



**Las formas cómo afecta el destierro la cotidianidad escolar  
¿Cómo, de dónde y por qué llegamos a este lugar?**

Paula Andrea Restrepo Lara

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Wilman Ricardo Henao Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Educación Básica Primaria  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2023

<b>Cita</b>	(Restrepo Lara, 2023)
<b>Referencia</b>	Restrepo Lara, P. (2023). Las formas cómo afecta el destierro la cotidianidad escolar ¿Cómo, de dónde y por qué llegamos a este lugar? [Trabajo de grado profesional].
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

**Dedicatoria**

*Para las mujeres de mi familia, que a través de mi van por primera vez a la universidad.  
Las puertas nunca más estarán cerradas.*

**Agradecimientos**

*A mi abuela Elisa que sin saber leer y escribir dio su vida por hacerme estudiante, lectora  
y maestra de escuela.*

## CONTENIDO

PRELIMINAR	7
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 ANTECEDENTES	15
1.1.1. Escuela y destierro	16
1.1.2. Cotidianidad escolar narrada desde el destierro	19
1.2. OBJETIVOS	22
1.2.1. Objetivo general	22
1.2.2. Objetivos específicos	22
1.3. MARCO CONCEPTUAL	23
1.3.1 El destierro: una categoría en revisión	23
1.3.2 Destierro y escuela: repitencia, deserción y fracaso escolar	25
1.3.3 La cotidianidad escolar: espacios narrados y habitados	28
1.4. METODOLOGÍA	30
1.4.1. Enfoque y alcance	31
1.4.2. Población y contexto	32
1.4.3. Unidad de trabajo	33
1.4.4. Consideraciones éticas	34
1.4.5. Unidad de análisis	34
1.4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información	36
1.4.7. Diseño metodológico	38

1.4.8. Plan de análisis	40
2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	42
3. CONCLUSIONES	54
4. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES	56
5. BIBLIOGRAFÍA	55
6. ANEXOS	60

**Índice de figuras**

<b>Ilustración 1</b> Indicadores de procesos de destierro en la I.E J.V. A.....	13
<b>Ilustración 2</b> A propósito de las diferencias entre desplazamiento y destierro.....	21
<b>Ilustración 3</b> Las implicaciones del destierro en la escolaridad.....	23
<b>Ilustración 4</b> Destierro y espacio.....	26
<b>Ilustración 5</b> estudiantes y sus orígenes.....	31
<b>Ilustración 6</b> Fases de la investigación .....	37
<b>Ilustración 7</b> Lugares habitados.....	49

**Índice de tablas**

<b>Tabla 1.</b> cuadro de categorías y subcategorías.....	32
<b>Tabla 2.</b> cuadro comparativo de significados .....	42

**Resumen**

El siguiente trabajo buscó caracterizar las formas como el destierro ha incidido en los procesos de escolarización de los estudiantes de la escuela Golondrinas y sus familias. Este ejercicio se realizó desde una metodología cualitativa con enfoque narrativo buscando dignificar, dar voz y visibilidad a las experiencias de destierro en las escuelas de periferia como un factor determinante para reflexionar sobre los índices de deserción y repitencia escolar, pues estos dos últimos lejos de ser fenómenos aislados y arbitrarios, son sistemáticos y parte de la huella que el conflicto armado deja en la memoria del desterrado.

**Abstract**

The following work seeks to characterize the ways in which exile has affected the schooling processes of the students of the Golondrinas school and their families, this exercise is carried out from a qualitative methodology with a narrative approach that sought to dignify, give voice and visibility to the experiences of exile in the schools of the periphery as a determining factor to reflect on the rates of dropout and school repetition, since the latter two, far from being isolated and arbitrary phenomena, are systematic and part of the mark that the armed conflict leaves in the memory of the exiled.

## Preliminar

*“Lo que yo más extraño es el color, es como anaranjado y el olor profe ¿usted alguna vez ha vivido cerca un río como el San Juan? El olor es a fresca, extraño también profe la alegría esa que viene de la arrechera y el corrinche, profe lo que yo más extraño es el Chocó”*

(Madre de Marlon Murillo, Disney Murillo)

Mi cuerpo de maestra es atravesado, moldeado y narrado por lo que sucede en la escuela, soy maestra en una escuela de Colombia en la periferia de Medellín me nombran los niños y niñas provenientes de múltiples lugares, con diversas historias y memorias, me delimitan las miradas de sus familias, sus costumbres, miedos, sueños e imaginarios sobre lo que significa habitar un barrio “al margen” de Medellín. Me narra mi propia historia que me posiciona en un lugar y me habilita con símbolos, gestos, posturas y determinaciones.

Soy una maestra de periferia y esto más que una postura epistémica es “un posicionamiento ético y político, que permite ver, decir y hacer lo que no es visible, nombrable o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento y de poder” (Torres, 2004. P 66) Vengo a contar mi historia en ese espacio privilegiado que es la escuela, la forma como me descubrí siendo la tejedora de una colcha de retazos, que da cuenta en cada fragmento de la singularidad de cada una de las vidas que allí participan, en la puerta de la escuela me hice la pregunta: ¿qué sentido tiene estar en un lugar cómo la escuela y qué sentido tiene la escuela si en ella no se narra la vida?

## Introducción

La presente investigación aborda el tema del destierro y su incidencia en la cotidianidad escolar, este fenómeno abarca las “expulsiones como en salidas voluntarias condicionadas, a veces determinadas por procedimientos judiciales y en no menor medida por decisiones arbitrarias” (Sznajder & Roniger, 2013). Para analizar esta problemática social que enmarca la historia reciente de nuestro país es necesario mencionar sus causas. Una de ellas y quizá la más notable es el conflicto armado interno colombiano que en palabras de Etayo (2021) se define como:

“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 5.700.00”

La investigación de esta problemática social se realizó con el interés de Caracterizar las formas cómo afecta el fenómeno del destierro la cotidianidad escolar de los niños, niñas y las familias del grado 2-1 de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez sede Golondrinas. Su desarrollo permitió dar una mirada general a las realidades institucionales, pero a la vez adentrarse en la particularidad de las familias, específicamente la del grado 2-1 con quienes se llevó a cabo el desarrollo del proceso. En consecuencia, el presente trabajo buscó dar voz y rostro a sus historias de vida por medio de la construcción de narrativas sobre

los procesos que como familia han vivido en torno al tema del destierro.

El presente trabajo investigativo analiza las implicaciones escolares asociadas al destierro en la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, con el ánimo de encontrar relaciones, implicaciones y consecuencias de este en la cotidianidad de los niños y niñas. El trabajo propone dos objetivos específicos que buscan caracterizar y reconocer las implicaciones del destierro por medio de encuentros con las familias y sus historias de vida.

## 1. Planteamiento del problema

Durante la labor desempeñada en el aula en trece años de ejercicio docente de Instituciones Educativas de diversos barrios ubicados en la periferia de la ciudad de Medellín se han encontrado lugares comunes para comprender la cotidianidad escolar. Es importante señalar que al usar la palabra periferia para adjetivar los territorios habitados se busca nombrar en palabras de Pérez (2018) “las territorialidades urbanas construidas y transformadas por población empobrecida y marginalizada a través de procesos informales (...) íntimamente relacionado con la intensificación del conflicto armado y sus consecuentes *migraciones forzadas*”. Esta constante ha permitido identificar varias características que configuran la realidad de las escuelas en la periferia, a las que se nombran lugares comunes como el siguiente: las familias de las niñas y niños que hacen parte de la comunidad educativa comparten historias de exclusión y adversidad derivados de la violencia social y económica que ha constituido la historia de nuestra región (Alvarado, Ospina, Patiño & Arroyo 2018).

Como consecuencia de esa realidad las familias se vieron en la necesidad y obligación de abandonar los territorios que amaban, con el fin de preservar la integridad de sus vidas, así como a huir de otras problemáticas nombradas de forma amplia por Alvarado et al. (2018):

El conflicto armado ha generado una serie de hechos victimizantes a los que se han visto expuestos de forma directa e indirecta los niños, las niñas y sus familias. Esos hechos no han sido suficientemente reconocidos y han generado daños morales,

afectivos y físicos, a nivel individual, colectivo y social. Conforme a los planteamientos de la ley, los principales hechos victimizantes son, el conflicto armado, el reclutamiento forzado, la violencia sexual, el desplazamiento forzado masivo e individual, la orfandad cuando los padres han sido víctimas de homicidios o de desaparición forzada en el conflicto armado, las minas antipersona y las municiones y artefactos sin explotar, el secuestro, la desaparición forzada, la pérdida de bienes e inmuebles, el homicidio, la tortura, el abandono, el despojo de tierras, los actos terroristas, los atentados, los combates y el hostigamiento armado.

De lo anteriormente mencionado el desplazamiento forzado o como bien lo nombraremos *los procesos de destierro* son los que ocupan el interés de este trabajo investigativo que se anida junto a las familias a la esperanza de volver en mejores condiciones y/o construir una vida digna al margen de la violencia. Entendiendo que el destierro como condición de la historia de vida, enmarca un lugar particular desde el cual nombrar y habitar el mundo, por lo que la escuela debería encontrar otros modos de configurarse para acoger esta realidad.

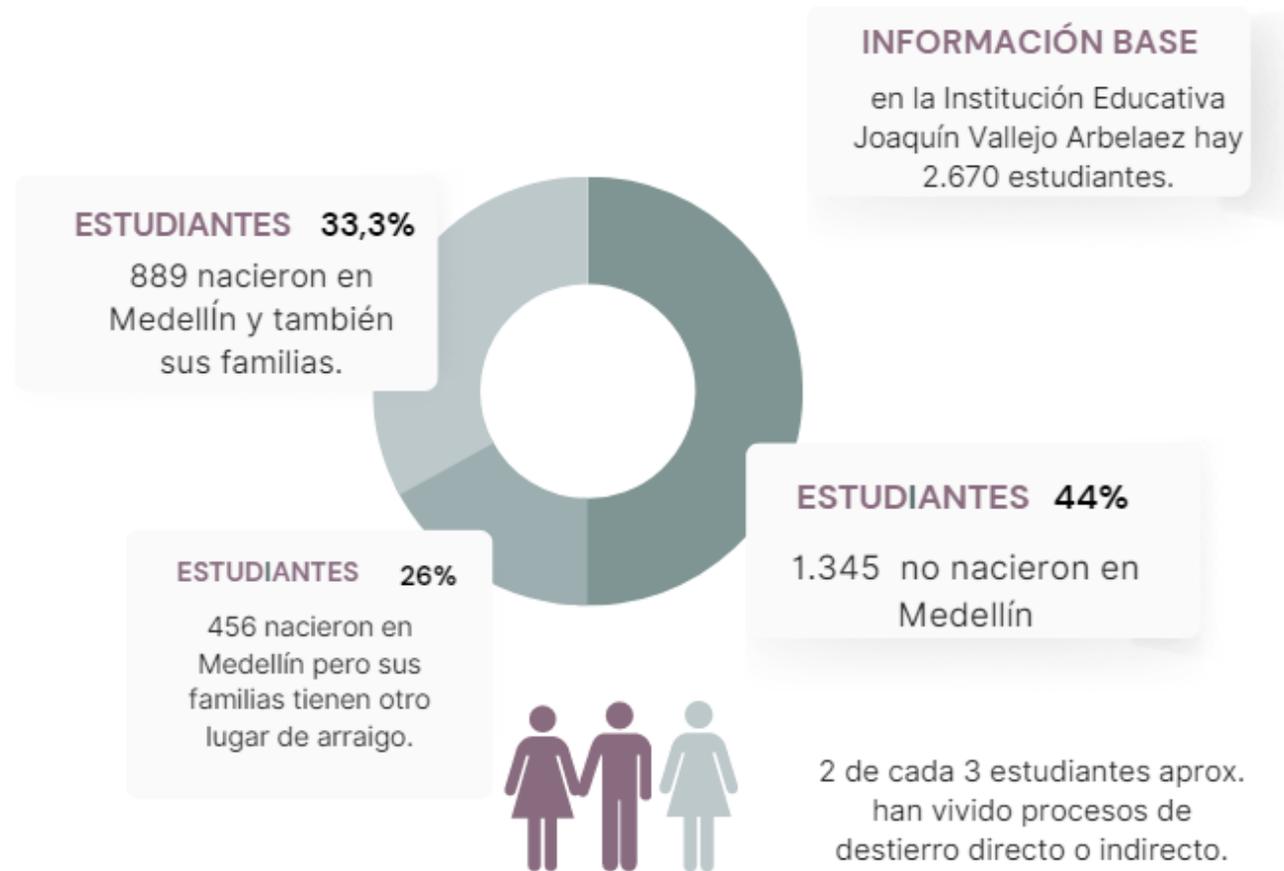
En la cotidianidad de la escuela desde el proceso de matrícula se pueden identificar los lugares de origen y los tiempos de desplazamiento de esas familias a las zonas donde residen actualmente. En las reuniones periódicas de familia, es recurrente por parte de los padres y madres, expresar lo diferente o difícil que son las dinámicas de la ciudad y la escuela, a comparación de sus lugares de orígenes. Por parte de las niñas y niños, es una constante en diferentes ejercicios educativos las palabras de remembranzas entorno a la cotidianidad que antes vivían: sus espacios de juego, “*el río, la montaña, la finca de la abuela*”; sus alimentos

