

**UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:  
ESTUDIO DE CASO CON ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE  
DESPLAZAMIENTO DE LA I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE LA  
VEREDA DE CUJACAL CORREGIMIENTO DE BUESAQUILLO, PASTO-  
NARIÑO AÑO 2016**

**AMY ARIDEY MEDINA ROSALES  
LUISA MARÍA MESÍAS MONCAYO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA  
SAN JUAN DE PASTO  
2017**

**UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:  
ESTUDIO DE CASO CON ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE  
DESPLAZAMIENTO DE LA I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE LA  
VEREDA DE CUJACAL CORREGIMIENTO DE BUESAQUILLO, PASTO-  
NARIÑO AÑO 2016**

**AMY ARIDEY MEDINA ROSALES  
LUISA MARÍA MESÍAS MONCAYO**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar el título de  
Sociólogas**

**Asesor  
Mg. William Ferney Chamorro**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA  
SAN JUAN DE PASTO  
2017**

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

Las ideas y conclusiones aportadas en éste Trabajo de Grado son responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo N°. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, Junio de 2017

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, quien guía mis pasos y me provee de luz, sabiduría y amor para caminar constante hacia el logro de cada sueño.

A mi familia, por siempre creer en mí.

A mi fiel amiga y compañera de trabajo Luisa María Mesías Moncayo, gracias por el apoyo y la perseverancia en este proceso de entrega personal y profesional.

A la Universidad de Nariño y al programa de sociología por darme la oportunidad de construir mi proyecto de vida.

A la I.E.M Francisco José de Caldas, por la experiencia gratificante de conocer un espacio donde los niños y jóvenes son promotores de enseñanzas, experiencias, sentires y saberes significativos.

A nuestro asesor William Chamorro por compartir sus conocimientos, orientaciones y motivación en esta etapa de aprendizaje investigativa.

**AMY MEDINA ROSALES**

A la luz guía del camino sagrado del remedio que iluminó mi pensamiento y espiritualidad para encontrar el sendero.

A mi familia apéndice e impulso de cada aprendizaje, a mi madre por demostrarme que todo es posible con perseverancia y entrega; y a Ruby por ser mi cómplice y amiga.

A mi compañero de vida que me ha brindado su amor, paciencia y apoyo para todos los proyectos que he emprendido.

A mi aliada y colega Amy Medina Rosales por compartir esta experiencia investigativa que nos deja grandes enseñanzas, nuevos retos y muchas expectativas.

Al profesor William Ferney Chamorro que se comprometió desde el inicio con nuestro trabajo y dedicó su tiempo y conocimiento para orientar de la mejor manera cada detalle investigativo.

**LUISA MARÍA MESÍAS MONCAYO**

## **DEDICATORIA**

Especialmente y con mucho amor a mi compañero de vida Juan David Paz Sánchez quien construye de mi mano cada proyecto y me da mil razones para ser feliz.

Y a mi Hijo Jacobo Paz Medina mi fuerza, mi luz y mi horizonte en el camino.

**AMY MEDINA ROSALES**

A la comunidad de Cujacal, especialmente a los niños de la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas, que nos abrieron sus puertas y nos dieron toda la confianza para conocer sus historias de vida, poder jugar, reír y aprender que se puede construir un mundo mejor desde las aulas. Recordando que más allá del que-hacer sociológico es nuestro compromiso como ciudadanos de luchar por la infancia y educación como vía revolucionaria y salida al conflicto.

**LUISA MARÍA MESÍAS MONCAYO**

## RESUMEN

El propósito de esta investigación enfatizó en el análisis de las estrategias de inclusión dirigidas a estudiantes en situación de desplazamiento en la I.E.M Francisco José de Caldas, ubicada en la vereda de Cujacal corregimiento de Buesaquillo – Pasto Nariño en el año 2016. La metodología para su desarrollo fue a través del *estudio de caso*, soportada en la observación desde los diarios de campo, entrevistas semi-estructuradas dirigidas a docentes y estudiantes, y talleres colectivos acompañados por un seguimiento fotográfico y audiovisual.

Las conclusiones dejan ver que el concepto de inclusión manejado por los docentes, estudiantes y la Institución Educativa, responde a una postura de la nueva noción de discapacidad manejada como diversidad funcional y talentos excepcionales, generando una discrepancia entre la normativa propuesta por el MEN sobre el enfoque incluyente y la realidad escolar en el contexto académico analizado. El acercamiento a la población brindó un escenario específico del conflicto y sus actores, indicando el rol institucional frente al fenómeno del desplazamiento en la infancia, configurando una mirada sociológica de la esfera educativa que contribuyó con la convivencia y paz desde las aulas.

**Palabras claves:** estudiantes, desplazamiento, inclusión educativa, estrategias, conflicto, paz.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research emphasized in the analysis of the strategies of inclusion directed to students in the situation of the displacement in the IEM. Through the study of case supported in the observation of the field diaries, semi-structured interviews directed to teachers and students and collective workshops accompanied by a photographic and audiovisual follow-up.

The conclusions show that the concept of inclusion managed by teachers, students and the educational institution responds to a position of the new concept of disability managed as functional diversity and exceptional talents, generating a discrepancy between the regulations proposed by man on the Inclusive approach and the school reality in the academic context analyzed. The approach to the population provided a specific scenario of the conflict and its actors, showing the institutional role facing the phenomenon of displacement in childhood, shaping a sociological view of the educational sphere that contributed to the coexistence and peace of the classroom.

Key words: students, displacement, educational inclusion, strategies, conflict, peace.

## CONTENIDO

	<b>pág.,</b>
INTRODUCCIÓN_____	16
1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL _____	22
1.1. El desplazamiento forzado una consecuencia del conflicto armado__	22
1.2. Dinámica del desplazamiento forzado en Colombia_____	25
1.3. Desplazamiento forzado en niños y jóvenes_____	30
1.4. Sustento legal para la atención educativa a niños y jóvenes en situación de desplazamiento_____	33
1.5. Aproximación al fenómeno del desplazamiento en el ámbito educativo _____	39
1.6. Hacia una concepción de la inclusión educativa _____	41
1.7. La inclusión educativa de niños y jóvenes en condición de desplazamiento _____	45
1.8. Visiones empíricas sobre estudios de la inclusión educativa_____	48
2. INCLUSIÓN: LA PERCEPCIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO_____	51
2.1. ¿Qué busca la inclusión en el escenario educativo?_____	51
2.2. Construyendo el concepto de inclusión con los niños en situación de desplazamiento_____	57
2.3. Resolución de conflictos en el aula: una postura micro de las vivencias de jóvenes en condición de desplazamiento_____	63
2.4. Los limitantes del concepto de inclusión educativa en Colombia_____	69

3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN DIRIGIDAS A ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO__	75
3.1. El papel de la educación en la atención de los niños y jóvenes en condiciones de desplazamiento forzado_____	75
3.2. Realidad educativa desde lo local: enfoque de inclusión de la I.E.M. Francisco José de Caldas_____	80
3.2.1. Diagnóstico de la población_____	82
3.2.2. Estructura física y cuerpo administrativo_____	85
3.2.3. Herramientas pedagógicas_____	87
3.2.4. Seguimiento y evaluación psicosocial_____	93
3.2.5. Implementos educativos_____	98
3.2.6. Seguimiento y evaluación académica_____	98
3.3. Hacia una educación transformadora_____	101
4. TODOS SOMOS CONSTRUCTORES DE PAZ_____	106
4.1. Discurso de estudiantes en condición de desplazamiento frente a la paz_____	106
4.2. Coyuntura política y su influencia en los estudiantes víctimas del conflicto_____	116
4.3. “Los perdono porque todos somos iguales, y cuando se perdona, se supera una etapa”_____	120
4.4. “Perdonar para creer, y creer para crecer”_____	127
5. CONCLUSIONES_____	132
6. RECOMENDACIONES_____	136
BIBLIOGRAFÍA_____	139
ANEXOS_____	145

## LISTA DE CUADROS

	<b>pág.,</b>
<i>Cuadro 1. Sustento legal educativo para niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento</i> _____	34
<i>Cuadro 2. ¿Qué sabemos de la inclusión?</i> _____	57
<i>Cuadro 3. “Resolución de Conflictos en el Aula, discusión y orientación”</i> __	64
<i>Cuadro 4. Categorías de Análisis</i> _____	65
<i>Cuadro 5. Confrontación de conflictos</i> _____	68
<i>Cuadro 6. Contraste de conceptos</i> _____	71
<i>Cuadro 7. “Evaluación y Análisis de las Estrategias de Inclusión”</i> _____	81
<i>Cuadro 8. “La guerra erosiona su mundo”</i> _____	122

## LISTA DE FOTOGRAFÍAS

	<b>pág.,</b>
Fotografía 1. Taller Aprendiendo de la inclusión_____	59
Fotografía 2. Taller Aprendiendo de Inclusión- Función de títeres_____	61
Fotografía 3. Taller Aprendiendo de Inclusión_____	62
Fotografía 4. Taller resolución de conflictos_____	67
Fotografía 5. Taller Mi dibujo por la paz_____	107
Fotografía 6. Taller Mi dibujo por la paz – Relación territorio_____	110
Fotografía 7. Taller Mi dibujo por la paz – Relación convivencia escolar_____	111
Fotografía 8. Taller Mi dibujo por la paz – Relación Comp. Ciudadanas _____	112
Fotografía 9. Taller Mi dibujo por la paz – Relación a los valores_____	114
Fotografía 10. Mi dibujo por la paz – Relación a la familia y la comunidad_____	115
Fotografía 11. Taller “Mi dibujo por la paz_____	118
Fotografía 12. Taller “Mi dibujo por la paz”_____	120
Fotografía 13. Taller Una experiencia de reconciliación – Dinámicas_____	120
Fotografía 14. Taller Una experiencia de reconciliación_____	122
Fotografía 15. Taller Una experiencia de reconciliación_____	125
Fotografía 16. Taller “Mis sueños” – primaria sede centro_____	128
Fotografía 17. Taller “Mi Árbol de vida”_____	129
Fotografía 18. Taller “Mi Árbol de vida” – Socialización_____	131

## LISTA DE GRÁFICAS

**pág.,**

Gráfica 1. Evolución del número de personas desplazadas forzosamente en Colombia (1980-2014) _____	29
Gráfica 2. Comparación inclusión e integración _____	74

## LISTA DE ANEXOS

**pág.,**

Anexo 1. Entrevista a niños y jóvenes en condición de desplazamiento de la I.E.M Francisco José de Caldas_____	145
Anexo 2. Entrevista a docentes de la I.E.M Francisco José de Caldas_____	145
Anexo 3. Cuestionario casos de resolución de conflictos_____	146
Anexo 4. Cuento y dibujo de inclusión con primaria_____	146

## INDICE DE SIGLAS

I.E.M	Institución Educativa Municipal
I.E.M.F.J.C.	Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas
ECD	Estudiantes en condición de desplazamiento
NJCD	Niños y jóvenes en condición de desplazamiento
MEN	Ministerio de Educación Nacional
SEM	Secretaría de Educación Municipal
PEI	Proyecto Educativo Institucional
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
CODHES	Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento
RUV	Registro Único de Víctimas
SNAIPD	Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
ELN	Ejército de Liberación Nacional
EPL	Ejército Popular de Liberación Nacional
AUC	Autodefensas Unidas de Colombia
UARIV	Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas
UNESCO	Org. de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura
UNICEF	Fondo Intern. de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia

## INTRODUCCIÓN

“Una de la mayores dificultades que vive la sociedad Colombiana es el desplazamiento forzado, una situación que se ha constituido como uno de los problemas políticos y sociales más difíciles, por el creciente número de ciudadanos expuestos a enfrentar esta situación de marginalidad y desarraigo socio-cultural, en su gran mayoría causados por el conflicto armado”<sup>1</sup>.

