómenos de marginación, separación y asimilación. Con otras palabras, viviendo cambios, a veces traumáticos.

En ese sentido, de acuerdo con la observación participante que se realizó a la población objeto de estudio, 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 jugado un papel fundamental para evidenciar la importancia del estudio acerca de los desplazados y residentes en su contexto sociocultural. Las personas desplazadas por la violencia no solo experimentan la aculturación desde la base de sus costumbres culturales, sino que también deben enfrentar las diferentes expectativas y estereotipos de la sociedad en que se instalan. En forma concreta, quienes emigran a la ciudad de Cúcuta llegan con las expectativas iniciales de mejorar sus condiciones de vida. Un individuo desplazado que mantiene altas expectativas de integración puede experimentar, siguiendo el

modelo de Berry y Sam (1997), una gran frustración y una decepción si finalmente se asimila. Por otra parte, en un grupo cuyas actitudes y comportamientos estén orientados a la asimilación y que adopten, en consecuencia, esta estrategia, se presentará una respuesta diferente. A su vez, diversas formas de violencia y de rechazo pueden surgir en la población de acogida, si las personas desplazadas no logran el tipo de aculturación esperado.

Según Fajardo, Patiño, M. y Patiño, C. (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, y es prioritario, identificar las áreas donde se puedan constituir relaciones entre las personas desplazadas y la sociedad de acogida.

Es importante resaltar que el proceso de aculturación en personas desplazadas suele oscilar entre las alternativas antes reseñadas 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 (Berry, 2003).

La adaptación de la identidad individual (re-

ligión, 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 dé acogida, reconozca las tensiones ligadas al proceso de aculturación (Berry, 1990).

El modelo de aculturación de Berry

Como ya se ha dicho, el concepto de aculturación se originó en el campo disciplinar de la antropología, pero también en el de la sociología, en los que es considerado como un fenómeno cultural y social. Luego, la psicología transcultural introdujo el término “aculturación psicológica”, que resalta el aspecto individual del fenómeno (Fajardo *et al.*, 2008), y es 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*. Y es que, 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 llama “estrategia de aculturación” y 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 sería: ¿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, 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, que está referido a la emergencia de conflictos; el individuo experimenta un choque cultural o estrés de aculturación debido a los problemas generados por el conflicto. 3. Posibilidad de patología, que ocurre cuando se presentan varios problemas que dificultan la interacción sociocultural, produciéndose una psicopatología. En este último 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 los 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 constructo de aculturación psicológica, las dimensiones afectiva, conductual y cognitiva (valores y actitudes) de los procesos de aculturación se han constituido 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 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: 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. En este caso, 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, y 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 que establece con el nuevo grupo. Estas dos dimensiones son consideradas independientes y, por lo tanto, el fenómeno debe ser estudiado de forma particular en cada una de ellas. Se asume, sin embargo, 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, basado 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 & 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; en tanto que el grupo dominante respeta los derechos de las minorías, sus valores y costumbres, e interactúa 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 sus miembros. 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 respecto a 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, pues, en esta se respetan los derechos, los valores y costumbres de ambas culturas, pero la más frecuente es la asimilación: en esta el grupo minoritario debe adaptarse totalmente a la mayoría, perdiendo sus valores y generando procesos de separación y marginalización. En esta investigación, 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, estrategias de asimilación; y en algunos casos, separación y marginalización.

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

Como constructo teórico, la educación ha sido abordada en todas las épocas, y la pedagogía es el campo disciplinar que se ha ocupado de teorizar sobre él desde diversas perspectivas, enfoques y corrientes. Innumerables pedagogos han reflexionado, en efecto, sobre el sentido y finalidad del proceso educativo y formativo del ser humano. Cada época y sociedad han establecido un ideal al respecto, y aunque existan diversas formas de comprender el fenómeno, muchas convergen en que la educación es el proceso que potencia la formación del ser humano (García, 2002).