y la forma de adquirirlos, “*acompañando la cosecha de ñame, plátano, la pesca o la ganadería*”; sus procesos formativos, “*los espacios comunales, la escuela de la vereda, las familias*”. En cada dibujo, palabra o gesto, la memoria de las niñas y niños mantienen viva la historia de su territorio.

En las escuelas de la periferia estas historias no son particulares o excepcionales. La población de personas desterradas tiene una participación importante. En el 2019, en la escuela La Amapolita aproximadamente el 70 % de los estudiantes del grado tercero eran niños y niñas en condición de destierro, cifras semejantes logré identificar en los procesos que asistí como maestra durante los años 2020, 2021, 2022 hasta el presente año. Por lo anterior me permito afirmar que la escuela de la periferia se constituye en parte a las experiencias de destierro de su comunidad educativa. A continuación, comparto la estadística actual de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez sobre los índices de destierro de sus estudiantes:

**Ilustración 1.** *Indicadores de procesos de destierro en la I.E.J.V.A.*

# INDICES DE DESTIERRO



*Fuente: Elaboración Propia. Adaptado de SIMAT I.E.J.V.A. (2023)*

Reconocer esta característica de las familias que conforman la comunidad educativa, me lleva a preguntarme por las implicaciones que esto tiene en la cotidianidad escolar, entendida esta más allá de lo que sucede en el marco de la programación académica como todas las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula de clase, prácticas que tienen como propósito la formación de la emotividad, es decir, en la manera como nos relacionamos con el entorno, los otros y lo otro. (Avellaneda, Acero, Zapata, Álvarez., Posada, Gómez, 2001). Con base en lo anterior y partiendo de la premisa que la educación debe partir de la realidad de los sujetos en formación, me veo en la necesidad de atender y conocer el significado y la experiencia sobre el fenómeno del destierro en el aula que habito como maestra y para ello me enmarco en la siguiente pregunta de investigación:

*¿Cómo afecta el fenómeno del destierro la cotidianidad escolar de los niños, niñas y las familias del grado 2-1 de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez, sede Golondrinas?*

## 1.1 ANTECEDENTES

Hablar de destierro en la escuela presupone un compromiso con la construcción de la paz (Restrepo, 1999), este es un tema que no es ajeno en la escuela debido a la reciente firma de los acuerdos de paz y la implementación de la cátedra de la paz como parte del currículo escolar. Sin embargo, es importante poner en discusión que este tema nos debe permitir sobre todo comprender “las secuelas que el desplazamiento deja en el campo de las necesidades vitales de los individuos y lo que significa en términos de la persona humana: La falta de reconocimiento de una identidad cultural y la puesta en peligro de su supervivencia” (Restrepo, 1999, p.46).

De cara a la anterior idea, señalaré algunos de los acercamientos que sobre estos dos temas se han realizado en Colombia, contando de antemano que ninguno ha centrado la discusión explícitamente en la cotidianidad escolar. La siguiente relación de investigaciones son una ruta clara sobre los ejercicios investigativos para pensar la relación destierro o desplazamiento forzado y escuela, para enmarcar la búsqueda realicé un rastreo de documentos entre 1999 y 2022. La pesquisa se llevó a cabo en bases de datos, repositorios institucionales, editoriales y demás fuentes de información y para su construcción se tuvieron en cuenta libros, artículos, tesis de pregrado, maestría y doctorado. El campo semántico y de categorías que se rastrearon fue: destierro, escuela, desplazamiento forzado y cotidianidad escolar.

### 1.1.1. La escuela y el destierro

La construcción de los antecedentes se inicia con el abordaje del libro de Restrepo (1999): *Escuela y desplazamiento: “una propuesta pedagógica”* en este el autor hace una propuesta pedagógica para reconocer y abordar la situación de emergencia educativa que atraviesan las escuelas frente al conflicto armado y el desplazamiento forzado. Esta propuesta brinda reflexiones y trabajos que se pueden implementar en el marco de esta problemática y busca además sensibilizar a los docentes frente a esta situación. Este libro es ante todo una propuesta que busca poner la escuela al servicio de las necesidades de las personas víctimas de la guerra y el conflicto armado desde una perspectiva de paz.

La pertinencia de esta propuesta de investigación frente a la que se pretende desarrollar es esa mirada centrada en la escuela como espacio para la posibilidad. Después de vivir los flagelos de la guerra todas las víctimas llegan en condición de desplazamiento a lugares diversos entre los que se encuentra la escuela, la cual puede ser un espacio de acogida o la perpetuación del dolor, por ello es importante seguir construyendo espacios de reflexión para que los maestros y maestras comprendamos la importancia de analizar y reconocer este tipo de fenómenos, pienso que en este punto es donde convergen la mirada que aquí se pretende construir y la encontrada en el mencionado trabajo.

En la misma línea el libro de Cortés (2005) titulado: *“Escuela y desplazamiento forzado localidad de Usme. Integración a la escuela de niños y niñas en condición de desplazamiento”*. Esta obra producto de un ejercicio investigativo tiene como propósito

indagar y comprender la problemática del desplazamiento y su incidencia en las instituciones educativas como escenarios de acogida. Una de sus grandes búsquedas es hacer una propuesta de intervención pedagógica que permita que los niños y niñas que llegan a la escuela como víctimas del conflicto se les restituya los derechos no sólo en términos de cupo sino de permanencia escolar.

Es importante señalar que este ejercicio investigativo es una actualización de una investigación realizada en 1999 con el mismo propósito. El libro se desarrolla en tres momentos, en el primero un análisis de caso de la localidad de Usme como zona receptora de familias en condición de desplazamiento. En el segundo momento se caracterizan las escuelas de la localidad de Usme y se hace una reflexión sobre la relación de la escuela en los contextos marginales. Y el tercer y último momento es una propuesta pedagógica para instituciones que abordan esta problemática desde una doble vía: la emocionalidad del niño y la niña desplazados y desde el papel que tienen las escuelas que acogen esta población.

Este trabajo subraya la pregunta por las responsabilidades que la escuela tiene a la hora de pensar este fenómeno. De manera particular ofrece una mirada amplia, pero a la vez íntima para guiar un poco las inquietudes que hoy la escuela debería hacerse frente al fenómeno del desplazamiento, de esa manera aporta cardinalidad a ejercicios como el que se pretende realizar por medio de este trabajo investigativo, pues al estar ubicada en un contexto específico da una mirada de análisis de caso, del cual se pueden extraer aciertos, desaciertos y posibilidades.

Otra de las producciones tenidas en cuenta para el desarrollo de esta categoría es el trabajo para la aspiración al Doctorado en Ciencias de la Educación de González (2015) *Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural*. Este trabajo realiza un análisis al sistema educativo colombiano a través de las voces de las personas que hacen parte de las instituciones educativas donde son acogidos niños y niñas desplazados a los que el autor denomina “escuelas del retorno”. Una de las grandes búsquedas de este amplio ejercicio investigativo es trascender las posturas monoculturales y homogeneizantes en la escuela, para esto se propone la construcción de apuestas pedagógicas y culturales donde participen todos y todas en cada fase.

La investigación además propone una panorámica amplia de la violencia estructural en Colombia, una lectura del desplazamiento forzado como una condición que se ha vuelto cotidiana y una significación de la escuela como lugar para encontrarnos y planear el futuro de las comunidades. Este tipo de trabajos ha brindado la posibilidad de tener una mirada más cercana a la incidencia de la violencia colombiana en los fenómenos educativos desde una perspectiva histórica, dicho lugar es esencial porque aporta sustento teórico e histórico al trabajo entendiendo que los fenómenos que se analizarán tienen un trasfondo en la realidad actual de nuestro país.

Otro de los materiales revisados para el desarrollo de estos antecedentes y que también ha sido una reflexión feroz del presente proceso investigativo es el artículo Guzmán (2016) *Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad*, este artículo nace como resultado de un estudio realizado en el 2009 sobre racismo y educación

inicial, con base en los resultados que arrojó ese ejercicio se ponen en diálogo las voces de los niños y niñas desde una lectura etnográfica para comprender la incidencia del destierro en la educación inicial.

La idea central en discusión es señalar y dejar en evidencia la vulnerabilidad de los niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos en situación de desplazamiento en la ciudad, de cara a un sistema y andamiaje educativo que no está preparado para acoger a la niñez desplazada. A lo anterior se suman según Guzmán (2016):

a) Un sistema escolar expandido a lo largo y ancho del país, que no ha logrado pluralizarse a nivel curricular, ni administrativo a pesar de la diversidad cultural y étnica colombiana, y b) como consecuencia de lo primero, el fenómeno estructural de discriminación y racismo que atraviesa nuestra historia social como nación y nuestra convivencia diaria (p. 58).

Para terminar y uno de los grandes aportes de este artículo es la importancia que da a las voces de los niños y niñas para su desarrollo, haciéndolos parte de la argumentación que reclama una escuela más inclusiva y políticas educativas claras y consecuentes con la realidad de la niñez colombiana.

### 1.1.2 La cotidianidad escolar narrada desde el destierro

Una de las grandes pretensiones de este trabajo es comprender cómo la condición de destierro determina, afecta, enmarca... La cotidianidad escolar, en este apartado se pretende

relacionar las investigaciones que ponen en relación ambas categorías, señalando de antemano que todavía sigue siendo un campo con poca exploración si tenemos en cuenta que es por los tiempos vividos, una pregunta necesaria.

El primer trabajo que se referencia es el artículo derivado de una investigación realizado desde Universidad Autónoma de Occidente-Cali por Etayo (2021) Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: análisis de la cotidianidad escolar en una Institución Educativa en Cali - Colombia, el cual se analiza en la ciudad de Cali la violación de los derechos humanos que viven los estudiantes que han sido víctimas del desplazamiento desde una perspectiva de la escuela que ante todo debería ser inclusiva, con todos sus errores y desaciertos. El punto de encuentro de esta investigación con la que se ha querido construir es además del análisis de la categoría del desplazamiento (destierro), el trabajo investigativo en una Institución Educativa, lo cual permite sumar miradas comunes a una problemática que hoy más que nunca debe ser reflexionada en la escuela. Por otro lado, la diferencia o lo que mejor deseo llamar puntos de desencuentro, es que la perspectiva de la investigación que pretendo realizar tiene una mirada muy marcada en las familias como nido y primer territorio de acogida de los niños y las niñas.