En el contexto de la violencia contemporánea, más de ocho millones de personas se han visto forzadas a desplazarse dentro y fuera del territorio nacional, obligando a abandonar sus hogares, sus tierras, sus bienes, sus costumbres, sus comunidades y sus medios de vida. El informe nacional de desplazamiento realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica indica que: “Esta cifra posiciona a Colombia, después de la República Árabe Siria, como el segundo país a nivel mundial con la mayor cantidad de desplazados internos”<sup>2</sup>. Gran parte de los desplazamientos se presentan desde las zonas rurales hacia la urbe; este hecho social incide de manera directa en la vida de las víctimas quienes deben buscar nuevos escenarios para desenvolver su cotidianidad. Hay impactos en todos los grupos etarios, sin embargo son los menores de edad que están expuestos a un inconveniente aún mayor por su condición de vulnerabilidad causada por afectaciones a nivel psicológico, familiar, cultural y educativo.

Según el R.U.V<sup>3</sup> (Registro Único de Víctimas) en lo corrido del año, suman 8.022.919 personas víctimas del conflicto armado, de las cuales 7.083.118 hacen parte del universo de desplazados en el país; segmentando esta cifra a un rango de edad entre 0 a 17 años se encuentran que, 1.529.395 niños y adolescentes padecen esta condición. De esta manera, se infiere que los menores son los mayores afectados de la población desplazada, que evidencia la ruptura involuntaria de dos espacios cercanos a ellos: sus hogares y los centros educativos.

En Nariño, según el Observatorio Nacional de Desplazamiento Forzado de Acción Social<sup>4</sup>, se encuentran 379.982 personas desplazadas, representando un 4,7% del

---

<sup>1</sup>RUIZ CASTRO, Leidy Johanna. Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta. Proyecto de investigación Magister en Educación. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. 2010. p. 24.

<sup>2</sup> CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. Una nación desplazada: Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia. 1 ed. Bogotá. Imprenta nacional de Colombia, 2015. p. 25.

<sup>3</sup> REGISTRO ÚNICO DE VÍCTIMAS (RUV). Reporte general. Víctimas del conflicto armado. Desagregado por hecho. Actualizado 1/1/17 Disponible en Internet: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=node/107>

<sup>4</sup> UNIDAD PARA LA ATENCIÓN Y REPARACIÓN INTEGRAL DE VÍCTIMAS. Informe nacional de desplazamiento Forzado en Colombia 1985 a 2012. Disponible en Internet: <http://www.cjyiracastro.org.co/attachments/article/500/Informe%20de%20Desplazamiento%201985-2012%20092013.pdf>

total nacional. Dato segregado por el Censo de Población Desplazada<sup>5</sup> del Municipio de Pasto del año 2016, donde muestra que el 24% del total de la población desplazada se encuentra entre los 5 a 14 años, vinculando un número elevado de niños y adolescentes. Esta cifra pone en evidencia una responsabilidad con los menores de edad, más allá de lo que representan los números, las mayores repercusiones recaen sobre los infantes que sufren diversos daños.

El presente estudio permite corroborar investigaciones precedentes que confirman que los NJCD han afrontado innumerables situaciones que muestran las dificultades de adaptación en los distintos entornos sociales. Algunos de los inconvenientes que se pudieron identificar son la interrupción educativa de la población en edad escolar, sometiéndolos a estigmatización, adaptación forzosa a nuevas formas de vida y cambios abruptos por la llegada a contextos ajenos. La escuela se convierte en un espacio primordial de aprendizaje para los NJCD quienes muestran una evidente problemática desde su llegada a las instituciones, donde los casos de bullying, rechazo social, bajo rendimiento académico y carente seguimiento psicológico, indica la urgencia de llevar a la práctica las estrategias para una inclusión del menor con el entorno escolar.

Este fenómeno ha obligado al Estado a generar varias políticas para restablecer los derechos de los menores. Desde la promulgación de la Ley 387 de 1997, el decreto 250 del 2005, hasta los lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno se reconoce la necesidad de brindar a los menores las garantías a la educación y su permanencia en las Instituciones para su continuo aprendizaje. No obstante, se encuentra un vacío respecto al seguimiento real que atañe la convivencia escolar y la inclusión generada dentro de los colegios para acoger a los niños en un ambiente que les pueda dar armonía y paz.

Ahora bien, la justificación que apoyó esta investigación, hace referencia al desplazamiento infantil como un agente de preocupación educativa en la dinámica dentro los establecimientos de formación.

...las consecuencias del desplazamiento forzado, en el marco del conflicto armado, se reflejan en los impactos psicosociales y en las afectaciones a la vida digna de las niñas, niños y adolescentes que hoy representan más de la tercera parte de la población víctima del país. ...Estos crímenes cometidos tienen implicaciones de diversa índole: morales, legales y éticos así como también económicos y políticos en tanto que estas situaciones atentan contra el capital humano de un país”<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup>Censo de población desplazada del municipio de Pasto. Observatorio Social. Universidad de Nariño, programa de Sociología. 2012, p. 19.

<sup>6</sup> ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM), FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) E INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (ICBF). Impacto del conflicto

La relevancia de este proyecto se enfocó en este grupo etario, observando la pertinencia investigativa a partir del acercamiento con los niños y jóvenes, siendo sujetos de transformación social y cambio cultural para la construcción de paz. Así mismo, la intención académica gira en torno al conocimiento del papel educativo frente al tema del conflicto armado, evaluando las estrategias de inclusión que se manejan en las aulas escolares de la institución para los NJCD y realizar el seguimiento conveniente con el fin de hallar debilidades y fortalezas del sistema educativo.

Este fenómeno actual, presenta un vacío científico a nivel teórico, por ello se recurre a la microsociología que según Simmel, significa “desvelar los hilos finos, las relaciones mínimas entre los seres humanos, cuya repetición continua funda estas grandes formaciones, que se han convertido en objetivas, dotadas de una verdadera historia”<sup>7</sup>. La utilidad de este proyecto se afincó en la esfera socioeducativa para entidades gubernamentales y no gubernamentales que encontraran en la investigación una herramienta de intervención con los infantes víctimas del conflicto para poder contribuir mancomunadamente en la cultura de convivencia en armonía y reconocimiento del otro.

Dentro de las implicaciones prácticas que tiene la investigación, se encuentra el de la información recolectada para estructurar una crítica desde la sociología al rol del sistema educativo, conociendo su función para la población objeto de estudio.

En suma, las estrategias de inclusión en las Instituciones Educativas son importantes porque crean acceso a procesos de socialización y de aprendizaje desde la primera infancia formando una interacción con el otro desde el compartir en el aula y fuera de ella, acompañado del reconocimiento de actores, viabilizando la formación normal del menor y garantizando un sano desarrollo psicosocial.

Por tal razón, el objetivo general de esta investigación es el análisis de las estrategias de inclusión dirigidas a estudiantes en situación de desplazamiento de la I.E.M. Francisco José de Caldas en la vereda de Cujacal, corregimiento de Buesaquillo – Pasto Nariño en el año 2016, apoyado en los siguientes objetivos específicos: Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión, evaluar la pertinencia de las estrategias de inclusión en los procesos educativos de los estudiantes en situación de desplazamiento; y aportar desde una experiencia significativa con estudiantes en condición de desplazamiento a la construcción de paz.

---

armado en el estado psicosocial de niños, niñas y adolescentes. 1 ed. Colombia. Procesos digitales SAS. 2014. p. 19

<sup>7</sup>SIMMEL, G. Sociología estudio sobre las formas de socialización. En: Fondos de cultura económica, 2014. México. p, 57.

El contexto geográfico donde se instalan los objetos de conocimiento que integran este estudio es al sur del territorio colombiano, en la zona rural oriental del Municipio de San Juan de Pasto, territorio perteneciente al departamento de Nariño. Caracterizada por la riqueza hídrica al estar situada en lugar de reservas naturales de alta montaña y por dividirse en dos sectores: agrícola y no agrícola. Por un lado se cultiva papa y cebolla como productos principales pertenecientes al minifundio, pequeñas parcelas que tienen un bajo nivel de tecnificación y mínimas cadenas productivas; por otro lado, la cercanía a asentamientos aledaños al perímetro urbano lo catalogan como zona vinculadas al “rebusque” donde su economía se basa en su mayoría en el transporte de carro de caballos (Carretilleros), empleadas domésticas, ventas en los semáforos, etc. Esta población es carente de tierras, en un alto porcentaje su vivienda depende de la figura de arrendatarios, algunos de ellos en inquilinatos o viviendas multifamiliares. Cujacal se convierte en un lugar atractivo para la población vulnerable, por los bajos costos de los servicios domiciliarios, el arrendamiento y la facilidad de habitar un bien con la posibilidad de cultivar para el consumo diario. Entre sus habitantes también se encuentran víctimas del desplazamiento forzado buscando una oportunidad de vida diferente a la que les tocó vivir por la violencia.

Este lugar, cuenta con una Institución Educativa en el centro de la vereda y una sede que se encuentra en la parte baja, a pocos minutos de la entrada por la carretera destapada, caracterizada por presentar altos índices de vulnerabilidad e inseguridad, casos de drogadicción y alcoholismo. Las condiciones económicas de sus pobladores y particularmente de los padres de familia de los estudiantes matriculados en la Institución son precarias. La Distribución porcentual de los estudiantes por estrato socio-económico se divide de la siguiente manera: el 95% pertenecen al estrato uno (1) y el 5% al estrato (2).<sup>8</sup>

Se abordó metodológicamente un paradigma cualitativo de tipo interpretativo, de corte transversal no experimental, para poder responder a contextos apegados a la realidad y sus cambios. Responde al método de estudio de caso, cuyo objetivo es el carácter crítico en un momento específico para revelar un fenómeno particular de enorme relevancia, tomando el relato, la viva voz de los actores para contrastarlo con la realidad y sus propias ilustraciones y escritos a través de dinámicas, dibujos y memorias donde expresan sus vivencias.