Y la formación se comprende 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 solo 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 (Marquinez, González & Rodríguez, 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 elecciones que movilizan los procesos de personalización –individuación– y socialización de los sujetos, en función de todas las esferas de la formación y del desarrollo humano: personal, afectiva, lúdica, social, cultural, política. Pues, el hombre solo 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 Feroso, 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 donde se desenvuelven diversos actores. En este marco, la familia es uno de los escenarios fundamentales para la socialización primaria, y la escuela lo es para la socialización secundaria. Los contextos socioculturales donde se recrean dichos procesos son decisivos para el proceso de formación humana. Así, contextos enriquecidos cultural, social y afectivamente, se constituyen en entornos que potencian los proyectos de vida de los sujetos, y los entornos privados 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” (Marquinez, *et al.*, 1988, p. 27).

Es claro que el desplazamiento forzado afecta significativamente los procesos de socialización y personalización de los sujetos. Al irrumpir intempestivamente en los círculos de socialización, los sujetos se ven abocados a fuertes procesos de aculturación como víctimas del conflicto

armado. Así, convertidos los niños y niñas en huérfanos y las madres en viudas, sus proyectos de vida se transforman radicalmente (Fajardo, Patiño, M. & Patiño, C., 2008).

Por todo lo expuesto, la educación, como dispositivo que genera posibilidades de inclusión a las familias desplazadas puede constituirse en el eje de construcción de una cultura de paz, uno de los ideales instaurado 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).

Método

El diseño metodológico de la presente investigación se inició con el planteamiento de los objetivos del estudio; luego se establecieron los criterios y la caracterización de la muestra seleccionada, y se terminó con el análisis de la información recogida por medio de instrumentos elaborados en el marco de tres técnicas apropiadas para la recolección de información requerida: Observación participante, grupo de discusión y entrevista semiestructurada.

La técnica de observación participante se implementó en un periodo de tiempo comprendido entre noviembre de 2009 y agosto de 2010. En este sentido, la integración en la comunidad fue muy importante, por lo que se asistió a los eventos culturales, sociales, cívicos y religiosos en la escuela y los barrios. De esta manera, se obtuvo información que permitió la descripción socio-

cultural de las familias desplazadas, así como las vivencias y las experiencias de los niños y niñas en la escuela.

Mediante el grupo de discusión como técnica cualitativa, se recurrió a la entrevista a padres y madres desplazados con el propósito de recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Su objetivo fue entender los problemas concretos; el grupo de discusión estudia a más de una persona y como herramienta básica se basa esencialmente en el diálogo y la conversación entre las personas.

Los testimonios recogidos a padres y madres posibilitaron una especie de retroalimentación entre los mismos sujetos, para así comprender mejor el proceso 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), que se caracterizan por no tener un principio y un final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre están avanzando, 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 presentadas². La fase preparatoria estuvo constituida por dos etapas, a saber: la reflexiva y la de diseño (cada fase es consecutiva 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 las familias, así como la educación de los niños y las niñas, y el fenómeno de aculturación de estas. Luego se procedió a la elaboración del marco teórico de la investigación.

En el trabajo de campo, se inició el contacto con la muestra objeto de estudio. En un primer momento, el acceso al campo supuso 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 cuanto a la fase analítica e informativa, aunque la situemos tras el trabajo de campo, la verdad es que el proceso de análisis de la información se inició después del abandono del escenario. Este proceso realizado con cierto grado de sistematización: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones.

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

Diseño de la investigación

La orientación metodológica de este trabajo de investigación se apoyó 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, se basa en cortes metodológicos, apoyándose en principios teóricos tales como la fenomenología, que consiste en la descripción de los significados vividos, existenciales. Esta procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos (Goetz & LeCompte, 1988).

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 minuciosa 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 recolección de datos, el siguiente paso metodológico fue 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, colocando los datos de acuerdo con sus correspondientes códigos. En este caso, como sugiere Tójar (2006), se recogieron unidades significativas que se agruparon según diversos temas significativos para nuestro propósito, como educación, cultura, situación social, situación familiar, entre otros.

Al examinar los datos, se reflexionó acerca del contenido, identificando preguntas referidas a tópicos 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 de los datos de otra diferente. Por tanto, las categorías macro que se establecieron no emergieron, pues estaban en

el propósito inicial del estudio: *cultura y educación*, las cuales se operacionalizaron a través de las subcategorías, evidenciándose a través de indicadores.