En el segundo trabajo revisado en esta línea, es una obra conformada por seis textos de los cuales uno fue de especial interés para abordar el concepto de cotidianidad escolar. El libro desarrollado por los autores Avellaneda, Acero, Zapata Osorio., Álvarez, Posada, Gómez, & García, (2001), tiene por nombre Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media. Como bien señalaba de este el capítulo ¿Qué ha de ser la vida cotidiana en la escuela?

(Avellaneda, 2001) permite acercarnos a ese concepto que por cierto es muy usado, pero poco desarrollado en el ámbito académico. Este texto en concreto permite ampliar y entender esa categoría de lo cotidiano en el ámbito escolar y aporta un punto de partida de una categoría que como bien señalo es usada ampliamente, pero poco delimitada.

## **1.2 OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

- Caracterizar las formas cómo afecta el fenómeno del destierro la cotidianidad escolar de los niños, niñas y las familias del grado 2-1 de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez sede Golondrinas.

### **Objetivos específicos:**

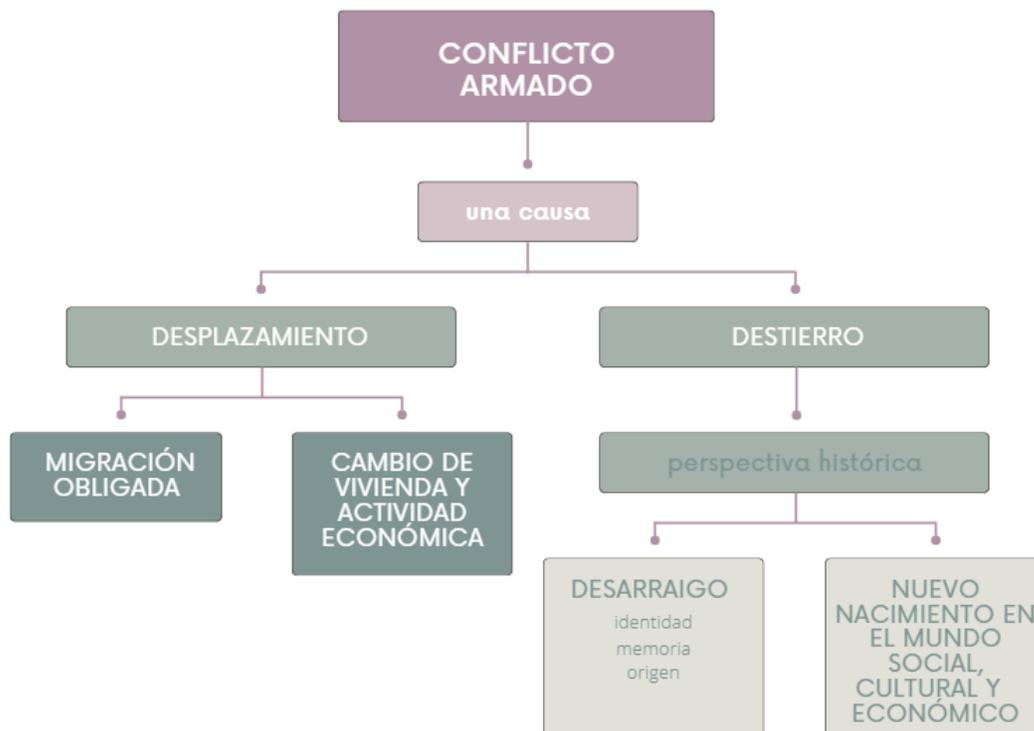
- Analizar las implicaciones escolares asociadas al destierro en la escuela Golondrinas de la I.E.J.V.A.
- Describir las maneras cómo los sujetos se narran a partir del destierro en la escuela Golondrinas sede la I.E.J.V.A.

### 1.3 MARCO CONCEPTUAL

La pregunta por el destierro en la escuela ha sido un tema recurrente en las últimas décadas, esto en cierta medida por el conflicto interno que ha padecido Colombia durante los últimos 60 años, que nos ha puesto de cara al desarraigo como parte de la identidad de los territorios. Para llevar a cabo la siguiente investigación de cara a los antecedentes, realidades encontradas en los encuentros en la escuela y los referentes indagados se abordaron diferentes categorías necesarias para ampliar la comprensión del fenómeno.

#### 1.3.1 El destierro: una categoría en revisión

**Ilustración 2.** *A propósito de las diferencias entre desplazamiento y destierro*



*Fuente: Elaboración propia.*

La tenencia de la tierra, la desigualdad social y la exclusión política entre otras circunstancias han sido el detonante del conflicto armado interno que ha vivido Colombia en los últimos años (Romero & Rojas. 2020). Una de las consecuencias de esta guerra que nos ha marcado por años de forma indirecta o directa es el fenómeno del destierro (nombrado desplazamiento forzado) y los más de ocho millones de desterrados (nombrados desplazados) según los registros obtenidos entre 1985 y el año 2021 (RUV, 2022).

Desde el punto de vista de los derechos humanos, la ley 387 de 1997 señala la definición que identifica al desplazado como:

Toda persona que se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o sus actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulnerada o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios o tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras situaciones emanadas de las anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público (p.1).

Es importante señalar que en el ejercicio de investigación que se propone desarrollar utilizaré la categoría destierro para nombrar lo que comúnmente ha sido denominado *desplazamiento forzado*, esto con la intención de ser cuidadosos y precisos con las denominaciones que se usan. Cuando nombramos con la categoría de desplazados a las personas expulsadas de sus territorios, dejamos de manera soterrada la historia *desgarradora*

y dramática que han vivido desde una perspectiva histórica las poblaciones colombianas, lo cierto es que las personas no se desplazan simplemente, las personas sufren un proceso de destierro (Molano, 2000) y esto implica colocar en discusión elementos como el desarraigo, la memoria y la reparación.

En esa línea de sentido, el destierro es entonces un fenómeno que visto desde las narrativas devela la ausencia del estado en las historias de vida y dolor, relatos que no comienzan ni terminan con la expulsión de los territorios, sino que por el contrario develan la complejidades que los atraviesan; pensar este fenómeno implica acercarse a la comprensión de las dimensiones éticas y políticas de quien tiene que nacer nuevamente para el mundo con una condición de sujeto desterrado (Gaviria & Londoño, 2013).

### 1.3.2 Destierro y escuela: repitencia, deserción y fracaso escolar

#### **Ilustración 3.** *Las implicaciones del destierro en la escolaridad*



*Fuente: Elaboración propia.*

La escuela como aparato social se ha convertido en parte de la cadena de violencia que vive el desterrado, es un escenario en el que se evidencian las decisiones gubernamentales que invisibilizan su condición y además al hacer un trabajo directo con ellos y ellas tiene todo que ver con la forma como este fenómeno afecta la vida cotidiana. Contrario a lo que podríamos pensar, el niño y niña desterrado se ve expuesto a una doble condición de vulnerabilidad en la escuela, por un lado, ya son víctimas del fenómeno de migración forzada y por otro lado porque las condiciones que derivan y que preceden esta situación: pertenecen a grupos étnicos y raciales, que viven en condiciones de pobreza lo que los hace objeto de discriminación en el territorio escolar (Guzmán, 2016).

Lo anterior se contrapone a las verdaderas intenciones que debería brindar el espacio educativo a esta población, de acuerdo con la UNICEF (2014) la educación es un medio que permite gestar procesos de construcción de paz, acceso a las oportunidades con igualdad y de reconciliación con la población víctima del conflicto permitiendo la inclusión social. Sin embargo, nos vemos ante la realidad de una escuela que actúa indiferente desde sus bases ante la realidad social de su comunidad educativa, siguiendo a Etayo (2020) encontramos de cara a un sistema educativo ajustado a los estándares exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, que desconoce las condiciones de migración forzada e identidad étnica de los niños y niñas migrantes y sus familias. Esto pasa de ser un olvido más, a convertirse en una incidencia negativa en el proceso escolar.

Desde esta perspectiva la escuela debería ser ese espacio de reconocimiento de las historias de vida, memorias y realidades de los estudiantes y sus familias. Puesto que para

que la garantía del derecho a la educación se haga posible debemos hablar de lo que Etayo (2020) nombra, la visibilidad o afirmación de prácticas sociales y culturales que en ocasiones no se reconocen en la escuela, teniendo en cuenta que el universo social y cultural de las familias no está recogido en la educación formal y por ende esto no es solo lo que debería suceder en la escuela. En una perspectiva crítica Dubet (2005) señala que la escuela debe estar habilitada con las condiciones para que cada estudiante desarrolle su capacidad creativa y de crecimiento personal, teniendo en cuenta sus particularidades, fortalezas, debilidades y diferencias.

Para continuar con las comprensiones indicaré que entenderemos por repitencia y deserción escolar en la línea de Gonzales (2006):

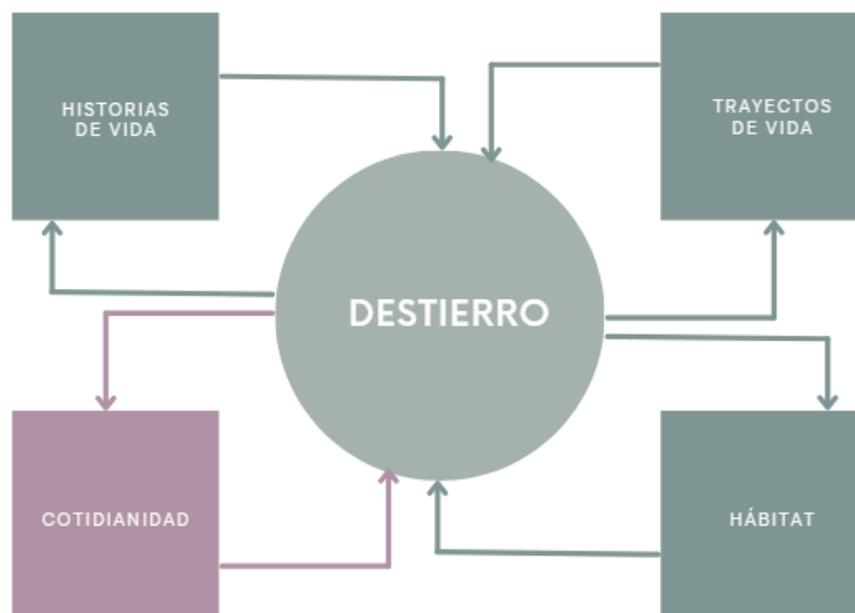
La repitencia y la deserción son fenómenos que en muchos casos están concatenados, ya que la investigación demuestra que la repetición reiterada conduce, por lo general, al abandono de los estudios. Tanto la repitencia como la deserción son siempre procesos individuales, si bien pueden constituirse en un fenómeno colectivo o incluso masivo, y ser estudiado como tal. En dicho caso, por lo general, se asocia a la eficiencia del sistema. (p.1)

Sumado a estos, hay un nuevo concepto que es la deserción entendida como un término común utilizado para referirse al abandono de la escolaridad, que por lo regular no son procesos aislados de las historias de violencia y desarraigo que viven los y las estudiantes, y que por lo regular desencadenan en repitencia. Con este panorama podemos comprender entonces la repitencia escolar como un fenómeno complejo que en palabras de Gonzales

(20154) tiene que ver además con las condiciones, con la biografía personal y académica de los estudiantes, así como con procesos de elección, adaptación y motivación.