Al igual que la microsociología, se busca con este camino de investigación el conocimiento de situaciones peculiares en contextos determinados, es decir, una descripción densa holística e integral y un análisis de una entidad singular o unidad social en la construcción fiel de su realidad. En síntesis, “los estudios de

---

<sup>8</sup> I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. PEI Proyecto Educativo Institucional. Un encuentro entre lo rural y urbano. San Juan de Pasto. año lectivo 2010-2016. p.17.

caso son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos”<sup>9</sup>.

La población de estudio se ubica en la I.E.M Francisco José de Caldas, en su sede principal (Cujacal Centro) cuenta con 267 estudiantes que van del grado transición a once; y la sede de Encarnación Rosal (Cujacal Bajo) que cuenta con 96 estudiantes desde transición hasta quinto de primaria. La muestra estuvo representada por 20 niños y jóvenes entre 8 a 16 años en condición de desplazamiento, registradas en la Institución con carta de la Unidad de Atención y Orientación a la Población Desplazada. Se tiene en cuenta que se trabajó con los estudiantes a través del anonimato, es decir, sin conocimiento del objetivo que perseguía la investigación, para no causar reacciones que interrumpieran la intervención, por lo tanto, las actividades se realizaron con todos los estudiantes para después segregar con el interés del proyecto.

Para llegar al relato y a la confianza de los actores fue necesario desarrollar la investigación en cinco fases que comprenden 5 talleres por cada curso de las dos sedes, 1 cartografía social y 25 entrevistas (20 niños desplazados y 5 personas del cuerpo docente):

La primera fase se denominó “*el acercamiento*”. Se conoció la población inicialmente por el listado de ECD que suministró la Institución Educativa. Se realizaron visitas temporales donde se tuvo acceso a las aulas para realizar observación e identificar a los sujetos de estudio.

La segunda fase contemplaba la ejecución de talleres con todos los estudiantes de la Institución llamado “*aprendiendo sobre la inclusión*” que se dividió en tres puntos: la concepción significativa por parte de los estudiantes, la explicación del concepto y la construcción colectiva del mismo a partir de relatos, cuentos, dibujos y lluvia de ideas. Además, fue primordial interrogar sobre la existencia de casos de problemáticas al interior del colegio para abordar los próximos talleres.

“*La resolución de conflictos*” con los relatos sobre inclusión conformó la tercera fase. El trabajo en grupo fue el protagonista para el análisis de casos de experiencias vividas por la población desplazada. Se dieron posibles soluciones desde las aulas, se hizo procesos de sensibilización frente a la situación desde el fomento de valores como experiencia significativa para la comunidad estudiantil en general.

Seguidamente, se desarrolló la cuarta fase de “*perdón*” complementada de actividades simbólicas y el taller de cartografía con árbol de sueños denominado “*Perdonar para creer y creer para crecer*”. Desde el relato individual se indaga

---

<sup>9</sup>SIMMEL. Op. cit, p. 15

sobre las situaciones personales que han sido difíciles de perdonar, donde la narración se convirtió en la expresión de reflexiones y pensamientos que le dan importancia al duelo como paso a la reconciliación. Por medio de la caja nombrada “*el corazón del perdón*” se logró un ambiente simbólico para manifestación de alguna situación de dolor y el acto significativo de perdonar. Después se reforzó la actividad con la elaboración de un *árbol de sueños* que contenía sus actitudes, aptitudes y sus anhelos.

Para culminar, se realizaron las entrevistas semi estructuradas y el taller *Practico y vivo la paz*. Esta quinta fase estuvo caracterizada por el relato de los actores. Los 20 ECD cuentan las razones por las cuales llegan a la ciudad y entran al colegio. Además, hablan sobre el acompañamiento, seguimiento y acciones que toma la Institución Educativa desde su llegada hasta la actual estadía en la vereda, como también la convivencia con sus compañeros, quienes terminan siendo parte fundamental de su permanencia en el colegio. Finalmente, en el taller de paz mencionan una mirada personal frente a la paz, terminando con un debate y conclusiones acerca de toda la investigación.

Una vez recolectados todos los datos se procedió a la sistematización, seguido de la depuración, organización y categorización. Los resultados fueron producto de talleres mediados por el consenso entre los participantes que encontraron en el espacio de la palabra y la convivencia con el otro una manera de expresión, así mismo, se propició un ambiente de confianza hacia la investigación para dar detalles sobre sus vivencias. La interpretación adquiere riqueza con la teoría para construir y dar validez a los datos y pueda aproximarse al mundo de los sujetos desde una lectura y crítica sociológica. Para Schettini y Cortazzo, “Justamente en esto reside la complejidad del análisis ya que analizar la realidad significa interrogar los discursos de los sujetos para interpretarlos y comprenderlos en su real complejidad”<sup>10</sup>.

A continuación, se presenta el marco teórico y conceptual que soporta esta investigación compuesta en primera medida por una lectura general del desplazamiento forzado como una consecuencia del conflicto armado, seguidamente con la dinámica del desplazamiento, luego, una lectura particular de este fenómeno en los niños y jóvenes acompañada del sustento legal que ampara a esta población. Finalmente, se vincula inclusión educativa y la población desplazada en Colombia desde los conceptos, visiones empíricas y la experiencia de los menores de edad en esta condición.

---

<sup>10</sup> SCHETTINI, Patricia y CORTAZZO, Inés. Análisis de datos cualitativos en la investigación social. procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. En: Editorial Universidad de La Plata. Buenos Aires, 2015. p. 69.

## 1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

### 1.1. El desplazamiento forzado una consecuencia del conflicto armado.

Uribe Valdez<sup>11</sup> muestra que, Colombia padece de un conflicto armado interno que lleva más de 50 años. Entre los actores principales se encuentran las fuerzas privadas ilegales como los paramilitares y fuerzas insurgentes como las FARC y ELN; y fuerzas legales como el Ejército Nacional y la Policía Nacional. Estos actores han violado masivamente los derechos humanos y han cometido infracciones constantes al Derecho Internacional Humanitario, generando una grave crisis social, donde el desplazamiento forzado es una de las más preocupantes expresiones.

Las bases de datos de dos instituciones que han sido utilizadas por distintos ensayistas como marco de referencia dan fundamento al problema del conflicto. Por un lado, se encuentra la Unidad de Víctimas con el suministro de cifras mencionadas anteriormente para la mirada del fenómeno; y en segunda instancia, la Comisión de Memoria Histórica. En ambas se puede diferenciar trece modalidades principales de victimización en Colombia en el marco del conflicto armado: “desplazamiento de población, despojo de tierras, secuestro , extorsión, reclutamiento ilícito de niños, niñas y adolescentes, tortura, homicidio en persona protegida, asesinatos selectivos y masacre, amenazas, delitos contra la libertad y la integridad sexual, desaparición forzada, minas antipersonas, munición sin explotar y artefactos explosivos no convencionales, ataques y pérdidas de bienes civiles y atentados contra bienes públicos”<sup>12</sup>; que han perpetuado el dolor de los habitantes inocentes y sus familias que conforman la sociedad civil.

Por ello, es considerable resaltar la crítica de varios autores que actualmente conforman la Comisión de Memoria Histórica del Conflicto y sus Víctimas<sup>13\*</sup>, donde se hacen varios hallazgos importantes para dar cuenta de los impactos en la escala social específicamente en el desplazamiento forzado. Este informe multidisciplinario presenta visiones que se apartan de la unilateralidad para la comprensión de este hecho social, en principio, afirman que el conflicto armado ha

---

<sup>11</sup> VALDEZ URIBE, Natalia. El papel de los organismos internacionales frente a la problemática de desplazamiento forzado en Colombia 2004-2007 Caso: Bogotá. En: Repositorio Institucional Universidad del Rosario, Bogotá, 2009. Disponible en internet: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/1104?show=full>

<sup>12</sup> COMISIÓN HISTÓRICA DEL CONFLICTO Y SUS VÍCTIMAS. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. En: Centro Nacional de Memoria Histórica. La Habana. Febrero 2015. p. 78

<sup>13</sup>(\*) La Mesa de Diálogos de la Habana instauró la comisión mediante un acuerdo, el 5 de Agosto de 2014. Comisión integrada por 12 expertos sobre el tema del conflicto y dos relatores, escogidos en conjunto por las partes negociadoras, se les encomendó la tarea de: producir un informe sobre los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a su persistencia, y los efectos e impactos del mismo sobre la población.

sido una causa directa para que los habitantes de distintos lugares del país donde han ocurrido hechos violentos a manos armadas formen un serie de sentimientos de miedo y dolor, donde la presencia estatal no puede brindar el sentido de seguridad que se violó en las zonas donde operan los grupos paramilitares y guerrilleros, identificándose tres actores: las clases adineradas del país, los grupos guerrilleros y los grupos paramilitares.

En primera medida, desde la década de los cincuentas la población campesina se ha visto afectada por el fenómeno del desplazamiento. Los despojos realizados para la concentración de la tierra en manos de las elites del país creó la necesidad de una reforma agraria que dejó rezagos de los intereses particulares y la guerra. Como lo expresa Charles Bergquist en uno de sus ensayos comparativos donde explica el tiempo de perpetuación de este fenómeno; “la contrarreforma agraria mediante el “Pacto de Chicoral” de Misael Pastrana Borrero en 1971 y a los modelos de grandes haciendas ligadas a la exportación que serán promovidas por Alfonso López Michelsen y Álvaro Gómez Hurtado en los años setenta del siglo pasado”<sup>14</sup>; a esto se le suma los grupos armados, en su mayoría los grupos paramilitares, quienes tomaron provecho para la satisfacción y enriquecimiento de sus ganancias a costillas de la guerra y siguieron con el camino de destierro de los menos favorecidos.

Según Francisco Gutiérrez, “el conflicto destruyó de manera masiva el tejido social, tradiciones positivas y redes de confianza (...) (y) tuvo un efecto nefasto sobre la confianza de los colombianos en sus conciudadanos y en las instituciones”<sup>15</sup>. De esta manera, se pueden identificar las siguientes causas para la existencia del desplazamiento: el desplazamiento provocado por los actores armados para crear el control político y militar en el territorio; el desplazamiento como consecuencia de los continuos enfrentamientos de actores dentro de la vida civil; el desplazamiento obligado por interés de tierras y el desplazamiento voluntario en busca de mejores condiciones de vida.