En la investigación, se utilizó el programa NUD*IST 6 (Non-numerical Unstructured Data * Indexing Searching and Theorizing) como herramienta para la categorización y sistematización de los datos que, según Revuelta y Sánchez, se traduce al castellano como: “Datos No estructurados y no numéricos * Indexar, registrar y teorizar”. El objetivo de este programa es el análisis de datos cualitativos, y permite dividir la información textual recogida en la investigación; asignar categorías; establecer relaciones entre ellas; realizar búsquedas textuales específicas, y construir matrices y tablas de frecuencias con la información relevante.

Resultados

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 esta razón, 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 primero que la ciudad de Cúcuta, importante centro económico e industrial del país, se ha convertido en ciudad receptora de población desplazada,

debido a su ubicación geográfica: en el nororiente de Colombia y en límite con Venezuela.

Cabe anotar que el fenómeno del desplazamiento forzado se ha generado, entre otras razones, por dos grandes 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 para el cultivo ilícito; y adquieren el poder a la fuerza, mediante amenazas de muerte, las llamadas listas negras y el reclutamiento de niños y jóvenes. Estas formas de operar, entre otras, son prácticas comunes por parte de estos grupos al margen de la ley.
- Las acciones desarrolladas por el Estado y/o gobierno de turno: por ejemplo, los “falsos positivos” y las fumigaciones a cultivos ilícitos con glifosato, dan lugar a constantes enfrentamientos entre guerrilla, paramilitares y el ejército colombiano; generando entornos que vulneran la población civil, en tanto la convierten en objetivo militar de todos los frentes.

La situación desencadenada por los factores enunciados son motivos suficientes para que los pobladores emigren 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 su-

jetos, rompiendo sus costumbres, estilos de vida y las pautas de conducta de las familias. Así se evidencia en las características culturales que emergen de dicho proceso, tales como: estigmatización, prejuicios y cambios de roles. La estigmatización social de la cual son objeto por parte de la comunidad receptora los anula como ciudadanos, y los somete a un proceso de invisibilización y de desconocimiento, que cierra toda posibilidad de participación. De otra parte, la mayoría asume un proceso de aculturación que afecta significativamente su identidad, borrando sus raíces. De este modo, con el fin de ser aceptados por la comunidad receptora, los desplazados asumen todas sus formas acríticamente: lenguaje, costumbres, y hasta las formas de vestir y actuar.

Sumado a ello, el cambio de vida de un contexto rural a un contexto urbano, implica 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 pasan a desempeñarse en oficios precarios, no cualificados en la ciudad y que suponen, por tanto, un descenso de estatus social. En el interior de la familia, muchas mujeres se convierten en jefes del hogar, bien por viudez o por abandono del esposo; otras tienen que dedicarse al servicio doméstico; y los niños y niñas abandonan sus estudios y empiezan prematuramente su vida laboral.

Como puede verse, el impacto causado por el desplazamiento forzado es muy violento: afec-

ta tanto lo social, cultural y educativo como lo psicológico, y produce un gran debilitamiento de la estructura familiar, manifiesta en situaciones que incluyen desde su dispersión hasta la pérdida de vínculos afectivos y/o de seres queridos. De igual modo, vulnera la subjetividad e identidad de los sujetos, expuestos ahora a prácticas de exclusión, hostilidad, discriminación, intolerancia e inequidad, ante las cuales reaccionan con miedo, rabia, rechazo, dolor o marginándose de los procesos sociales, culturales o educativos; transgrediendo su autonomía, autoestima, autoconcepto y autoimagen. Los procesos de socialización también se interrumpen, y en el caso particular de los niños y niñas, su proceso de escolarización se suspende intempestivamente. De igual manera, se generan abruptos procesos de desarraigo, debido a tensiones propias del cambio de vida campesina a la de la ciudad. En síntesis, el desplazamiento implica una reconfiguración del sujeto y de la familia, así como una reconversión de sus proyectos de vida.