### 1.3.3 La cotidianidad escolar: espacios narrados y habitados

#### *Ilustración 4. Destierro y espacio*



*Fuente: Elaboración propia.*

Un elemento esencial en este recorrido teórico y vivencial es la comprensión del *espacio* como posibilitador de la narración de los trayectos de vida del desterrado, casi siempre como señala Delory-Momberger (2015) recurrimos al tiempo y no al espacio para construir procesos de biografización y reconocimiento de las historias de vida, sin embargo es importante comprender que en la construcción de dichos relatos el espacio no es solo fondo, o papel tapiz “no solamente vivimos *en o sobre* el espacio, sino que vivimos también *de y con* el espacio”(pág. 28) de ahí que hacer recorridos y evocar los lugares de origen en el

proceso de comprensión del destierro de las familias sea un imperativo de este ejercicio, que busca permitir visibilizar el lugar de cada estudiante en el mundo a partir de su historia.

En esa misma línea Etayo (2020) habla de la relación de la garantía al derecho a la educación y el hábitat cuando se vive un proceso de desarraigo, los niños y familias abandonan sus lugares de orígenes para habitar periferias donde no tienen un espacio adecuado que les permita realizar las tareas escolares, si tenemos en cuenta que cuando hablamos de derecho a la educación no solo hablamos de garantías de ingreso al sistema educativo, sino en las condiciones integrales para que haya permanencia; hablamos de que el espacio termina siendo un eje articulador de la historia que precede y sucede en la vida de cada uno.

Es en consecuencia de lo anterior la incidencia de la cotidianidad escolar como ese espacio que según Avellaneda (2001) es el conjunto de acontecimientos reales, que constituyen la experiencia cotidiana de las personas y al mismo tiempo, sirve de campo para la investigación científica. El mismo autor definirá que “son todas las actividades realizadas dentro y fuera del aula, que dichas actividades tienen por objeto la educación de la emotividad, entendida ésta como la manera en que las personas nos relacionamos con nuestro entorno y con nuestros congéneres”. (Avellaneda, 2001, p. 20)

#### **1.4. METODOLOGÍA**

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en el marco de una investigación cualitativa de tipo biográfico narrativa como un tipo particular (o subtipo) de investigación cualitativa que recoge formas tradicionales e innovadoras de sistematizar y recolectar la información alrededor de los detalles biográficos que narran quienes los viven (Chase, Denzin, & Lincoln, 2015).

Cierto es que la investigación de tipo narrativa se inscribe en una corriente hermenéutica, y que junto a la tendencia autobiográfica permite develar elementos propios de la experiencia que por lo regular las investigaciones habituales obvian, una investigación de este tipo como la que se pretende realizar requiere un marco metodológico, con sus propias posturas éticas y epistemológicas que orienten de forma consecuente la recolección y el análisis de los datos. (Nieto, Moncada, Calneggia, Arnoletto, Lucchese, Klinger, & Pinto, 2022).

En consecuencia a lo anterior, en el trabajo realizado se recogieron los relatos, testimonios y experiencias de los niños, niñas y familias del grado 2-1 en relación a los procesos de destierro que han vivido y su incidencia en la cotidianidad escolar a través de talleres experienciales, paralelamente se analizaron documentos institucionales como el SIE, Manual de Convivencia, PEI, entre otros de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez (I.E.J.V.A.) para determinar las políticas, directrices y posturas institucionales frente a este fenómeno. Finalmente se caracterizó las procedencias, cantidades e implicaciones que en sucesos como la repitencia y la deserción escolar tiene la condición de destierro en la I.E.J.V.A

#### 1.4.1. Enfoque y Alcance

La investigación realizada se desarrolló con un enfoque cualitativo del subtipo biográfico narrativo dándole un valor preponderante al relato como eje articulador de la investigación narrativa. Los relatos nacieron con la humanidad, es decir que el objeto de análisis de este tipo de investigación ha existido desde siempre y nos pertenece a todos y todas. El relato ha sido por lo regular objeto de estudio de la sociología y la antropología, lo que se busca aquí es recuperar la narrativa como posibilidad de un modo de construir investigación en el ámbito educativo (Nieto, et. al, 2022). Una investigación que devuelve la voz y el protagonismo sobre lo vivido y sobre quien lo vivió.

A partir de lo anterior para el ejercicio que se desarrolló se tendrán en cuenta los cinco enfoques para abordar el material producido como producto de este ejercicio en la escuela, es importante señalar que en este ejercicio de análisis recoge e intenta relacionar estas miradas de los relatos con el ánimo de tener una mirada dinámica que permita reconocer las vidas que se nos cuentan.

El primer enfoque señala que lo narrado tiene un valor que comunica las emociones, pensamientos e interpretaciones del narrador; el segundo antepone la verosimilitud y credibilidad de relato; el tercer enfoque insta al investigador a encontrar puntos de encuentro y divergencia en las narrativas con el fin de ampliar, categorizar y dinamizar la construcción; el cuarto tiene claro que las narrativas pueden ser variables y moldeables en la medida que se construyen de la mano de un oyente y un narrador; el quinto y último enfoque nos recuerda que el investigador en sí mismo es un narrador que como parte del proceso realiza interpretaciones, encuentra significados y narra los resultados. (Porta, 2017)

#### 1.4.2 Población y contexto

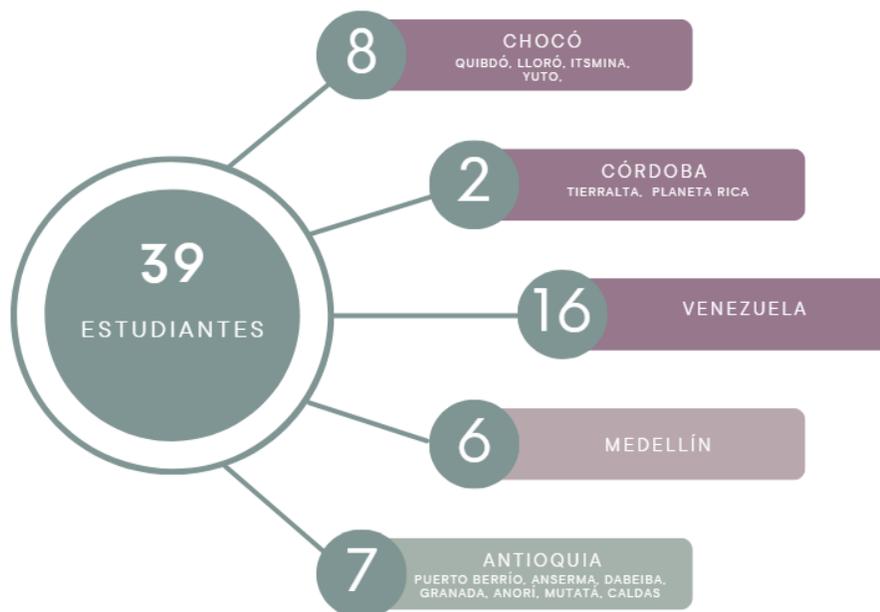
La investigación se llevó a cabo con los estudiantes y las familias del grado 2-1 de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez sede Golondrinas. La escuela en la que se realizó el presente ejercicio fue fundada desde el año 1991 con una población de 35 estudiantes y que poco a poco fue creciendo gracias al esfuerzo y compromiso de la comunidad y del personal que allí laboraba, hasta completar la Básica Primaria. La población que habita la escuela se caracteriza por ser en su mayoría desplazada, proveniente de otros departamentos como Chocó, Córdoba, Valle del Cauca y municipios Antioqueños como Chigorodó, Ituango y Cocorná. Para el año 2006 se logra atender todos los grados de preescolar a 11°, convirtiéndose en Institución Educativa mediante la resolución 09994 del 13 de diciembre de 2007, a partir de la cual se inaugura la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, bajo la denominación de “Colegio de calidad”, y la Institución Educativa Las Golondrinas pasa a formar parte de ella como sede.

En la actualidad, se atienden 18 grupos de estudiantes de procesos básicos, aceleración del aprendizaje, transición, segundo y tercero de la básica primaria. Actualmente el grado 2-1 el cual cuenta con 39 estudiantes, en la jornada de la mañana. La visión institucional proyectada para 2025 es ser una comunidad educativa que lleva a cabo procesos de inclusión, convivencia y mejoramiento académico para aportar al bienestar individual y social de sus miembros, de forma paralela su misión es ser una comunidad educativa incluyente que forma niños, niñas y jóvenes en competencias académicas y ciudadanas, capaces de participar en la transformación constructiva de su entorno.

### 1.4.3. Unidad de trabajo

En el proyecto de investigación se tuvieron en cuenta 39 estudiantes y sus familias, cada uno de ellos con sus relatos e historias, su papel fue trascendental y primario para comprender de primera mano las implicaciones que traen los procesos de destierro en la cotidianidad escolar y por supuesto documentar sus propios relatos y vivencias alrededor de este fenómeno. La razón por la que se seleccionó como grupo focal este grado es porque se les había acompañado desde preescolar con un proceso de recuperación de la memoria y se había determinado la particularidad de sus orígenes diversos atravesados por el destierro. La participación de las familias fue muy constante y generosa en el tiempo, al tener un enfoque narrativo los talleres de encuentro estuvieron mediados por conversaciones, escritura, relatos, fotografías y de más insumos que sirvieron como activadores de la memoria.

**Ilustración 5.** *estudiantes y sus orígenes*



*Fuente: Elaboración propia.*

#### 1.4.4. Consideraciones éticas

Para la realización del ejercicio investigativo que implicó encuentros, desarrollo de talleres, tratamiento de datos y toma de fotografías se realizó un asentimiento informado para las familias y estudiantes (anexo). De igual forma se contó con el aval de la Institución Educativa, en especial de los coordinadores y rector que siempre estuvieron al tanto y prestos para acompañar el proceso.

El grupo de estudiantes con el que se llevó a cabo la investigación es el grado escolar con el que desempeñó la labor de docente de aula, por lo cual los tiempos se pudieron manejar de manera asertiva y mediada con las familias, sobre todo aprovechando los dos encuentros familiares de cada periodo académico. Tanto en el asentimiento como en los encuentros se deja claro que todo el material suministrado es con fines investigativos y que se divulgarán con nombre propio o un número asociado si así lo prefieren.

#### 1.4.5. Unidad de análisis

En la siguiente tabla se describen las categorías y subcategorías abordadas para el desarrollo de la investigación. Las categorías son las líneas de trabajo grueso que surgen de los objetivos del proyecto y los hallazgos productos del encuentro con las familias y estudiantes:

**Tabla 1:** *cuadro de categorías y subcategorías*

<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivo específico</b>	<b>Categoría</b>	<b>Definición de la categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
-------------------------	----------------------------	------------------	-----------------------------------	---------------------

<p>Caracterizar las formas cómo afecta el fenómeno del destierro la cotidianidad escolar de los niños, niñas y las familias del grado 2-1 de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez sede Golondrinas.</p>	<p>Analizar las implicaciones escolares asociadas al destierro en la escuela Golondrinas de la I.E.J.V.A.</p>	<p>Procesos de destierro (desplazamiento)</p>	<p>Toda persona que se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o sus actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulnerada o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios o tensiones interiores,</p>	<p>Migración Conflicto armado Reparación memoria deserción escolar</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

			<p>violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras situaciones emanadas de las anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público.</p>	
	<p>Documentar las maneras cómo los sujetos se narran a partir del destierro en la escuela Golondrinas sede la I.E.J.V.A</p>	<p>Cotidianidad escolar</p>	<p>son todas las actividades realizadas dentro y fuera del aula, que dichas actividades tienen por objeto la educación de la emotividad, entendida ésta como la manera en que las personas nos relacionamos</p>	<p>Currículo Escuela Planeación Proyectos obligatorios deserción escolar fracaso escolar</p>

			con nuestro entorno y con nuestros congéneres.	Comunidad educativa
--	--	--	------------------------------------------------	---------------------

*Fuente: Elaboración Propia. Adaptado de Cisterna (2011).*

#### 1.4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

A continuación se describen las estrategias, técnicas e instrumentos que se implementaron para el desarrollo del proyecto de investigación, lo primero a tener en cuenta es que todas las estrategias se desarrollaron buscando dar lugar al reconocimiento y la identidad del desterrado, para la construcción de ellas se partió de una perspectiva narrativa que permite reflexionar sobre el lugar del otro en su historia, ese otro entendido como un ser singular, una persona con deseos e intereses propios (Londoño, 2012). A continuación, indicaré los tres instrumentos utilizados para el desarrollo de este ejercicio investigativo, no sin antes señalar que fue sobre todo la posibilidad de grabar audios lo que permitió la mayoría de los registros, debido al número de personas que hicieron parte del taller y el volumen de narrativas y el tiempo para su registro escrito:

**Audio-relatos:** conversaciones y narrativas a través de preguntas e ideas provocadoras que fueron registradas en formato de audio de forma asincrónica.