La disputa del territorio por parte de los guerrilleros y paramilitares durante la época de los expansión de los grupos armados trajo consigo el control político y militar que buscaba pelear por zonas de combate y espacio del cultivo de coca para las arcas del narcotráfico. Casualmente si otras organizaciones criminales pretendían pelear el control en estos lugares, terminaban involucrando a la población. Para Ducan: “una guerra que en principio debía ser estrictamente entre

---

<sup>14</sup> BERGQUIST, Charles. Labor in Latin America: Comparative Essays on Chile, Argentina, Venezuela, and Colombia. En: Stanford University Press, Stanford . 1986, p. 11.

<sup>15</sup> GUITIERREZ, F. ¿Una historia simple? En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. La Habana: Mesa de conversaciones Diálogos de Paz, 2015. p. 38.

delincuentes por controlar un mercado ilegal se había convertido en una guerra por controlar sociedades”<sup>16</sup>.

Por otro lado, los enfrentamientos en los territorios formaban tres opciones para la población civil: abandonar sus hogares y migrar a ciudades alejadas del conflicto que en su mayoría eran zonas urbanas; estar expuestos nuevamente a momentos de terror; o conformar las filas de los grupos al margen de la ley voluntariamente o involuntariamente, en otras palabras, ya sea por venganza del despojo, apropiación de tierras y la muerte de personas de la comunidad o por reclutamiento de los mismos grupos. Como lo afirma Jairo Estrada, “igualmente provocó procesos poblacionales, que se movieron entre la migración voluntaria y el desplazamiento forzado, con predominio de este último, los cuales se convirtieron en fuente de urbanización acelerada, no sólo de las principales ciudades, sino de las cabeceras municipales, y de nuevos ciclos de colonización”<sup>17</sup>.

Durante la gran oleada del paramilitarismo en la década de los 80, el despojo de grandes extensiones de tierra se vieron afectadas por la presencia de este tercer actor, que nace como aliada y protectora de las clases adineradas del país, quienes habían sido atacadas en anteriores ocasiones por la guerrilla. La sed de obtener bienes y los fines lucrativos hicieron que se aprovechen de tierras fértiles y lotes periféricos donde habitaban campesinos de bajos recursos. “Es probable que sí sea el caso de los grupos paramilitares (que combinaron motivaciones políticas y criminales) y, ante todo, de los “terceros oportunistas”, cuya participación en el conflicto sí estuvo motivada casi que exclusivamente por la acumulación privada de capital”<sup>18</sup>.

A pesar de que los indicadores de homicidios eran mínimos para las regiones donde operaba la insurgencia, la población civil corría peligro en el eje de conflicto donde se ubicaban, caracterizándose por ser pueblos periféricos de estratos bajos. Por lo anterior, el desplazamiento voluntario que se dio en busca de mejores condiciones de vida fue una movilidad que fue producto de una violencia unida a la precariedad de alimento y trabajo. Migran a las ciudades capitales para encontrar salida a la pobreza, mientras otros aprovecharon a ocupar las tierras para plantaciones ilícitas hasta adjudicar a grandes proyectos infraestructurales de minería y energética.

---

<sup>16</sup> DUCAN, G. Exclusión, insurrección y crimen. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. La Habana: Mesa de conversaciones Diálogos de Paz, 2015. p. 10.

<sup>17</sup> ESTRADA, Jairo. Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. Elementos para una interpretación histórica del conflicto social armado. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. La Habana: Mesa de conversaciones Diálogos de Paz, 2015. p. 7.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 55.

En esta misma línea Darío Fajardo señala que, “La hegemonía tradicional de los grandes dominios territoriales resultó favorecida por la convergencia de las directrices internacionales de las políticas económicas con el marco preexistente del régimen de la propiedad agraria, el cual vino a reforzarse con el establecimiento y aplicación de normas favorables a la legalización de la propiedad de tierras usurpadas”<sup>19</sup>.

En resumen, el desplazamiento es causado por la violencia en Colombia, lejos de estar en el plano de búsqueda de mejores condiciones fuera de los sectores rurales, el conflicto afianzo esta decisión voluntaria o involuntariamente que fue tomada por millones de campesinos desde la acumulación de tierras de 1948 a 1958, durante la lucha insurgente del Frente Nacional 1958 a 1974, la génesis del narcotráfico 1974 a 1979, el escalamiento del conflicto 1980 a 1988, en los pactos armados del 1989 a 1996 y el auge paramilitar del 1997 a 2004 hasta la actualidad. Ya son más de 50 años del conflicto y desde años inmemorables donde la repartición de la tierra fue un tema de exclusión y juego de intereses por las elites del país, donde los únicos afectados del desplazamiento fue la población civil.

## 1.2. Dinámica del desplazamiento forzado en Colombia.

*“El desplazado no sólo es despojado de su tierra, o de sus pertenencias —su parcela, su ganado, sus gallinas, su casa, su escuela—, sino despojado, al ser arrojado de su entorno, de su vida tal como la conocía. El movimiento que define al desplazado es vivido como un distanciamiento definitivo con respecto al espacio que constituía su identidad, es el lugar de un dolor”<sup>20</sup>.*

Este fenómeno que hasta ahora cobra real importancia debido a que en años anteriores no había sido visibilizado como un problema de consecuencia magna, hace parte del universo de efectos adversos que ha dejado el conflicto armado. El desplazamiento forzado interno es una forma de violencia que ha ido tomando auge desde finales del siglo XX y principios del XXI, se ha manifestado como el resultado de la degradación de la guerra y la intensidad de sus alcances contra la población civil, el cual posee una historia antigua y compleja a lo largo del conflicto, por lo tanto, no puede ni debe ser catalogado como un hecho social reciente, sino como un problema estructural que caracteriza transversalmente la

---

<sup>19</sup> FAJARDO, D. Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. La Habana: Mesa de conversaciones Diálogos de Paz, 2015. p. 42.

<sup>20</sup>CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. Una nación desplazada. Op. cit., p. 20

historia colombiana, partiendo de diferentes procesos de despojo y expulsión de población. Para Rafael Rueda “El origen y desarrollo desequilibrado de Colombia ha estado marcado por la violencia y la guerra, básicamente interna, que ha generado con diferentes niveles de intensidad permanentes desplazamientos involuntarios. En la actualidad, esto se ha convertido en un problema más que coyuntural y de crisis, estructural y de fondo en el país”<sup>21</sup>.

Según el Informe Nacional de Desplazamiento Forzado en Colombia<sup>22</sup>, de los casi siete millones y medio de personas desplazadas, desde un enfoque diferencial, un poco más del 50 por ciento de la población desplazada son mujeres y menores de edad, de las cuales 1.480.983 tienen menos de 12 años. El 87% de la población expulsada de sus regiones vivía en el campo, con una historia signada por el difícil acceso a la tierra. Se calcula que 8,3 millones de hectáreas han sido despojadas o abandonadas por la fuerza. El 99%<sup>23</sup> de los municipios colombianos han sido expulsores (por lo menos una persona por cada municipio ha sido expulsada a raíz del conflicto). “A la luz de las cifras precedentes, no es excesivo caracterizar a Colombia como una nación desplazada”<sup>24</sup>.

La práctica de la guerra ha sido expresión fiel de la inestabilidad en el sistema político y la estructura espacial, económica, cultural y social del país, así pues, el desplazamiento presenta múltiples dinámicas que son clasificadas desde dos niveles, el primero es el histórico, en el reconocimiento de periodos de tiempo caracterizados por elementos particulares de las causas de desplazamiento y los actores que participan en ella; y el segundo, es la especificación a partir del surgimiento de políticas estatales para mitigar este fenómeno con el seguimiento de cifras para observar su evolución.

Empezando por considerar, el desarrollo del desplazamiento desde una mirada histórica, se toma como punto de referencia cuatro periodos que explican la evolución del caso y su actual estado; el informe de desplazamiento forzado en Colombia: *Una Nación Desplazada*<sup>25</sup> afirma que si bien, no es posible dar una fecha exacta se tiene en cuenta que desde 1948 hasta 1958 -lapso de tiempo conocido como La Violencia-, se presentan los primeros indicios de desplazamiento, despojo y acumulación de tierras; este periodo constituye también el despliegue de varias problemáticas sociales cuyos años empiezan con la muerte del reconocido líder político Jorge Eliecer Gaitán, este suceso que marcó gran parte socio-política del país, obligó a miles de campesinos a

---

<sup>21</sup>RUEDA, Rafael. El desplazamiento forzado y la pacificación del país. En: Universidad Nacional de Colombia. Medellín. 2000. p.1 Disponible en Internet: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2204/1/FOR15-RRB.pdf>

<sup>22</sup>Centro Nacional de Memoria Histórica. Una nación desplazada. Op. cit., p. 16.

<sup>23</sup>(\*) Cuando se toma la cifra de 99% de los municipios de Colombia, hace referencia a que por lo menos una persona de cada municipio del país ha sido desplazado de forma violenta durante el conflicto armado.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 17

<sup>25</sup> *Ibíd.*, p. 40

desplazarse masivamente hacia las capitales de sus municipios para salvaguardar su integridad.

Otro periodo reconocido, abarca los años de 1958 hasta 1974, donde surgió el Frente Nacional, y a la par, el movimiento de lucha insurgente; “el Frente Nacional generó una profunda frustración para nuevas expresiones políticas que reivindicaban expresarse con sus propias etiquetas y reconociendo sus nuevas identidades políticas”<sup>26</sup>. Es decir, el acuerdo bipartidista fue un detonante para la creación de nuevos grupos subversivos que luchaban por ideales e intereses diferentes a los que promulgaba la Institucionalidad; en esta coyuntura revolucionaria, en un contexto de divisiones políticas e ideológicas marcadas por los partidos tradicionales se generan nuevas cifras de desplazamientos. En suma, las profundas afectaciones a las personas desplazadas unido a la acumulación ilegal de tierras, el fracaso permanente de la reforma agraria y la ineficaz e ineficiente respuesta estatal durante el Frente Nacional, produjeron un escenario optimo a la lucha insurgente y la expansión de actores armados.

En tercer lugar se encuentra el espacio de tiempo entre 1974 a 1979 marcado con un nuevo rasgo, el de la génesis del narcotráfico, “desde mediados de la década de los años setenta, se produce la incursión de los cultivos de uso ilícito inicialmente de marihuana y luego coca y amapola, hecho que generó una profunda transformación en la economía nacional y en las dinámicas del conflicto armado interno”<sup>27</sup>. Con este fenómeno que prevalece en la actualidad los desplazamientos se han ido tornando más agudos, los actores ilegales y también legales utilizan la disputa por el control de recursos y territorios como una estrategia para acrecentar la economía privada, y esto ha significado una de las más importantes causas por las cuales el conflicto armado interno continua produciendo repoblamiento y transformaciones de los territorios.