Los hallazgos arrojados por el estudio confirman que la población desplazada experimenta serios procesos de aculturación que conduce a adaptaciones de orden psicológico, económico, político, educativo, social y cultural, y generan procesos de resocialización que alteran sus costumbres, sus actitudes y su estado de ánimo por el estrés y el choque cultural. Al mismo tiempo 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, esta investigación encontró diversas estrategias de aculturación:

- *La asimilación*: Este fenómeno acontece en particular en 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, negando en ocasiones su procedencia para sentirse aceptados por sus amigos.
- *Intentos de integración*: Esta estrategia 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 de esta 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 ocasiones ha despertado su resentimiento hacia los cucuteños, causando problemas 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. Tal 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 se enfrentan a sentimientos ambivalen-

tes: están tranquilos por estar en la ciudad de Cúcuta, ciudad receptora que los ha alejado del escenario de violencia, pero a la vez se sienten inconformes y molestos por la estigmatización social de la cual son objeto, que 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, 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 descontextualizados, procesos formativos no flexibles, infraestructuras no suficientes, gestión directiva no focalizada en problema, escasa formación docente al respecto, entre otras.

Pero el desplazamiento forzado no solo transgrede y afecta el proceso de escolarización, sino también el de formación de los sujetos desplazados, así como el de socialización. En consecuencia, se vulnera la personalidad y la identidad de los niños desplazados y sus familias, lo que se hace explícito en diversos comportamientos y actitudes: miedo, desinterés, apatía, agresividad e intolerancia. A esto se añade que los niños desplazados son objeto de estigmatización y de

doble discriminación: por su origen campesino y por su condición de desplazados.

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

Cabe anotar que para quienes han podido continuar, el proceso de escolarización es muy ajeno a su cultura y contexto. El proyecto pedagógico de la institución de acogida no es pertinente para los nuevos estudiantes, y ni la institución ni los agentes educativos ofrecen estrategias específicas conforme a las necesidades e intereses de ellos, tales como: asesoría y acompañamiento para el proceso de adaptación, o apoyo psicológico permanente al niño, niña y su familia. La no adaptación a la nueva escuela incrementa, de otra parte, el ausentismo escolar.

Por todo lo anterior, 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 en todo el territorio nacional.

Esto se corrobora al encontrar que la capaci-

tación de los docentes no contempla formación especializada al respecto. Y si bien existen lineamientos de política educativa en relación con el problema, estos 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 imperinentes, 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 desplazamiento en 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, y a generar opciones flexibles en el marco de lo curricular, lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo.

Los datos obtenidos y su interpretación testimonian, en otro sentido, que, al ser truncados intempestivamente, los proyectos de vida de las familias desplazadas generan 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 pasan a ser inquilinos, “arrimados” y en el peor de los casos habitantes de la calle. En el plano laboral, de ser sujetos activos y proactivos en las activi-

dades relacionadas con el campo, se convierten en 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 afectivo, de sujetos estables emocionalmente a sujetos inestables e inseguros; en lo cultural, de sujetos arraigados al campo a sujetos desarraigados a un contexto extraño para ellos.

En el ámbito familiar, de unidades básicas estructuradas y consolidadas en valores y principios, los desplazados pasan a unidades desestructuradas y enfrentadas a crisis de valores a raíz de la situación de desplazamiento que les confronta. Las familias de madres viudas y separadas se convierten en monoparentales, cambio que produce una fractura en la unidad familiar y genera efectos negativos, tanto en el superviviente como en los hijos y otros familiares que residen con ellos. También se presentan cambios en las relaciones intrafamiliares, y llevan en muchas ocasiones a relaciones violentas, generando situaciones de maltrato hacia los menores. La forma como los niños y niñas se relacionan con los demás se torna violenta, y les genera estrés, debido a un agotamiento físico y mental, lo que puede conllevar a un retraso en el aprendizaje o al ausentismo escolar.

Entre los aspectos claves que son vulnerados en el proyecto de vida de los desplazados están los valores y los principios: la dignidad humana, la libertad, la autonomía y la escala de valores fundada en el respeto al otro –solidaridad, tole-

rancia– entre otros, se tornan palabras vacías que carecen de sentido en el marco de experiencias y vivencias de exclusión, maltrato y 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: 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, así como las dinámicas de interacción y los procesos de subjetividad e intersubjetividad a través de los cuales reconstruyen su autoestima, autonomía y autoconcepto son, entre otros, asuntos problemáticos de interés que se desprenden de esta investigación y que pueden dar lugar a futuros estudios.