**Trayectos biográficos:** cartografías narradas y construidas en colectivo en el marco de los talleres “hagamos memoria” realizados para el desarrollo de este proyecto investigativo.

**Foto-historia:** relatos y crónicas sobre momentos y lugares del pasado de las familias mediadas por un registro fotográfico de su lugar de arraigo.

Los encuentros se mediaron entonces por la escritura y la oralidad de las historias de vida de los participantes niños, niñas y familias, en las que expresa y se llega a comprender por medio de la escucha y la lectura de los relatos su significado, pues por medio de esas historias contadas quien vivió cada suceso se identifica y se reconoce (Arendt, 2002). En la misma línea sentido se retomará a través de cada propuesta llevada al espacio de construcción la idea de que no hay nada fuera de las historias, y que por medio de ellas se puede analizar la realidad, categorizarla, darle un posible orden que permita tener una comprensión del mundo (Delory-Momberger, 2015). Pues cuando apelo a lo narrativo, no sólo lo hago como ese espacio privilegiado para contar historias sino ante todo como ese lugar donde “la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo la forma de una historia” (Delory-Momberger, p. 5, 2015) Los encuentros se llevaron a cabo de forma presencial y virtual asincrónica, tanto con familias como con estudiantes, fueron diversos los medios y espacios que se implementaron, buscando responder a las disposiciones temporales de las familias.

#### 1.4.7. Diseño Metodológico

La investigación se desarrolló en las siguientes fases o momentos:

**Fase 1:** En este primer momento del proceso se realizó la construcción y delimitación del problema de investigación, lo cual brindó una ruta para la indagación de los antecedentes. De forma paralela se comenzó a realizar una pesquisa en la Institución para rastrear los trabajos sobre el tema que se propone investigar.

En esta primera fase se realizaron además dos encuentros con las familias y otro con los estudiantes para establecer los imaginarios que sobre el tema tenían. En estos encuentros se utilizó la estrategia de taller haciendo uso de técnicas interactivas para la investigación social cualitativa, entendidas desde Chacón, Zabala, Trujillo, Velásquez, & Cotos, (2002) como:

Marcos de referencia y de orientación los intereses de ubicar, orientar e interpretar; de emancipar y liberar y de deconstruir y resignificar, los cuales marcan una identidad, una intencionalidad, una postura frente a la investigación, al conocimiento, y a los sujetos participantes de la investigación; a partir de estos intereses las técnicas interactivas promueven procesos que buscan el cambio y la resignificación de las prácticas sociales, así como el reconocimiento de los sujetos. (p. 34)

**Fase 2:** En esta etapa se pudieron establecer las categorías que surgieron a partir del encuentro con las familias y se consolidó la delimitación del problema, estas categorías dieron lugar a la caracterización de los lugares, historias y memorias del destierro que han vivido las familias que harán parte del proyecto, así como también se logró identificar algunas

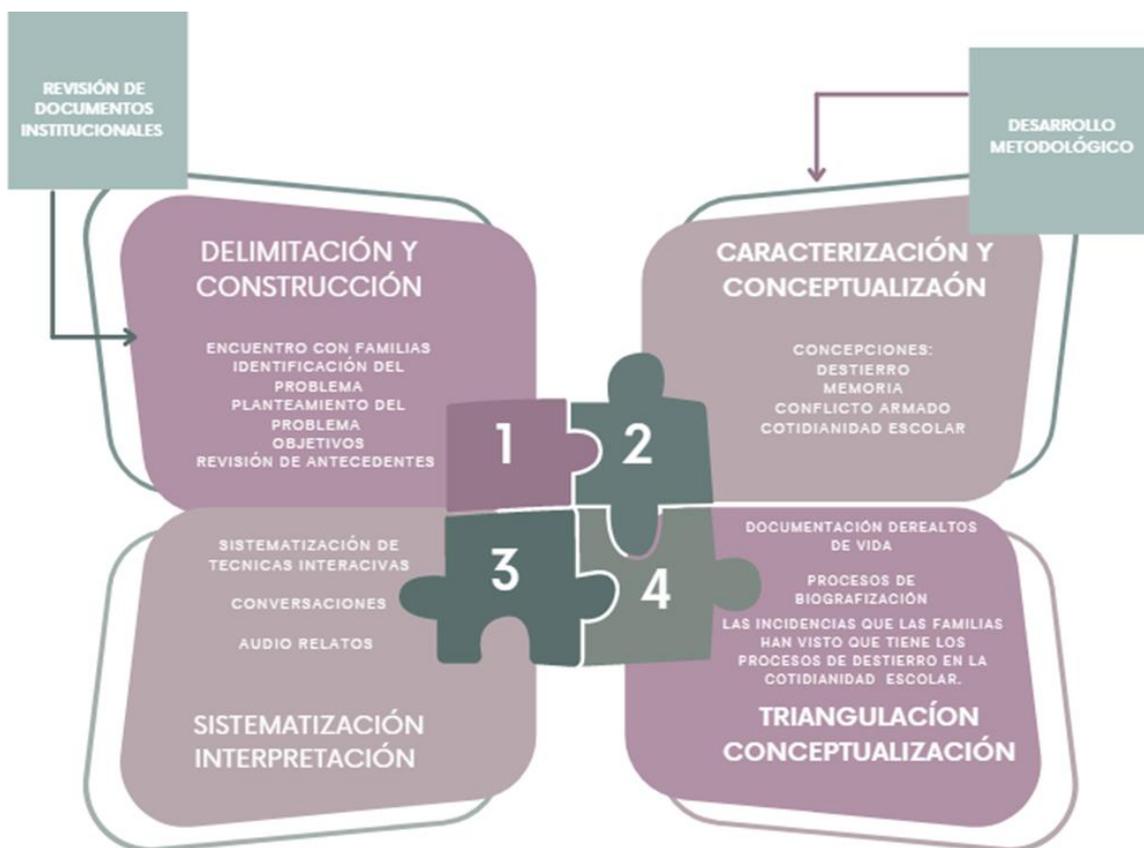
estadísticas institucionales que avizoran las incidencias que los procesos de desplazamiento han tenido en la cotidianidad escolar. En esta fase también se realizó el desarrollo metodológico con el fin de entregar a la institución un cronograma de encuentros y una ruta clara para el trabajo con las familias dentro de la escuela y fuera. En esta fase también se realizó la firma de los asentimientos informados.

De forma paralela se nutrió la matriz de categorías y subcategorías y se pudo ampliar el marco conceptual que da el sustento teórico de la investigación, para ello se rastrearon artículos, libros e investigaciones.

**Fase 3:** A partir de los encuentros con las familias y los estudiantes en este momento de la investigación se desarrolló la escritura de las reflexiones e interpretaciones de los relatos fruto de los encuentros, para dicho ejercicio se tuvieron en cuenta los autores que permitieron conceptualizar las categorías y por su puesto se realizaron retroalimentaciones con las familias que permitió nutrir la investigación en varias vías.

**Fase 4:** En esta última etapa se realizó la interpretación y comprensión de los resultados de las incidencias que las familias han visto que tiene los procesos de destierro en la cotidianidad escolar, todas las construcciones se socializaron con las familias y en la Institución Educativa con el fin de construir insumos para pensarnos estrategias que permitan abordar el destierro desde un currículo flexible, inclusivo y pertinente.

**Ilustración 6.** Fases de la investigación.



*Fuente: Elaboración propia.*

#### 1.4.8. Plan de análisis

Para el análisis y registro de la información recolectada en el ejercicio de investigación se utilizaron los nombres de cada relato (creados con las familias) para nombrar cada narrativa e información, las familias como parte del proceso de reconocimiento de sus historias construyeron nombres para sus relatos y la idea es que sea a través de estos que se nombre su identidad. Entre todos los relatos construidos se seleccionaron algunos respondiendo al criterio para la validación investigativa llamado “pertinencia, que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática

de la investigación, lo que permite, además, incorporar los elementos emergentes, tan propios de la investigación cualitativa”. (Cabrera, 2005, p. 68)

Para efectos de la interpretación se extrajeron elementos comunes de los relatos, para ello se realizaron tablas que permitieron visibilizar, comparar y reflexionar la información recolectada. Lo anterior bajo un enfoque de triangulación de las narrativas, el marco teórico y la voz de la maestra que investiga. Es decir, una discusión bibliográfica, o como más ampliamente lo define Cabrera (2005):

Una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo de campo desde una interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos materializado como categorías y sub-categorías, y lo que sobre ello hemos encontrado cuando hemos realizado la indagación en terreno. La realización de esta última triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa. (p. 70)

## **2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este punto y momento de la investigación se presentan los resultados de los hallazgos encontrados a partir de los encuentros de talleres y la implementación de la investigación narrativa. Los resultados, puntos comunes, divergencias y hallazgos se analizan

en contraste con el andamiaje conceptual y teórico. A continuación, se esbozan los hallazgos encontrados a partir de las técnicas interactivas, relatos, biografizaciones, fotohistorias... Para efectos de lograr caracterizar las formas cómo afecta el fenómeno del destierro la cotidianidad escolar de los niños, niñas y las familias del grado 2-1 de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez sede Golondrinas, se seleccionaron las narrativas que nos ayudan a lograr el objetivo y a la vez analizar las implicaciones escolares del destierro y su documentación.

## **2.1 Las implicaciones escolares asociadas al destierro en la escuela Golondrinas de la I.E.J.V.A.**

Para identificar las implicaciones que tiene el destierro en la escolaridad se realizó un trabajo en dos vías. Por un lado, los primeros tres encuentros con las familias intentaron buscar dilucidar los lugares, sensaciones, posibilidades y limitaciones que un acto tan desgarrador como es el desplazamiento ha dejado en sus vidas y en su relación con la escolaridad de sus hijos e hijas e incluso las propias. Por otro lado, se analizaron documentos institucionales como lo son actas de promoción y evaluación y el SIMAT, para sistematizar las estadísticas que nos indiquen la relación entre destierro y escolaridad.