Finalmente, aparece el desplazamiento forzado contemporáneo que va desde 1980 hasta la actualidad, a partir de esta década el problema del desplazamiento forzado interno adquiere nuevos matices, porque afecta a grandes masas poblacionales, y por ello, fue un periodo en que el Estado, las guerrillas, los paramilitares y los narcotraficantes legitimaron el uso de la violencia y el éxodo de la población como formas de resolución de conflictos, haciendo la guerra más intensa”<sup>28</sup>, razón por la cual, le atribuyen a este periodo hasta 1988 como *desplazamiento silencioso* por la invisibilización de este fenómeno y la poca actuación gubernamental. A pesar de las devastadoras experiencias de los procesos de éxodo, despojo y reconfiguración del campo durante la época de La Violencia y el Frente Nacional, el desplazamiento forzado adquiriría acciones nunca antes registradas y se convertiría en un mecanismo cotidiano en la

---

<sup>26</sup> Ibid., p. 45

<sup>27</sup> Ibid., p. 54

<sup>28</sup> Ibid., p. 56

dinámica general de la violencia, donde su máxima expresión se llevaría a cabo en los años 1997 a 2004, años en los cuales la crisis humanitaria se profundizó y esta problemática incidió de manera directa en años posteriores, donde el impacto a nivel nacional se hizo visible y las entidades gubernamentales comenzaron a tomar medidas para la prevención de este fenómeno.

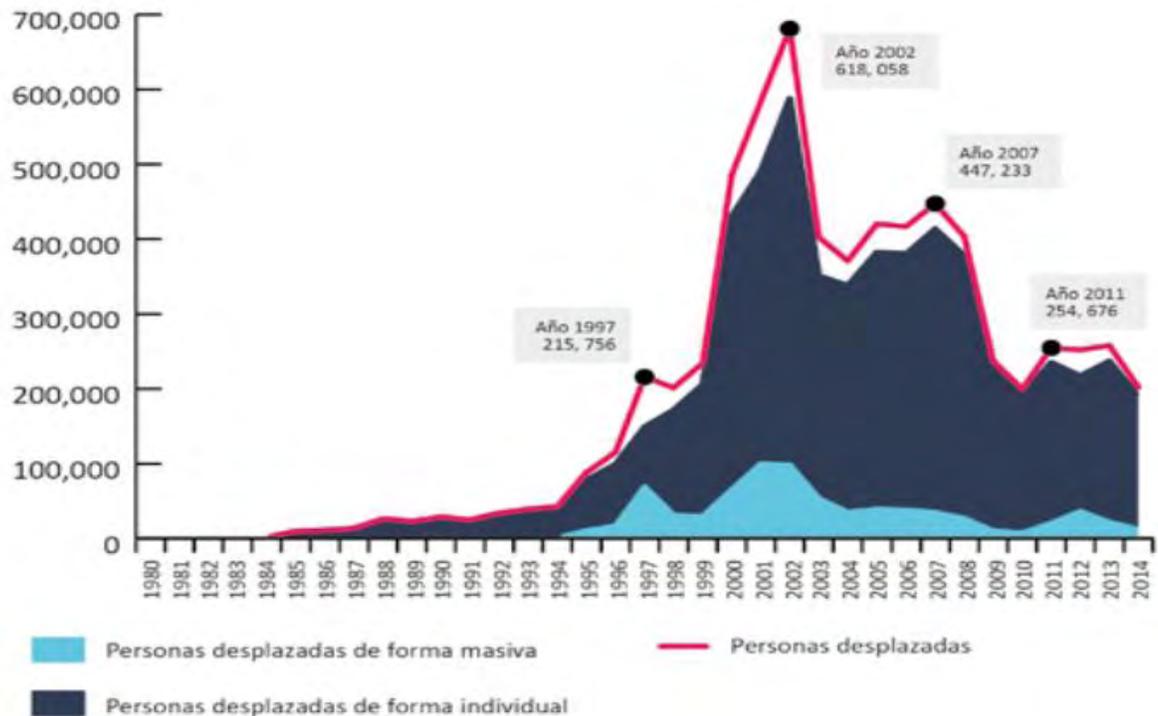
Teniendo en cuenta estas causas y características de los rasgos más marcados en la historia del desplazamiento, el CNMH realizó la división de estos hechos por periodos que son delimitados por surgimiento de políticas después de los años 80 y las cifras hasta la actualidad, donde todavía se encuentran rasgos marcados del desplazamiento obligando a la formulación de medidas gubernamentales para soluciones de manera urgente.

En primera instancia, con la sentencia T-025 de 2004 se declara el año 1980 como punto de partida del desplazamiento. Medida tomada por la Corte Constitucional al observar que el llamado tiempo *silencioso* (1980) donde no se conocían registros exactos de esta situación y el periodo entre 1989 a 1996 catalogado como el *Gran pacto social* (época marcada por la desmovilización de grupos guerrilleros como el M-19, el pronunciamiento de los estudiantes con la Séptima Papeleta para la creación de la Asamblea Constituyente, y, finalmente, con la firma y puesta en marcha de la Constitución Política de 1991) creaban elementos suficientes para declarar esta etapa como el inicio y surgimiento de una crisis a nivel macro en el país.

En segunda medida, aunque la participación popular estaba en auge, el desplazamiento seguía, miles de familias eran despojadas por paramilitares y grupos guerrilleros, las poblaciones eran atendidas como una calamidad de atención humanitaria manejada por el Sistema Nacional de Prevención de Desastres, como si fuera una emergencia natural. La falta de una entidad que atiende prioritariamente a esta situación hizo que no existieran programas eficaces para cumplir con la demanda ciudadana. El éxodo siguió su curso, las cifras de desplazamiento aumentaron mostrando la necesidad de actuaciones legales reflejadas en la ley 387 de 1997 por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, no obstante, en el 2002 se registraron 618,058 personas desplazadas siendo el punto más alto entre el periodo de 1997 a 2004, caracterizando estos años como la continuación del desplazamiento.

Finalmente, como última etapa, el CNMH indica que desde el 2005 aparecen los intentos por la búsqueda constante de la paz, las cifras demuestran que el desplazamiento es una realidad latente y hasta el 2014 se emiten estadísticas oficiales para un corte analítico que se expresa en la recopilación de información reflejada en el texto *Una Nación Desplazada*. Por tal razón, en la gráfica que se presenta a continuación se indica la dinámica del desplazamiento en cifras como un trabajo conjunto realizado por la UARIV (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas) y el CNMH.

Gráfica 1. Evolución del número de personas desplazadas forzosamente en Colombia (1980-2014)<sup>29</sup>



Fuente: RUV (Registro Único de Víctimas)- UARIV, corte al 31 de diciembre de 2014

En conclusión, la dinámica del desplazamiento ha sido progresiva en el tiempo, hay registros donde hay mayor presencia del fenómeno, un ejemplo son los años 1997, 2002, 2007 y 2011, sin embargo, el desarrollo de este hecho depende de su registro, en otras palabras, durante los años 1980 a 1997 no existía una entidad oficial responsable de tramitar los casos de desplazamiento y caracterizar a la población, esta tarea era cumplida por la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), que brinda la evolución del desplazamiento forzado en Colombia desde inicio de los 80's y es un gran referente para el proceso de análisis de este fenómeno.

Hoy el RUV se actualiza constantemente entregando cifras para la observación del desplazamiento en el ámbito cuantitativo. Es así, que desde el 2014 los registros descienden de forma considerable, se asevera que los Diálogos de Paz han sido

<sup>29</sup> CNMH. Una nación desplazada. Op. cit., p. 57.

una causa determinante que ha producido dicha evolución. No obstante, aunque el número se reduzca, los casos se siguen declarando por las investigaciones a raíz de este proceso de paz.

### 1.3. Desplazamiento forzado en niños y jóvenes.

La Corte Constitucional dentro de su jurisprudencia declara a la población desplazada como sujeto de especial protección constitucional, dándole una mayor importancia a las personas que se consideran con alta vulnerabilidad, es el caso de niños, niñas y adolescentes, mujeres cabeza de familia, adultos mayores, personas en situación de discapacidad, y personas o comunidades étnicas. En efecto, expresa que “estos grupos han sufrido daños diferenciados que requieren una especial protección constitucional y por lo tanto la reparación integral de sus daños constituye el principal desafío de las políticas públicas tendientes a reparar a las víctimas del desplazamiento forzado”<sup>30</sup>.

En Colombia el desplazamiento forzado, como se lo ha visto anteriormente, violenta a todos los grupos etarios, entre ellos los niños, quienes han experimentado la violencia en todas sus dimensiones. Por ello, el RUV<sup>31</sup> en la observación cuantitativa de los menores en condición de desplazamiento para un corte de enero de 2017 entre 0 a 17 años es de 2.362.838 personas, segregada para un ciclo de vida de 0 a 11 años con una cantidad de 1.344.222 representando el 19% del total de los desplazados del país. Esta suma considerable refleja que los menores que se encuentran en la primera etapa y en los años de escolaridad componen un universo de víctimas de niños y jóvenes que fueron desplazados, o que al momento del registro de sus familiares eran menores de 5 años, dando paso a una interrupción acaecida por el conflicto que juega parte significativa en su desarrollo social, educativo y psíquico ubicando una responsabilidad gubernamental para la acción directa en el marco de restitución de sus derechos. Por ende, comprende todos unos lineamientos integrales para tratar de reconstruir la infancia robada. “La reparación de los daños que ha generado el éxodo forzado es una tarea imperante del Estado, y un deber de la sociedad colombiana en conjunto, si se tiene en cuenta que han crecido en medio de la tragedia de una guerra interna de larga duración, y probablemente será la antítesis de sus padres, en el sentido de que un retorno puede significar su desarraigo del mundo urbano en el que han vivido buena parte de su vida”<sup>32</sup>.

En ese orden de cosas, se trae a colación el Auto 251 de 2008 que señala los impactos aberrantes de la violencia padecida por los NJCD, denotando las siguientes secuelas más significantes: pérdidas y desarraigos abruptos, deterioro sensible de su calidad de vida en los nuevos lugares encontrados, desconexión

---

<sup>30</sup> CNMH. Una nación desplazada. Op. cit., p. 409.

<sup>31</sup> RUV. Op. Cit.,

<sup>32</sup> CNMH. Una nación desplazada. Op. Cit., 418.

escolar y heridas psicológicas. De ahí que, se abordará a continuación cada una de las consecuencias más determinantes para la vida de la infancia desplazada forzosamente.