Reflexiones finales

La tesis sobre “Situación educativa y cultural de la población desplazada de la ciudad de Cúcuta, Colombia”, de la cual ha surgido el presente artículo, constituye un modesto aporte al área de las Ciencias Sociales, en torno a un fenómeno complejo como lo es el desplazamiento forzado. Este fenómeno 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 con las que se cuantifique la dimensión del fenómeno, y comprender cualitativamente el hecho. Todo ello para avanzar hacia procesos fundados epistemológicamente en una perspectiva crítico-social, que conlleve a la transformación de la realidad de las familias víctimas del desplazamiento forzado y de la estigmatización social de la que son objeto.
- También en el plano investigativo 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 y programas, que atiendan la formación integral de los sujetos víctimas del desplazamiento forzado: padres, madres, hijos e hijas. Esto es, acciones de intervención fundamentadas en criterios de continuidad, pertinencia y participación.
- En el plano de la política pública, se plantea la necesidad de diseñar no solo lineamientos y declaraciones que respeten los derechos humanos de los sujetos y de las familias desplazadas, sino destinar rubros específicos del presupuesto nacional para la atención primaria de esta población en materia formativa y laboral.
- En el plano de desarrollo humano, se plantea la potenciación de las oportunidades, capacidades y libertades de los niños y de todos los miembros de la familia objeto de desplazamiento.
- En el plano educativo, se requiere crear los mecanismos necesarios para una formación inicial y un desarrollo profesional de los docentes, que les facilite intervenir educativamente en situaciones derivadas del desplazamiento forzado. De igual manera, es vital que las comunidades educativas cuenten con los elementos para revisar la pertinencia del proyecto educativo y 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.
- Por último, en el plano de los derechos humanos, es pertinente 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 por su cumplimiento; y 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 educabilidad y necesidad de la educación". En H. Peris Bouché, *Antropología de la educación*. España: Dykinson.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cualitativo y cuantitativo en la investigación social*. España: Ariel Sociología.
- Berry, J. W. (1974). Psychological Aspects of Cultural Pluralism. En *Topics in Culture Learning*, 2, 17-22.
- Berry, J. W. (1980). "Acculturation as Varieties of Adaptation", En A. Padilla, (Ed.), *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings* (pp. 9-25). Boulder, Westview.
- Berry, J. W. & Annis, R. C. (1974). Acculturative Stress, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 382-406.
- Berry, J.W., Trimble, J. & Olmeda, E. (1986). "The Assessment of Acculturation". En Lonner W. W. & J. W. Berry (eds), *Field methods in cross-cultural research* (290-324). London: Sage.
- Berry, J. W. (1990). "Psychology of Acculturation". En 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, 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, A. (2008). "Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea". En *Educación y Educadores*, 11(1), 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, Colombia. Derechos Humanos y Derecho Humanitario, 2006, Serie Informes Anuales, Bogotá, 2007.
- Colombia. Ley 387 de 1997, Congreso de la República, Colombia.
- Colombia. Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: ECOR Ediciones.
- 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: UJE-DEGAI- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. Santa Fe de Bogotá.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Investigación 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* (pp. 88-90). Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- García, M. (1993). *El conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P. & 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*, 39-50.
- Fermoso, P. (1990) *Teoría de la educación*. México: Editorial Trillas.
- Graves, T. (1967). Psychological Acculturation in a Tri-Ethnic Community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23, 337-339.
- Ley General de Educación de Colombia, Ley 115 de 1994.
- Ley 715 de 2001.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Marquinez, 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 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.
- Ministerio de Educación Nacional (2001). Programa de atención a la Población Escolar en Situación de Desplazamiento, Documento de trabajo, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Política para la atención a la población escolar desplazada, Colombia.

- Molina, E. (1985). *Antropología y animación sociocultural*. 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 Ethographic Research. En E.M. LeCompte, W.L. Millroy & J. Pressle (Eds.), *The Hand book of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Rodríguez, G., Flores, G. 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, Colombia.
- 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>.