En consecuencia, para dar desarrollo a la primera categoría la cual tiene que ver con los procesos de destierro vividos las familias y en consecuencia los estudiantes y la incidencia que este fenómeno tiene en la escolaridad, se realizaron tres talleres recogidos en la estrategia: “trayectos biográficos”, cada uno de ellos llamados respectivamente audio-relatos,

foto-historias y hagamos memoria, que permitieron dilucidar las formas como las historias de destierro han incidido en la escolaridad, a continuación presento tres relatos que dan sustento a lo mencionado. El primer relato narra:

*De entrada, como nos vinimos sin poder tener todo acomodado, salimos prácticamente corriendo del Chocó, yo sabía que **la primera decisión era que mi hija mayor no podía seguir estudiando, yo no sabía cómo decirle...** Yo venía a trabajar con una hermana que vive en San Javier vendiendo Chontaduro, yo me vine para acá a Golondrinas porque tengo una prima aquí y ella me buscó una pieza, pero no teníamos nada, y yo pensé que si la niña que ya tenía 14 años me ayudaba a vender podíamos ir consiguiendo las cositas. (...)* (Anexo 4)

En este fragmento de narrativa se devela la relación directa que tiene el destierro con los procesos de escolarización, cuando se violan los derechos de vivienda, protección acceso a la salud, alimentación vemos que el derecho a la educación que debería ser uno de los fundamentales pasa a un segundo plano, incluso la calidad y posibilidad del acompañamiento de quienes siguen escolarizados se ve seriamente afectada, en palabras de Hernández (2018) existe:

una relación positiva y estadísticamente significativa del porcentaje de población en condición de desplazamiento forzado y la tasa de reprobación escolar, ya que por cada 1% de estudiantes víctimas de desplazamiento por sede educativa, se espera un 2% adicional en la proporción de estudiantes reprobados. Frente a la deserción escolar se encuentra que los estudiantes víctimas que reprueban, desertan de la escuela en un

3,4%. Lo anterior, es importante en términos de política pública en la medida que demuestra que se requiere una política diferencial que permita reducir la brecha entre la reprobación de los estudiantes en condiciones de desplazamiento. (p.3)

Aunque en la escuela se hayan vuelto cotidianas expresiones como: “*antes rinde ese niño, si siempre está solo*”, “*no ha podido leer si en la casa ninguno lee*”, “*la mamá nunca esta, se le cita y siempre está trabajando, ese niño es sólo*” como parte de las razones para hablar de reprobación de áreas e incluso años escolares, cierto es que son expresiones que desconocen la manera diferencial como deberían ser abordados las historias de vida de cada uno y una de las niños y niñas precedidos por un pasado de destierro. Tal particularidad podemos también develarla en este segundo relato:

*Cuando salí con la niña lo primero que tuve que dejar fue la universidad, eso me dolió mucho, me prometí retomarla, pero no se pudo inmediatamente. En cuanto al estudio de la niña todo ha cambiado mucho, primero casi no nos adaptamos, acá enseñan muy diferente que allá, y yo trataba de explicarle, pero eran dos mundos distintos, le cuento que el principal problema fue la letra, allá ella aprendió a escribir con letra cursiva, aquí el dicen pegada creo, usted no sabe el problema profe para que ella separara las palabras...*

(Anexo 5)

En este relato podemos encontrar otra forma de destierro ya que este puede ser producto de “exclusiones institucionalizadas (esto es, actos sancionados judicialmente) o de situaciones de hecho: huidas, fugas productos del miedo a ser víctima de cárcel o asesinato”. (Sznajder, & Roniger, 2013, p. 15). Entre los múltiples factores por los que la escolaridad se vería afectada, vemos que el desplazamiento forzado, migración y en general el destierro está

presente muy latente como uno de ellos, en cada una de las historias vemos como la partida incide en las decisiones futuras con respecto a la vinculación con lo educativo. Además, los relatos y narrativas de las familias nos dejan ver como la repitencia escolar y la deserción son de las más notables incidencias, al respecto González & García (2015), problematizan que:

En América Latina, los elementos principales que determinan la deserción y la repitencia en los grados de básica son, el cambio de domicilio y la migración de las familias, buscando mejores oportunidades (García et al. 2010; Gvirtz & Oría, 2010). En segundo lugar, le siguen la falta de dinero, el desplazamiento forzado, la necesidad de que el niño trabaje para incrementar los ingresos de la familia y el bajo nivel educativo de los padres (López, Albíter, & Ramírez, 2009). Diversos autores afirman que el factor que más sobresale como agente causante de la deserción y repitencia escolar es la situación socioeconómica (Sepúlveda, Opazo, 2009; Vásquez, 2010; Román, 2013). En general se ha encontrado que los niños que viven en hogares de bajo nivel socioeconómico tienen una mayor probabilidad de desertar y repetir sus actividades escolares, que aquellos que vienen de hogares de niveles educativos más altos (Baquerizo et al. 2014; Cerpa et al. 2014)

A propósito de estos factores, veamos el tercer relato extraído del taller de foto-historia:

***Ilustración 7 Fotografía mis primeros años en Tierralta Córdoba***



*Foto familiar con consentimiento para su uso y publicación (Anexo 6)*

*Esto fue en Tierralta, éramos muy felices sobre todo porque esa casita era propia pues fue la herencia que mi suegra le dejó a mi esposo, cuando él no volvió y los rumores de que lo habían desaparecido los grupos nos llegó, yo intenté hacerme la boba profe, yo quería pensar que se había ido con otra mujer, pero que no tenía nada que ver la violencia. Pero no fue así, al poco tiempo nos hicieron saber que también teníamos que perdernos, esta foto es muy importante porque es la última foto del niño allá, así de pequeño me lo traje para acá para Medellín.*

*El niño ingresó a primero de nueve años, la verdad ya era una edad muy avanzada, pero como él fue el menor después del buen comienzo me tocó llevarlo a trabajar. Tengo ocho hijos, y pa todos tenía que pensar pa´ darles estudios, como este es el menor y se lleva 4 años con el que sigue fue al que le tocó más duro, los otros los dejaba acá solitos, no sé de verdad profe cómo se defendían para el estudio. Le contaba profe que el niño ingreso de nueve a primero, ya tenía ocho largos, eso ya era como empezar con el pie izquierdo*

En los tres relatos seleccionados podemos observar como la vida se entreteje de formas insospechadas cuando se vive un proceso como el destierro, aunque se queden cortas las estrategias para abordar tan difícil situación, lo cierto es que “narrar humaniza al desterrado, lo singulariza como “cuerpo”, mostrando que como ser en movimiento es un sujeto ético y político” (Londoño, 2012 p.24). A partir de estas narrativas se encontraron lugares comunes que atraviesan fenómenos como la repitencia y la deserción escolar.

Del mismo modo se puede develar en las narrativas, la forma como las familias esperan ser acogidas en la escuela, siendo este un espacio que se ha ocupado históricamente por construir un currículo incluyente, pero que cierto es cierto es que debe seguir profundizando en su implementación, tal como lo expresa Yepes & Giraldo (2023)

Los aprendizajes, en términos de las relaciones socioafectivas, son aspectos que también construyen el currículo, lo que permite afirmar que el espacio de acogida no se limita, únicamente, a recibir y promover a las estudiantes desde el cumplimiento de unos desempeños académicos, sino que se extiende hacia aspectos fundamentales en la formación como la restauración de la confianza, los lazos de amistad, la motivación y la vinculación con el entorno. (p.19)

**2.2 Describir las maneras cómo los sujetos se narran a partir del destierro en la escuela Golondrinas sede la I.E.J.V.A**

*“Lo que más recuerdo es la planicie y el olor a campo abierto, Córdoba es un lugar amplio donde yo sentía que cabíamos todos como somos, con lo bonito y con lo malo”*

Narrativa entre planicies

***Ilustración 8 Fotografía crecí entre planicies***



*Foto familiar con consentimiento para su uso y publicación (Anexo 7)*

A continuación se describen imaginarios y sentires de las familias frente al destierro por medio de una tabla que permitirá categorizar la información que se encontró a través de los talleres realizados, la idea es poder construir una red de categorías sobre los significados que tiene el destierro en la vida de las familias. Las voces e ideas seleccionadas se eligieron bajo la perspectiva de lo que Cabrera (2005) nombra la forma en la que el investigador categoriza la información:

Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. (p. 64)

Esta categorización se entretejió a través de fotografías que complementan de manera amplia y profunda las narrativas ya que como lo expresa Chacón, et. al (2002):

La fotografía es memoria y, por ende, facilita la recuperación de esta, al evocar recuerdos, momentos y hechos significativos. De esta forma, las fotografías se relacionan con modos de la vida profunda, con imaginarios, con las maneras como los seres humanos conciben la vida.

De esta manera buscaremos reivindicar la memoria de las historias de vida de cada una de las familias y dar un lugar digno a su voz, la siguiente es una muestra de los significados que tiene el destierro para las familias y los que ellos perciben desde su experiencia que tiene el estado y la escuela:

**Tabla 2:** *cuadro comparativo de significados*

SIGNIFICADOS DEL DESTIERRO		
PARA MI	PARA EL ESTADO	LA ESCUELA
OLVIDO	CIFRAS	CIFRAS
VOLVER A EMPEZAR	RESTITUCIÓN	DATO
COMIENZO	VÍCTIMAS	DESPLAZAMIENTO
PERDERLO TODO	DESPLAZAMIENTO	REQUISITOS
HUÍDA	NADA	DILIGENCIAS
MUERTE	DATOS	REALIDAD
ABANDONO	CAMBIO	UN DATO MÁS
PERDER LA RAÍZ	ABANDONO	MEMORIA

*Fuente: Elaboración Propia*

Como bien se percibe los lugares de enunciación del destierro son distintos, en la percepción personal las palabras contienen una fuerte carga sentimental y están atravesadas por el dolor, la sensación de arraigo y despojo. De forma contraria, en las otras dos categorías percibimos que pareciera que hay un cierto distanciamiento con las emociones a la hora de enunciar los significados, en palabras de Valera, (2014):

El destierro violento es una forma de ver cómo el espacio en esta ciudad se configura y reconfigura en permanente disputa, por lo tanto, no es algo natural, que aunque sea tratado de esa forma por las autoridades encargadas de dar solución a los

problemas de la ciudad, por la gente del común, pero también por la escuela, que aunque trata de incluir en sus principios rectores el respeto por la diferencia, la justicia, la democracia, la inclusión y la no violencia, se debate en permanentes dilemas por su falta de acción y de poder mediador para transformar la sociedad. (p.12)

En esa misma vía, el trabajo investigativo que se realizó como estrategia para articular la memoria de los espacios habitados en el pasado y en el presente, busco encontrar las formas como se configura la territorialidad en el barrio Golondrinas, el Faro, Llanadas y veredas aledañas como Las moras, donde viven los niños, niñas y sus familias en la actualidad. A continuación, se señalan los sentimientos frente al lugar de origen y los de residencia actual, entendiendo que los lugares habitados son fundamentales en la configuración del destierro. Con el fin de dar una mirada amplia como lo expresa Arendt (1993), cada historia nos revela pluralidad, que es la condición específica para la existencia de toda experiencia política.

*Ilustración 7. Lugares habitados*



*Fuente: Elaboración Propia*

Lo percibido en las voces que se escuchan alrededor de este ejercicio permite constatar la relación entre el destierro y el espacio como categorías en disputa y que se configuran desde la necesidad y la añoranza por el retorno, o tal como lo problematiza Londoño, (2012):

La mayor parte los desterrados que permanecen dentro del país, migran forzosamente desde un sector rural a uno urbano, pero de otra región, este tipo de expulsión se ha llamado interregional o (migración forzada a larga distancia); al llegar a las ciudades, se ubican en la periferia urbana, en espacios llamados “asentamientos”, en estos lugares, sus condiciones de vida son más precarias que las de las comunidades receptoras (Gaviria & Arias, 2005-2006;), no tienen más opción que permanecer allí, porque estando en la ciudad no consiguen su restablecimiento socioeconómico, y sus posibilidades de retorno a sus lugares de origen son muy restringidas (Villa, Jaramillo & Sánchez, 2007; Comisión de Seguimiento de la Política Pública sobre el Desplazamiento Forzado, 2010).