Como primer análisis, se atiende a la percepción de pérdida en el sentido familiar, simbólico, físico, material y territorial. Una explicación inicial se desencadena a la llegada de los grupos armados ilegales quienes en muchas ocasiones realizan asesinatos selectivos, muertes colectivas o torturas presenciadas por los menores, desatando acontecimientos de dolor por la pérdida de personas cercanas a ellos y la huerfanidad que se genera en el momento que quedan sin personas que respondan por su custodia. De esta manera, el CMHN manifiesta que los niños “han observado hechos atroces, como el asesinato y la tortura de sus padres, madres, familiares y vecinos, o la quema y destrucción de sus hogares, enseres, animales queridos y objetos personales. Muchos de ellos y ellas tienen marcas permanentes en sus cuerpos debido a la amputación de miembros por efecto de las minas antipersonal, o han sufrido abuso sexual, tortura, reclutamiento ilícito, y entrenamiento para la guerra por parte de los grupos armados”<sup>33</sup>. Demostrando que ser despojados de su entorno de vida acapara pérdidas en todos ángulos, siendo la fragmentación emocional la reacción principal a los hechos experimentados en sus territorios donde desarrollaron etapas acompañados de todo lo que les quitaron. Adicionalmente, la simbología que se desprende se percibe en el miedo a no sentirse parte de algo, de una familia, un colegio, una comunidad o un lugar, sintiéndose substraídos de la realidad en la que quedaron congelados por el arrebato de todo lo que creíanpreciado.

A esto, se suma el desarraigo con el territorio y la identidad traducida en el cambio de lugares, formas de vestir, hábitos de alimentación, amistades e irrupciones de la cotidianidad que se sentían como propias, que al unirse con la preocupación de las personas con las que se desplazaron a otros municipios queden aprisionadas en sentimientos de desconcierto y desorientación. Como lo dice nuevamente el CNMH;

Persiste en las víctimas la manifestación de sentirse en el lugar equivocado: sin apegos, raíces ni apoyos. La sensación inicial de muchas familias es que se trata de una situación transitoria, y esto lleva a que sus vidas queden en una especie de paréntesis que les impide tomar decisiones trascendentes, como matricular a los hijos e hijas en la escuela, o emprender actividades productivas (si existiera la posibilidad). Este limbo que deja el desplazamiento entre quienes lo sufren se debe, principalmente, a que el espacio habitado no solo funciona como lugar de desarrollo social, sino como lugar de desarrollo identitario<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. ¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general grupo de memoria histórica. 2 ed. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013. p. 314.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 298.

Entonces resulta un panorama de desconuelo para actuar en sus nuevos ambientes, la inmersión de los seres que lo rodean al menor son compartidos de forma simultánea, las preocupaciones, las tristezas y el dolor son emociones que se agudizan junto a las precariedades de sus condiciones. El deterioro sensible de su calidad de vida por los nuevos lugares encontrados conforma otra consecuencia inmediata producto del desplazamiento al “pasar del campo a entornos urbanos de gran pobreza, donde deben empezar a reconstruir sus vidas con el agobio de las paupérrimas condiciones económicas. El paso de entornos rurales a urbanos trae consigo impactos traumáticos, especialmente por la ausencia de redes comunitarias y familiares que puedan proveer las relaciones afectivas y la solidaridad necesarias para afrontar la adversidad”<sup>35</sup>.

No solo se crea una consecuencia que ubica a las familias de los menores de edad en zonas de estratos bajos donde los costos y los servicios son más accesibles, sino también que reproduce la pobreza en los puntos álgidos que configuran las necesidades básicas de la población. Por consiguiente, el hambre y la discriminación es un tema que los NJCD terminan viviendo constantemente a su llegada a espacios no conocidos, donde en los sectores comunitarios del barrio como cancha, parque, calles, etc., son rechazados con la visión de “extraño”, que posiblemente se repite cuando van a la escuela.

La vida en las ciudades los expuso y confrontó con nuevas humillaciones, exclusiones y discriminaciones (raciales, étnicas y de clase), de lo que son ejemplo las burlas referentes al origen étnico, color de piel, rasgos campesinos, modos de hablar y dialectos, así como las humillaciones por sus situaciones de extrema pobreza. Todo lo anterior repercutió tanto en la identidad y autoestima de niños, niñas y adolescentes, como en el desarrollo de sus personalidades, que se encontraban en proceso de formación.<sup>36</sup>

El desplazamiento forzado para los infantes, por tanto, es un evento complicado que descompone elocuentemente la existencia y los proyectos de vida. Es una experiencia que envuelve diferentes y simultáneas pérdidas y cambios, la más perceptible es al nivel educativo, ya que es el primer encuentro con personas ajenas a las de su convivencia cotidiana de sus antiguos lugares de origen.

La desconexión educativa, como tercer orden en este apartado, se produce desde el ingreso a las instituciones escolares en los sitios receptores, donde manejan una serie de temáticas que en muchas ocasiones no coinciden con la llevaban anteriormente, formando desnivelaciones fruto del alejamiento de la escuela por largas temporadas y la dinámica de los colegios en sectores urbanos. De ahí que, niños y jóvenes no se adaptan rápidamente al ritmo escolar y a la convivencia estableciendo empatía con los docentes y compañeros, donde muchos niños

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p. 308.

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 318.

continúan su camino educativo, mientras que otros, toman la decisión de desertar, es el caso de los jóvenes, quienes se ven tentados por realizar trabajos en jornal que ir a tomar clases. En efecto, la UNESCO afirma que “los conflictos armados son uno de los mayores obstáculos al progreso en la educación. En los países afectados por conflictos, 21,5 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria (el 35% del total) y casi 15 millones de adolescentes en edad de estudiar el primer ciclo de secundaria (el 25%) no están escolarizados”<sup>37</sup>. Como solución el MEN puso algunos lineamientos que mitigarían esta realidad, pero, que son trabajadas desde la autonomía de las instituciones.

Así mismo, la identificación de discriminación en las aulas hace que los menores vuelvan a ocupar el papel de víctima repreniéndose escenas de dolor marcadas por la guerra, que en traen secuelas psicológicas peculiares por el terror y desamparo al que fueron expuestos, además de sentimientos de indefensa e impotencia. El CNMH vuelve a referirse;

Esto genera traumas y daños psicológicos, cuyas manifestaciones más frecuentes, referidas por las víctimas, son las graves alteraciones del sueño con insomnios pertinaces y pesadillas, síntomas depresivos y angustiosos, y somatizaciones, Estos síntomas provocan dificultades por momentos casi insuperables para la realización de las actividades habituales y recobrar las relaciones cotidianas. En algunos casos, incluso, se observan alteraciones del juicio de la realidad y cuadros psicóticos<sup>38</sup>.

La reparación de los NJCD admite reconocer la transferencia generacional del deterioro en la integralidad de los infantes, siendo principal desafío para la sociedad que apunta a la paz. Ese reconocimiento solicita a su vez que no sean revictimizados en los lugares de su reubicación, siendo menester estatal la reconfiguración tanto de la identidad y de la vida cotidiana, como de los procesos de aprendizaje y las garantías de no repetición.

#### 1.4. Sustento legal para la atención educativa a niños y jóvenes en situación de desplazamiento.

El marco legal que compone este apartado tiene como punto de referencia los Lineamientos Generales para la Atención Educativa a la Población Vulnerable y Víctima del Conflicto Armado del año 2014<sup>39</sup>, que en conjunto con el Ministerio Nacional de Educación y la Fundación para el Fondo de Educación del Refugiado

---

<sup>37</sup> UNESCO. Informe de seguimiento de la Educación en el mundo. En: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Paris, 2016. p. 24.

<sup>38</sup> CNMH. ¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Op. Cit., p. 267.

<sup>39</sup> MEN (Ministerio de Educación Nacional). Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. 1 ed. Bogotá D.C.: RET - Fundación para el Fondo de Educación del Refugiado. Diciembre 2014. p. 90.

(RET) realizan un documento base para la orientación y el aporte de herramientas para garantizar el goce efectivo de derechos educativos para niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado interno. El siguiente cuadro muestra toda la normativa gubernamental que ampara a los ECD y que será abordada en todo el contenido del sustento legal.

Cuadro 1. Sustento legal educativo para niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento

DECRETO, NORMA, LEY	CONTENIDO
Ley 387 de 1997	Creación del Sistema Nacional de Atención Integral de Población Desplazada (SNAIPD)
Decreto 173 del 26 de enero de 1998	Adopción del Plan Nacional para la población desplazada
Decreto 489 del 11 de marzo de 1999	La Red de Solidaridad coordina la SNAIPD
Conpes 3057 de 1999	Plan de Acción Institucional frente al desplazamiento
Circular conjunta del MEN y Red de Solidaridad Social de julio de 2000	Educación gratuita para NJCD
Decreto 2562 de 2001	Reglamenta prestación de servicio público a la población desplazada
Ley 1448 de 2011	Ley de Víctimas y Restitución de tierras
Decreto 4800 de 2011	Reglamenta la asistencia en educación a la población víctima del conflicto armado interno.
Sentencia T-025 de 2004	Autoridades gubernamentales como responsables de garantizar derechos fundamentales
Auto de seguimiento a la sentencia N° 178 de 2005	Necesidad de formular y ejecutar planes de acción educativa
Autos 109 y 233 de 2007 y 116 de 2008	Garantía de goce efectivo de derechos a población desplazada

Fuente: Lineamientos Generales para la Atención Educativa a la Población Vulnerable y Víctima del Conflicto Armado. Año 2014.

En el marco normativo de Colombia, la educación está reglamentada desde distintos puntos. La Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 67 expresa que,

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y

en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad...<sup>40</sup>.

En el mismo artículo se hace referencia a la responsabilidad Estatal indicando que,

...el Estado debe regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley<sup>41</sup>.

De esta forma, se muestra un derecho esencial que compromete al Estado en su labor de protección para los NJCD en el sector educativo como un derecho fundamental que se puntualiza después en 1994 con la Ley 115 General de Educación donde se señala las normas para el regular el servicio público de educación y su función social que va "...acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, y que se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público"<sup>42</sup>.