Las nuevas formas de habitar generan sentimientos que ni la escuela ni el estado se ocupa por problematizar, y teniendo en cuenta que las garantías de retorno son cada vez menores cuando se deja el lugar de origen, la necesidad imperante de habitar los nuevos espacios para sentirse parte de ellos debería ser una de las metas de la educación.

### 3. CONCLUSIONES

Caracterizar las formas cómo incide el destierro en la escolaridad es una apuesta que contribuye a la construcción social de la paz. Esto más que un logro es un desafío que invita a pensar las formas, tiempos y modos en que se les dará lugar a temas como la memoria histórica, la historia del conflicto, la verdad y la reconciliación en el aula. No podremos construir la paz, si la escuela actúa de espaldas a la realidad social del país.

Del mismo modo cuando hablamos de derecho a la educación, debemos ser conscientes de las realidades de quienes han vivido procesos de desplazamiento, destierro, migración o en general son víctimas del conflicto armado. La escuela podrá aportar a la construcción de una sociedad más justa e incluyente si reconoce que los contextos sociales, políticos y culturales son esenciales para tener una visión amplia del pasado, presente y futuro de las comunidades.

Los fenómenos de pérdida y deserción escolar son más visibles en los y las estudiantes que tienen un pasado de destierro o sus familias los tienen, es importante comprender que ambos no son fenómenos aislados de una realidad social, económica y política, sino que son consecuencia muchas veces de ello. Promover entonces y garantizar el derecho a la educación en medio de un conflicto armado interno supone unos retos que deben resonar en acciones y políticas educativas.

En esa línea de sentido debemos nombrar el fracaso escolar entre los posibles riesgos sociales que sufre el sujeto desterrado, ya que sea como repetición o deserción, es un factor que ocurre de forma más sistemática cuando se tiene un pasado de destierro. En consecuencia, si el

sistema educativo colombiano no le da la mirada y el lugar político e histórico que amerita un fenómeno como este, se seguirá reproduciendo un modelo educativo a espaldas de la realidad social de un país fragmentado por la historia del conflicto, un modelo que no solo no ve lo que pasa para actuar, sino que además decide no verlo.

Por otro lado, este tipo de propuestas que implican un trabajo articulado con la familia en la escuela y que tiene un aceptación y participación tan amplia, nos muestra el interés y trabajo desde la corresponsabilidad que podemos hacer en articulación con ellas, siempre y cuando se busquen espacios de reconocimiento donde ellos sientan que participan de modo activo de lo que allí sucede.

Finalmente, tras haber realizado la transcripción y análisis de las narrativas se evidencia la necesidad de que el currículo escolar se adapta a las particularidades de la población educativa en términos de construcción de la identidad y preservación cultural, hoy no puede seguir habiendo una escuela única de periferia que reproduce manuales de fechas patrias que no responden a la historia e idiosincrasia de sus estudiantes, hoy debemos desde los bordes de las comunas celebrar la fiesta de la diversidad identitaria como bandera de un país que apenas se repone del conflicto.

#### 4. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

La primera limitante que visibilizó este proceso tiene que ver con la poca importancia que se le da en los espacios formativos a la realización de actividades que trabajen temas relacionados con la paz, la memoria, la verdad entre otros... Alcanza a percibirse que, si bien ya propuesto el proyecto tuvo una excelente acogida, este tipo de temas son periféricos, es decir un tema que no circula entre las prioridades en términos de la planificación educativa.

Se hace necesario abrir el debate sobre las implicaciones que tiene el conflicto armado y el destierro en los índices de promoción y evaluación de las instituciones educativas oficiales, pues se hace necesario que datos como estos incidan en las decisiones, acompañamientos y procesos que se llevan a cabo con los estudiantes y sus familias.

Una de las limitantes teóricas es la escasez de producciones académicas que propiamente desde el discurso educativo reflexionen en torno al tema del destierro y su incidencia en los procesos escolares, en contraste se encontró una amplia literatura desde otras áreas como la antropología, la ciencia política y sociología.

El trabajo con narrativas en el aula debería ser una estrategia más explorada, escribir sobre la propia vida y poder relatar las experiencias es un acto dignificante que aporta no sólo a la construcción de la memoria, sino que además posibilita avanzar en la construcción de tejido social que tanto necesita este país. Si bien hay muchas excusas para escribir en el aula, lo cierto es que el texto que relata lo que somos es el mejor pretexto.

En esa línea de sentido los futuros trabajos investigativos sobre este tema, tan vigente hoy como desde el inicio del conflicto armado, deben tener presente que unos aspectos esenciales para

construir una escuela más inclusiva y en consecuencia otro sistema educativo, consiste en darle la palabra a todos sus actores, abrir las puertas a las familias, comprender que la escuela debe hacer parte del tejido social de los barrios donde están ubicadas y comprender que la memoria de cada persona tiene que encontrar un lugar para relatarse.

Finalmente, como maestros e investigadores debemos comprender que el trabajo alrededor de temas tan susceptibles como lo son el destierro tiene varias implicaciones, entre las que destaco dos, la primera tiene que ver con la comprensión de que la población puede ser variante e inconstante, una de las características de las familias que viven procesos de destierro es la dificultad para asentarse de forma permanente en un nuevo lugar. La segunda es comprender que en muchas ocasiones los temas tocan ciertos aspectos de la emotividad que implican que como mediadores aprendamos a pausar, tomar distancia y asumir con tacto pedagógico lo que allí sucede. Ambos retos suponen un reto suponen no sólo un reto para los maestros investigadores, pero en igual medida para las facultades de educación pues hoy debe formarse para la escuela que ha sido atravesada de múltiples formas por el conflicto.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Albuja, S., & Ceballos, M. (2010). Desplazamiento urbano y migración en Colombia. *Revista Migraciones Forzadas*, 34.

[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13771/1/RMF\\_34\\_04](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13771/1/RMF_34_04).

Alvarado, S. V., Ospina, M. C., Patiño, J., & Arroyo, A. (2018). Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. M. Vásquez, MC Ospina, Dominguez y M. Isabel, *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*, 177-198.

<https://www.jstor.org/stable/pdf/>

Álvarez Hernández, J. A. (2018). Víctimas desplazadas por el conflicto y fracaso escolar: Evidencia empírica.

Arendt, Hannah. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

Arroyave Ruíz, M. I. (2013). *Objetos de la memoria en el destierro: el presente del pasado* (Doctoral dissertation).

Avellaneda, A., Acero Niño, G. A., Zapata Osorio, G. T., Álvarez De Bello, L., Posada Escobar, J. J., Gómez De Linares, P., & García Reina, L. L. (2001). Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar. *Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media*.

Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.

Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velásquez, Á. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.

Chase, S. E., Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2015). Investigación narrativa. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*, 58-112.

Cortés, C. D. P. (2005). Escuela y desplazamiento forzado localidad de Usme. Integración a la escuela de niños y niñas en condición de desplazamiento.

Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.

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

Etayo, E. G. (2021). Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: análisis de la cotidianidad escolar en una institución educativa en Cali-Colombia. *Fronteiras & debates*, 7(2), 27-42.

García Alonso, R. (2022). La política de memoria en Colombia. El relato histórico del Centro Nacional de Memoria Histórica.  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/125163/1/Pasado-y-Memoria\\_25\\_16](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/125163/1/Pasado-y-Memoria_25_16)

Gaviria-Londoño, M. B., & Luna-Carmona, M. T. (2013). Pluralidad humana en el destierro.

*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2).

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2013000200003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2013000200003)

González, J. A. T., Correa, D. A., & García, L. A. G. (2015). Causas y consecuencias de la

deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura,*

*educación y sociedad*, 6(2), 175-205.

Guzmán, E. C. (2016). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la

ciudad. *Nodos y nudos*, 5(41). <https://revistas.pedagogica.edu.co>

Londoño, M. B. G. Narrar para saber quiénes son los desterrados. ¿Un camino para la restitución

del simbolismo despojado por el destierro? *Cartografías de la paz: una mirada crítica al territorio*, 45.

LONDOÑO, M. B. G. (2012). *Pluralidad Humana en el Destierro Tejido de la memoria singular*

*de cuerpos vividos en el destierro en Colombia* (Doctoral dissertation)

Molano, A. (2000). Desterrados. *Papeles de cuestiones internacionales*, 70.

[https://www.fuhem.es/wpcontent/uploads/2018/12/Colombia\\_desterrados\\_A.MOLANO](https://www.fuhem.es/wpcontent/uploads/2018/12/Colombia_desterrados_A.MOLANO)

Monroy, L. A. G. (2015) *Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia.*

*Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural* (Doctoral dissertation)

Nieto Bravo, J. A., Moncada Guzmán, C. J., Calneggia, M. I., Arnoletto, A., Lucchese, M., Klinger

Aguirre, A., ... & Pinto López, C. A. (2022). *Investigación narrativa en educación:*

*reflexiones metodológicas*. Universidad Santo Tomás.

Pérez Fonseca, A. L. (2018). Las periferias en disputa. Procesos de poblamiento urbano popular en Medellín. *Estudios Políticos*, (53), 148-170.<http://www.scielo.org.co/scielo>

Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.<http://revistascientificas2.filo.uba.ar>

Restrepo Yusti, M. (1999). Escuela y desplazamiento: “una propuesta pedagógica”. Ministerio de Educación Nacional.

Sznajder, M., & Roniger, L. (2013). *La política del destierro y el exilio en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNICEF. (2014). Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014, 188. Recuperado de <https://www.unicef.org/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>

Vera-Noriega, J.A., Ramos-Estrada, D.Y., Sotelo-Castillo, M.A., Echeverría-Castro, S., Serrano-Encinas, D.M. & Vales-García, J.J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *RIES*, 3(7), 41-56.

Yepes-Cardona, S., & Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-25.

## 6. ANEXOS

### Anexo 1. Talleres con familias

## **TRAYECTOS BIOGRÁFICOS**

*la vida tiene lugar en el relato*

**Dirigido:** Familias y estudiantes

**Tiempo para su  
implementación: 1 mes**

**Objetivo:** reconocer las experiencias de destierro vividas por los niños, niñas y familias del grado 2-1

### **Momento 1**

- **Pongamos a dialogar nuestra experiencia:**

Para iniciar el espacio de construcción de saberes se realizarán las siguientes preguntas a las familias:

*¿Qué significa para ustedes pertenecer?*

*¿Qué es una trayectoria?*

*¿Qué diferencias creen que hay entre la palabra destierro y desplazamiento?*

### **Momento 2**

- **Conversemos sobre nuestro origen:**

Se realizará una entrevista telefónica a cada una con la familia para conversar alrededor de las siguientes preguntas:

- *¿Cuáles son los lugares donde han vivido haciendo memoria de 10 años?*
- *¿Cuál es el lugar donde sienten más arraigo?*
- *¿Dónde vive la mayoría de su familia?*

### **Momento 3**

- **Trazamos nuestros recorridos.**

Con la información obtenida en la entrevista inicial se construirán los mapas de las regiones a las que pertenecen las familias, se tratará de hacer grupos con las personas que tengan orígenes comunes, y se trazarán las trayectorias recorridas, como habrá un mapa

grande y general se abrirá el espacio en diferentes encuentros virtuales para que cada familia comente su recorrido mencionando anécdotas, relatos... sobre su recorrido, la idea es que cada familia hable de los lugares por los que pasó estos mapas se enviarán digitalmente luego de la construcción a las familias.

En cada encuentro se pueden trazar al menos 10 recorridos hasta finalizar el mapa general del grupo (se pretende que sea en tres sesiones), cuando se haya terminado se dialogará en torno a las preguntas:

*¿Por qué creen que es importante que la escuela construya estas memorias?*

*¿Cómo puede beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje reconocer las historias de vida de las familias de los estudiantes?*

<b>Hagamos memoria</b>  <i>espacios, experiencias y biografización</i>	
<b>Dirigido: Familias y estudiantes</b>	<b>Tiempo para su implementación: 1 mes</b>
<b>Objetivo: reconocer las experiencias de destierro vividas por los niños, niñas y familias del grado 2-1</b>	

## Momento 1

- **Retomamos el encuentro anterior:**

Con los mapas construidos en las sesiones anteriores como guías y bitácoras de la diversidad identitaria del aula, se propone aterrizar lo construido a un ejercicio sensible que permita recoger los imaginarios que las familias tienen sobre los lugares habitados, para ello construiremos un “árbol de palabras” :

Cada familia escogerá el lugar al que siempre ha sentido pertenecer, el lugar donde ha construido más arraigo y lo ubicará en el árbol dispuesto en el aula.

## Momento 2

- **hagamos memoria:**

Se le entregará a cada familia la guía para jugar el “stop de la memoria” en ellos deberán pensar en cada una de las siguientes categorías en relación con el lugar elegido:



## **Anexo 2. Consentimiento para uso y toma de fotografías.**



(Antes I.E. Las Golondrinas)  
Aprobado por la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín  
Según Resolución 09994 de 2007  
DANE: 105001025771 RUT: 811040137-3

### CONSENTIMIENTO PARA LA TOMA DE IMÁGENES Y AUTORIZACIÓN PARA SU USO EDUCATIVO

Yo, \_\_\_\_\_ como representante del (de la) estudiante \_\_\_\_\_ matriculado en el grupo: \_\_\_\_\_ para el año académico 2023, identificado con el documento de identidad # \_\_\_\_\_ y en el marco del artículo 10 de la Ley 1098 del 2006, referente a la corresponsabilidad, doy mi consentimiento para que se tomen fotografías. El término "imagen" incluye video o fotografía fija, en formato digital o de otro tipo, y cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes. Por la presente, autorizo el uso con fines didácticos o educativos. Doy mi consentimiento para que se tomen imágenes de mi hijo/a o tutorizado/a y autorizo el uso o la divulgación de tal(es) fotografía(s) a fin de contribuir con los objetivos educativos, y por el presente renuncio a cualquier derecho a recibir compensación por tales usos en virtud de la autorización precedente.

~~RESCISIÓN~~ REESCISIÓN Si yo decido rescindir esta autorización, no se permitirá posteriores usos de mi fotografía o la de mi hijo/a, tutorizado/a, pero no podrá pedir que se devuelvan las fotografías o la información ya utilizadas.

DERECHOS Puedo solicitar que cese la filmación o grabación en cualquier momento. Puedo rescindir esta autorización hasta una fecha razonable antes de que se utilice la imagen, pero debo hacerlo por escrito.

En constancia de lo anterior, firmo la presente acta a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_ en la ciudad de Medellín.

\_\_\_\_\_  
Firma del padre, madre o acudiente

Cédula:

Celular:

Correo electrónico:

\_\_\_\_\_  
Firma del (de la) estudiante

Documento de identidad:

Carrera 19 No. 59C-175. Teléfonos: 292 61 99 – 284 53 26  
colegiodecalidad@iejva.edu.co



Institución Educativa  
**JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ**  
(Antes I.E. Las Golondrinas)  
Aprobado por la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín  
Según Resolución 09994 de 2007  
DANE: 105001025771 RUT: 811040137-3

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

- Yo \_\_\_\_\_ declaro  
\_\_\_\_\_ declaro  
que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada  
“**una revisión al destierro en la escuela**”, éste es un proyecto de investigación  
educativa que cuenta con el respaldo de la Universidad de Antioquia. Entiendo  
que este estudio busca analizar las formas cómo afecta el fenómeno del  
destierro la cotidianidad escolar de los niños, niñas y las familias del grado 2-  
1 de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez y sé que mi participación se llevará a  
cabo en la Escuela Golondrinas. Me han explicado que la información  
registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán  
asociados a un número de serie o con mi nombre propio si no me opongo a  
ello, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras  
personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del  
presente documento.

Firma participante: \_\_\_\_\_ Identificación: \_\_\_\_\_

Fecha:

#### **Anexo 4. Relato 1:**

##### **De Yuto a Medellín: ¿qué voy a hacer sin mi río?**

*Cuando llegué a Medellín lo primero que pensé fue ¿qué voy a hacer sin mi río?, yo subía y subía al barrio, con mucho dolor, Medellín me parece una ciudad hermosa, pero mi Atrato es otra cosa... No es algo que tenga que ver con lo bonito o lo feo (lágrimas, silencio...).*

*Bueno yo subía y subía y pensé que me había venido para el cielo, después me di cuenta de que en Medellín hay barrios mucho más altos que este y pensé: bueno toco empezar de nuevo.*

*De entrada, como nos vinimos sin poder tener todo acomodado, salimos prácticamente corriendo del Chocó, yo sabía que **la primera decisión era que mi hija mayor no podía seguir estudiando, yo no sabía cómo decirle...** Yo venía a trabajar con una hermana que vive en San Javier vendiendo Chontaduro, yo me vine para acá a Golondrinas porque tengo una prima aquí y ella me buscó una pieza, pero no teníamos nada, y yo pensé que si la niña que ya tenía 14 años me ayudaba a vender podíamos ir consiguiendo las cositas. (...) no le tuve que decir, ella misma vio que la situación estaba dura, entonces el menor que está en este grupo lo matriculamos en Buen Comienzo, porque para esa época era un bebe y yo me iba con la mayor a vender, ella fue de mucha ayuda porque yo ya tenía 7 meses de embarazo del menor y me hinchaba mucho.*

## Anexo 5

### **Relato 2**

#### **Un día tuve que decirle adiós a Caracas:**

*Yo creo que lo que más extraño es el olor de Caracas, la verdad profe es que yo he vivido desde mi salida en muchas ciudades, cada una tiene un olor diferente. Cuando salí con la niña lo primero que tuve que dejar fue la universidad, eso me dolió mucho, me prometí retomarla, pero no se pudo inmediatamente. En cuanto al estudio de la niña todo ha cambiado mucho, primero casi no nos adaptamos, acá enseñan muy diferente que allá, y yo trataba de explicarle, pero eran dos mundos distintos, le cuento que el principal problema fue la letra, allá ella aprendió a escribir con letra cursiva, aquí el dicen pegada creo, usted no sabe el problema profe para que ella separara las palabras... Todo se me junto, venir aquí primero sola y tener que trabajar, la dejaba cuidando y la señora se cansó de explicarle lo de la letra, mi esposo llegó luego de ocho meses y cuando llego ya la niña estaba perdiendo el año, aunque el profe me dijo que podía recuperar, no logramos hacerlo y ella perdió ese primero. Me dolió mucho, aunque le cuento a la vez sentía alivio porque con la llegada de mi esposo yo ya podía ponerme otra vez a estudiar, y poner ajá, mucho más cuidado a la niña. Todo comenzó bien, ella logró separar la letra, pero fue un proceso difícil la verdad, yo tuve al final que abandonar los estudios porque a mi esposo le dio por irse para Estados Unidos y allá anda en México hace seis meses, ni para aquí ni para allá, no pudo pasar y nosotras acá solas otra vez para abajo... Le cuento profe que de acá me toca mandarle para ayudarlo... Eso me ha tenido muy triste y créame que intentamos hacer lo mejor, pero a veces solo quisiera poder volver a Caracas.*

## Anexo 6 consentimiento uso de fotografías

**Institución Educativa  
JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ**  
(Antes I.E. Las Golondrinas)  
Aprobado por la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín  
Según Resolución 09994 de 2007  
DANE: 105001025771 RUT: 811040137-3

**CONSENTIMIENTO PARA LA TOMA DE IMÁGENES Y AUTORIZACIÓN PARA SU USO  
EDUCATIVO**

Yo, Daniela Andrea Oquendo Piedrahíta como representante del (de la) estudiante Jeison Estiven Posso Oquendo matriculado en el grupo: 2-1 para el año académico 2023, identificado con el documento de identidad # 1011412220 y en el marco del artículo 10 de la Ley 1098 del 2006, referente a la corresponsabilidad, doy mi consentimiento para que se tomen fotografías. El término "imagen" incluye video o fotografía fija, en formato digital o de otro tipo, y cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes. Por la presente, autorizo el uso con fines didácticos o educativos. Doy mi consentimiento para que se tomen imágenes de mi hijo/a o tutorizado/a y autorizo el uso o la divulgación de tal(es) fotografía(s) a fin de contribuir con los objetivos educativos, y por el presente renuncio a cualquier derecho a recibir compensación por tales usos en virtud de la autorización precedente.

**REESCISIÓN** Si yo decido rescindir esta autorización, no se permitirá posteriores usos de mi fotografía o la de mi hijo/a, tutorizado/a, pero no podrá pedir que se devuelvan las fotografías o la información ya utilizadas.

**DERECHOS** Puedo solicitar que cese la filmación o grabación en cualquier momento. Puedo rescindir esta autorización hasta una fecha razonable antes de que se utilice la imagen, pero debo hacerlo por escrito.

En constancia de lo anterior, firmo la presente acta a los 5 días del mes de Marzo del año 2023 en la ciudad de Medellín.

Daniela Oquendo  
Firma del padre, madre o acudiente

Cédula: 1215726763  
Celular: 3193810906  
Correo electrónico: danyoquendo17@gmail.com

Jeison Posso  
Firma del (de la) estudiante

Documento de identidad: 10 11412220

Carrera 19 No. 59C-175. Teléfonos: 292 61 99 – 284 53 26  
colegiodecalidad@iejva.edu.co

## Anexo 7 consentimiento uso de fotografías

**Institución Educativa  
JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ**  
(Antes I.E. Las Golondrinas)  
Aprobado por la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín  
Según Resolución 09994 de 2007  
DANE: 105001025771 RUT: 811040137-3

**CONSENTIMIENTO PARA LA TOMA DE IMÁGENES Y AUTORIZACIÓN PARA SU USO EDUCATIVO**

Yo, Carlos H. Castro A. como representante del (de la) estudiante XILENA CASTRO S. matriculado en el grupo: 21 para el año académico 2023, identificado con el documento de identidad # 1195215066 en el marco del artículo 10 de la Ley 1098 del 2006, referente a la corresponsabilidad, doy mi consentimiento para que se tomen fotografías. El término "imagen" incluye video o fotografía fija, en formato digital o de otro tipo, y cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes. Por la presente, autorizo el uso con fines didácticos o educativos. Doy mi consentimiento para que se tomen imágenes de mi hijo/a o tutorizado/a y autorizo el uso o la divulgación de tal(es) fotografía(s) a fin de contribuir con los objetivos educativos, y por el presente renuncio a cualquier derecho a recibir compensación por tales usos en virtud de la autorización precedente.

REESCISIÓN Si yo decido rescindir esta autorización, no se permitirá posteriores usos de mi fotografía o la de mi hijo/a, tutorizado/a, pero no podrá pedir que se devuelvan las fotografías o la información ya utilizadas.

DERECHOS Puedo solicitar que cese la filmación o grabación en cualquier momento. Puedo rescindir esta autorización hasta una fecha razonable antes de que se utilice la imagen, pero debo hacerlo por escrito.

En constancia de lo anterior, firmo la presente acta a los 15 días del mes de 02 del año 2023 en la ciudad de Medellín.

Carlos H. Castro A.  
Firma del padre, madre o acudiente

Cédula: 8266190  
Celular: 3226418907  
Correo electrónico:

Xilena Castro S.  
Firma del (de la) estudiante

Documento de identidad: 1195215066

Carrera 19 No. 59C-175. Teléfonos: 292 61 99 – 284 53 26  
colegiodecalidad@iejva.edu.co