Seguidamente, el Decreto 1860 de 1994 que reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, dispone los parámetros pedagógicos y organizativos del sistema escolar, abriendo una perspectiva a la educación desde los derechos humanos pertinente para todos los niños y niñas de la básica primaria y secundaria. Según la Ley 1098 de 2006 en el código de infancia y adolescencia, en su artículo 28 sobre el Derecho a la Educación, todos los niños tienen derecho a estar en una institución educativa que garantice calidad y que será "...obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política"<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. artículo 67. Título II. De los derechos, las garantías y los deberes. Disponible en Internet: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

<sup>41</sup> Ibid.,

<sup>42</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de 1994. (8/FEBRERO/1994). Por el cual se expide la Ley General de Educación. Disponible en Internet: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

<sup>43</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1098 de 2006. (8/Noviembre/2006). Por el cual se expide el Código de infancia y adolescencia. Disponible en Internet: <http://www.ins.gov.co:81/normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%202006.pdf>

Ahora bien, para la población en situación de desplazamiento se crea el 13 de septiembre de 1995 el CONPES 2804 que se constituye en el primer “Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia”<sup>44</sup>, donde se definió y desarrolló medidas de prevención, protección y atención humanitaria de emergencia y acceso a los programas del gobierno. Este documento se actualizó, dando paso al CONPES 2924 de 1997 mediante el Decreto 1165<sup>45</sup>, se crea entonces la Consejería Presidencial para la Atención Integral a la Población Desplazada, más tarde, se expondrían decretos, sentencias y autos para dar cumplimiento a la ley 387 de 1997 donde se involucran organizaciones públicas y privadas para la atención de los desplazados; configurando esta ley reglamentada parcialmente por los decretos nacionales 951, 2562 y 2569 de 2001 en donde la Red de Solidaridad Social hoy Acción Social asume la función de coordinar el Sistema Nacional de Información y Atención Integral a la Población Desplazada (SNAIPD) y se crea el Sistema Único de Registro de Población Desplazada (SURP). Esta ley hace referencia a las medidas para la prevención del desplazamiento forzado; tomando como base cuatro elementos para su acción: la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica a población en condición de desplazamiento a causa de la violencia. En el artículo primero de esta ley se define la categoría de desplazado:

Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público<sup>46</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desplazamiento no emerge de causas únicas, sino que es un fenómeno proveniente de hechos que se interrelacionan cuya base es la violencia en sus diferentes formas, la persona con ocasión de desplazamiento no solo abandona su espacio físico sino que se ve obligado a romper su tejido social, dejar sus usos y costumbres, adoptar nuevos caminos de

---

<sup>44</sup>COLOMBIA. DOCUMENTO CONPES DNP 2924: UJS-DEGAI. (Bogotá, mayo 28 de 1997). DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia. Disponible en Internet: [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes\\_dnp\\_2924\\_1997.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes_dnp_2924_1997.htm)

<sup>45</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. 1 ed. Bogotá: lagos & lagos impresores. 2005. p.27

<sup>46</sup>COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 387 de 1997. 18/07/97. Reglamentada Parcialmente por los Decretos Nacionales 951, 2562 y 2569 de 2001. por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Disponible en Internet: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=340>

vida y frenar abruptamente su desarrollo integral. El desplazamiento perjudica directamente a todos los grupos poblacionales con distintos niveles de afectaciones ya sean de orden cultural, económico, político y social; la población infantil sufre los daños psicosociales que el fenómeno representa donde el proceso educativo se ve gravemente trastocado, dejando su espacio escolar para ingresar a otra institución nueva y las tensiones se agrandan porque tanto el Estado como las Instituciones Educativas no brindan las garantías necesarias para apoyar el proceso de reincorporación, integración, adaptación y promoción de los Derechos Humanos de la población infantil.

Debido a esta problemática social, la Ley 387/97 en su artículo 19 expone los compromisos de las instituciones para la atención integral a la NJCCD, específicamente el numeral 9 infiere las medidas de las entidades territoriales para el desarrollo de programas especiales en materia educativa y la asignación de recursos del programa de subsidios para la permanencia y asistencia a la educación básica. El numeral 10 exige que,

El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. Tales programas podrán ser de educación básicas y media especializada y se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales, para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia<sup>47</sup>.

Por lo tanto, el sistema educativo debe determinar las acciones pertinentes que promuevan la constancia de los niños en la escuela y el proceso de socialización con el entorno escolar y con sus pares. El MEN propone unos Lineamientos De Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables<sup>48</sup>, considerando como grupos vulnerables prioritarios de atención: las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom), los jóvenes y adultos iletrados, los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales), los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados), los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección), los habitantes de frontera y la población rural dispersa. El MEN y la Red de Solidaridad Social señala que: las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales ofrecerán el servicio educativo a la población desplazada en cualquier momento del año, según el nivel educativo y la edad.

---

<sup>47</sup> *Ibíd.*, sección 8. De las Instituciones. Numeral 10.

<sup>48</sup> MEN. lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Op. cit., p. 8.

La Corte Constitucional en la sentencia T-025 del 2004 declaró el Estado de Cosas Inconstitucional (ECI) y sus autos de seguimiento, por la inconformidad colectiva sentida por las víctimas del conflicto ante la imposibilidad del goce efectivo de sus derechos fundamentales y ante el impedimento del Estado para garantizarlos, esto ha implicado la construcción de políticas públicas de atención a la población e imponer al SNAIPD cumplir una serie de obligaciones. Dentro de los Autos de Cumplimiento se encuentran los relacionados con la Inclusión en la Educación, “El enfoque diferencial: Autos 092 y 237 de 2008, 004, 005 y 006 de 2009.”<sup>49</sup>

Por su parte, el Decreto 250/2005<sup>50</sup>, que deroga el Decreto 173 de 1998, apunta que son responsables y ejecutarán esta línea de acción el Ministerio de la Protección Social, el Ministerio de Educación, la Red de Solidaridad Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, y las direcciones, secretarías y seccionales respectivas, con la participación y concurrencia de las autoridades locales. Establece que el sector educativo debe:

1. Vincular y mantener a los menores en el sistema educativo formal, de conformidad con lo dispuesto en la normatividad que regula la materia.
2. Ampliar la cobertura de educación a niños, niñas y jóvenes, mediante la asignación de cupos en los planteles educativos.
3. Implementar modelos educativos flexibles y pertinentes a la situación específica que permita el derecho a la educación de los menores desplazados.
4. Fortalecer el servicio educativo en zonas de retorno y reubicación de población desplazada.
5. Mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de planes y programas de capacitación de docentes, para optimizar los procesos pedagógicos que respondan adecuadamente a las necesidades de formación de los beneficiarios.
6. Apoyar la construcción, reparación y adecuación de la infraestructura física y dotación de los planteles educativos que prestan el servicio a la población desplazada.

Finalmente la Ley 1190/2008<sup>51</sup>, por medio de la cual el Congreso de la República de Colombia declara el 2008 como el año de la promoción de los derechos de las personas desplazadas por la violencia y se dictan otras disposiciones reforzadas

---

<sup>49</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 81

<sup>50</sup> COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. DECRETO 250 (7/Febrero/2005). Por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y se dictan otras disposiciones. Disponible en Internet: <http://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/decreto-250-de-2005.pdf>

<sup>51</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1190. (30/Abril/2008). Por medio de la cual el Congreso de la República de Colombia declara el 2008 como el año de la promoción de los derechos de las personas desplazadas por la violencia y se dictan otras disposiciones. Disponible en Internet: [http://med.javeriana.edu.co/vidas\\_moviles/Documentos/ley1190de2008.pdf](http://med.javeriana.edu.co/vidas_moviles/Documentos/ley1190de2008.pdf)

por después por la Ley 1448 de 2011 donde se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno en el ámbito judicial, administrativo, social y económico, individual y colectivo.

### 1.5 Aproximación al desplazamiento en el ámbito educativo.

Dadas las consideraciones legales anteriores se procede ampliar el tema del desplazamiento en la esfera educativa. Este fenómeno del desplazamiento forzado interno es de gran envergadura social y política y representa a nivel nacional una grave crisis para la población vulnerable de niños y jóvenes, quienes se ven afectados en sus derechos humanos y en su desarrollo normal de escolarización; por ello, es obligación de las secretarías de educación apoyar a los centros educativos para que puedan prestar un servicio oportuno, pertinente y de calidad en las “etapas de prevención, emergencia, retorno y reubicación de las poblaciones desplazadas y también durante las fases del proceso de inserción a la vida social y productiva de las personas que se han desmovilizado de los grupos armados”<sup>52</sup>.

El MEN promulga acciones que permiten a las instituciones, identificar las necesidades y perfil educativo de las NJCD y definir las prioridades para ser contempladas por los diferentes programas, así mismo, formular las metas a corto, mediano y largo plazo para la atención educativa en el marco de la calidad, equidad y eficiencia; “las instituciones y centros educativos que atiendan población afectada por la violencia, incluirán en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientaciones para la adecuada atención a estas poblaciones y las secretarías de educación identificarán los modelos educativos para la atención de la población afectada por la violencia, bien se trate de adultos, jóvenes o niños, o se trate de procesos escolarizados o no escolarizados, en las áreas rural o urbana”<sup>53</sup>.

Para llevar a buen término las anteriores premisas, “El MEN, en cumplimiento del mandato de la Constitución Política y de la legislación, se ha propuesto impulsar el liderazgo activo que le compete, a partir de la comunidad educativa: hacer consciente el compromiso de la educación escolar con la construcción de la paz ciudadana y del orden interno”<sup>54</sup>. Desarrollando programas tendientes a mejorar el ambiente educativo para población víctima del conflicto armado, entre ellos se encuentra la propuesta pedagógica “*Escuela y Desplazamiento*” que se enfoca en la recuperación de la identidad infantil y juvenil a través de trabajo pedagógico colectivo, que conceda a los niños, niñas y jóvenes resignificar el mundo de la

---

<sup>52</sup> MEN. Lineamientos de política para la atención educativa a la población afectada por la violencia. p. 29

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p. 8

<sup>54</sup> MEN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL). *Escuela y Desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. 1 ed. Colombia: IMPRESOL Ed. 1999. ISBN: 958-691-078-4. p. 7.

vida, mediante la utilización de espacios y contextos de trabajo emocional y aprendizaje donde los docentes cumplen un papel crucial que es guiar a esta población a través de las dimensiones corporal, comunicativa, estética y ética.

Para Manuel Restrepo Yusti creador del proyecto Escuela y Desplazamiento, “Los planteamientos y la filosofía que contiene la Ley General de Educación en materia de proyecto educativo institucional, procuran concebir el PEI como un proyecto cultural; y todo proyecto entendido en esos términos requiere de una negociación cultural que contiene exigencias que la realidad le hace a la propia escuela”<sup>55</sup>, por ejemplo, el diálogo con la comunidad escolar para contextualizar el sentido y finalidad de la educación con diferentes puntos de vista, tales como: renovación del currículo educativo que atienda las necesidades de una comunidad heterogénea añadiendo actividades recreacionales, lúdicas y afectivas que permitan recobrar el bienestar psicosocial afectado por el trauma sufrido por el flagelo de la violencia, también la resignificación de las prácticas docentes generalmente asociadas a una concepción tradicional y rígida de la educación, y finalmente la estrategia pedagógica vista como un conjunto de prácticas aplicadas a la escuela que incluye un elemento crítico y otro propositivo.

Para Manuel Restrepo “El elemento crítico se dirige al cuestionamiento de las rutinas escolares, de sus métodos homogeneizantes, de la premura formalista por el cumplimiento de un currículo generalmente descontextualizado, a la pregunta sobre el autoritarismo y la sensibilidad del docente ante el dolor, por las estrategias para recuperar el ciclo vital de aquellos(as) niños(as) y jóvenes golpeados por la guerra”<sup>56</sup>. Es decir, cuestiona a la escuela tradicional y le exige replantear sus fines en función de la búsqueda de lo nuevo en el horizonte de la escuela innovadora, propositiva y crítica, y de una pedagogía que no puede olvidar el contexto y el estado de ánimo del cual provienen una gran cantidad de niños y jóvenes víctimas de un conflicto que no les pertenece.

Con referencia a lo anterior, el MEN también ha expuesto unos lineamientos de orden educativo para atención a NJCD, los cuales van enfocados a entregar orientaciones y herramientas que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones vulnerables; propendiendo por el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización, además “se proponen orientar las acciones de las entidades territoriales, para prestar una atención educativa acertada y oportuna en el marco de la diversidad étnica, cultural y social, con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad, teniendo en cuenta las características

---

<sup>55</sup> Ibíd., p. 33

<sup>56</sup> Ibíd., p. 97

culturales y geográficas, los contextos socioeconómicos y las condiciones físicas y psicológicas de estas poblaciones”<sup>57</sup>.

De lo anterior, se concibe que el ejercicio que plantea el MEN con respecto al derecho a la educación en las poblaciones vulnerables que se han visto forzadas a interrumpir su proceso educativo, es posible mediante la intervención de todos los estamentos pertinentes: la comunidad, la familia, la sociedad en general y el Estado, ya que superar esta situación que han sufrido no sólo recae sobre la responsabilidad del MEN sino que exige desarrollar acciones conjuntas de los medios institucionales y sociales que faciliten la reinstalación en las condiciones más óptimas posibles de la libertad individual y colectiva para la construcción de la autonomía y proyectos de vida para los estudiantes, que estén basados en mayor medida en la reconstrucción del arraigo, el ejercicio de derechos, fortalecimiento de la identidad y participación en el carácter social como ciudadanos.

Así mismo puedan trabajar en pro de la inclusión en todos los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales; “en este sentido, se hace necesario realizar un trabajo de articulación interna del sector educativo entre el MEN, las SEM, las instituciones y centros educativos, los docentes, los estudiantes y las familias para generar una racionalidad en la consecución de las metas”<sup>58</sup>.

#### 1.6 Hacia una concepción de la inclusión educativa.

El nuevo paradigma que rige en el sistema educativo es el de una educación para todos, esto es, sin ningún tipo de discriminación, para el MEN, “hablar de educación inclusiva es hablar de un proceso de transformación de la gestión hacia el enfoque de inclusión, contribuyendo a desarrollar la capacidad institucional para que se brinde atención educativa pertinente a la diversidad de la población y a la que se encuentra en situación de vulnerabilidad; a través de la consolidación de modelos educativos caracterizados por ser pluralistas, abiertos, flexibles y equitativos”<sup>59</sup>.

En la misma línea, la UNESCO describe la Educación Inclusiva como: "un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas en aprendizaje, culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y fuera de la educación. Esto implica cambios y modificaciones, de contenido, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que cubre a todos los niños(as) y una convicción

---

<sup>57</sup> MEN. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Op. cit., p.8

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>59</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 26.

de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas<sup>60</sup>.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad realizada por la UNESCO en 1994, se establece un Marco de Acción que manifiesta:

Las escuelas deben acomodar a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o cualquier otra. Esto incluye a niños con discapacidad, superdotados, niños de la calle, niños trabajadores, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales de otros grupos en desventaja o marginados; esto ha llevado al concepto de escuela inclusiva: el reto de alcanzar una escuela inclusiva implica en desarrollar una Pedagogía centrada en el niño, capaz de educar eficazmente a todos los niños<sup>61</sup>.

Esto es, el generar alternativas, mejoras e innovaciones que fortalezcan las enseñanzas de calidad y equidad enfocadas a poblaciones vulnerables como los menores en condición de desplazamiento que han sido objeto de invisibilización del sistema educativo y de una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades. Esta apuesta en marcha radica en el conocimiento profundo de las características, intereses, capacidades y necesidades de los grupos de infantes víctimas del conflicto armado, para formular estrategias convenientes que eduquen en la diversidad y tengan en cuenta el contexto del servicio educativo donde los niños ingresan, para cumplir el gran propósito que según el MEN, “se centra en tener una cultura de la valoración de la diferencia al brindar las oportunidades para que las personas independientemente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de género, credo e ideales, tengan una plena participación en los procesos que como sujetos sociales de derecho les otorga la Constitución Política de 1991 y sean atendidas de manera pertinente de acuerdo con los principios de equidad, solidaridad y participación<sup>62</sup>”.

Además de contar con propuestas pedagógicas encaminadas a fortalecer y garantizar la inclusión, esta acción debe ajustarse a las necesidades diferenciadas de aprendizaje donde deben ser los programas educativos diseñados y puestos en marcha para la amplia diversidad de características de los estudiantes, sujetas a concepciones éticas que permitan develar la inclusión como un tema de

---

<sup>60</sup>ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 48° CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. (30 de abril de 2008 Ginebra). Inclusión Educativa: El Camino del Futuro, Un desafío para compartir. UNESCO. 2008. p. 6

<sup>61</sup>CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD (7-10 JUNIO 1994). Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca – España: UNESCO. 1994. p. 15

<sup>62</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit. p. 27.

derechos y valores, ya que los NJCD son ante todo sujetos de derecho, que más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo a lo largo de su vida, todo esto poniendo especial atención a la equidad que es un elemento esencial para poder estimular la inclusión; el MEN define la equidad como, “dar a cada quien, lo que necesita y no como erróneamente se plantea de dar a todos por igual; significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos”<sup>63</sup>.

El tema de inclusión es relativamente nuevo para América Latina, aún más para Colombia ya que recientemente en el año 2014 el MEN definió las nuevas políticas para la atención a la diversidad en el marco de una educación inclusiva; encaminadas a establecer alianzas y contar con interlocutores en las entidades territoriales para lograr y garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de todas las personas en el servicio educativo a través de la flexibilización y diversificación de programas, proyectos y currículos, y el desarrollo de modelos educativos con carácter participativo para el beneficio de todos los estudiantes.

La inclusión entonces, hace parte de un entramado de lógicas y condiciones que favorecen positivamente el aprendizaje para la pluralidad de estudiantes, donde las instituciones educativas acogen las estrategias promulgadas por el MEN que giran en torno a un enfoque diferencial, que hace referencia a los derechos de niños, niñas y adolescentes requieren de acciones que apunten a un trato especial para ser protegidos contra situaciones que amenazan y pueden llegar a vulnerar sus derechos. El enfoque diferencial por lo tanto, configura la transversalidad de la política pública educativa que permite reconocer las particularidades individuales y colectivas de acuerdo con las condiciones de vulnerabilidad y a través del uso de metodologías apropiadas para generar acciones afirmativas y diferenciales que determinen el cumplimiento de los derechos.

A propósito de estos razonamientos el estudio de Booth entiende este tema como un gran proyecto social en donde los procesos de inclusión educativa son simplemente un medio para conseguir sociedades más justas, la educación inclusiva no es un objetivo en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin: el del establecimiento de una sociedad inclusiva. “La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión”<sup>64</sup>, esto implicaría la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas y cómo. Cuestiones tales como la justicia social, la equidad,

---

<sup>63</sup> *Ibíd.*, p. 28

<sup>64</sup> BOOTH, Tony. MEL, Ainscow. Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. 1 ed. Bristol, ed CSIE: Mark Vaughan. 2000. p. 41.

los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión.

Por su parte, la aceptación de las diferencias individuales según Ainscow<sup>65</sup> es uno de los fundamentos que generan inclusión. Se consideran la heterogeneidad y las diferencias individuales como aspectos de experiencia común, en donde todos los niños pueden presentar dificultades de aprendizaje que, en muchas ocasiones, son resultado de la interacción escuela-alumno. El autor afirma que el primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los alumnos y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje.

Dentro de las mismas consideraciones, Elizabeth Velásquez señala que “La inclusión tiene que ver con TODOS los niños, los pobres, los enfermos, los que tienen discapacidad. También tiene que ver con los ricos, los sanos y los capaces”<sup>66</sup>.

En síntesis, la capacidad institucional para transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes deben sumergirse en la esfera de docentes, en la familia, en la comunidad, entre los mismos amigos y esto implica el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas referidas a una propuesta curricular pertinente y relevante inscrita en una visión compartida, que facilita el diálogo entre los diferentes niveles educativos; “estrategias pedagógicas variadas y complementarias que atiendan debidamente la especificidad de cada estudiante; disponer de infraestructura física y de materiales didácticos alineados con el proyecto pedagógico; apoyar permanentemente a los docentes en sus aulas para que efectivamente puedan desarrollar el currículo, y dialogar y entender las expectativas y necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales”<sup>67</sup>.

Se trata de una transformación cultural, esto es de pensamiento y formas de actuar donde se reconozca la diferencia, el respeto al otro, la mitigación de la discriminación y cultivar una sociedad donde los valores y el bienestar de todos primen sobre la individualidad.

---

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 23.

<sup>66</sup> VELAZQUEZ, Elizabeth. La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis doctoral psicología. España: Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Programa de doctorado. 2015. p. 54

<sup>67</sup> AL TABLERO. Bogotá DC. 13. Diciembre, 2007. 3 sec. 43. MEN.

## 1.7 Visiones Empíricas sobre estudios de la inclusión educativa

A continuación se presentan algunos estudios relacionados con el tema de investigación que sirvieron de base para la consolidación del trabajo, dentro de los cuales se encuentran la investigación realizada por Elizabeth Velázquez Barragán sobre la importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas en la ciudad de México, donde produce un marco general de evaluación que permitió identificar las relaciones que existen entre los aspectos organizativos de las escuelas poblanas y, en base a ellos, su proximidad o lejanía a la filosofía inclusiva. La autora analizó los niveles de inclusión que existen en las escuelas con la intención de concienciar a la comunidad educativa y a los docentes de la situación real de las instituciones, para poder generar cambios en las prácticas organizativas y ofrecer una educación de calidad a toda la población. La autora afirma: “estamos convencidos que las escuelas deben iniciar proyectos educativos fundamentados en la equidad, la convivencia, la democracia y el éxito académico y personal, a fin de reducir los niveles de marginación y exclusión”<sup>68</sup>.

La investigación concluye que la inclusión sólo ha conseguido modificaciones que afectan superficialmente al sistema educativo y que para lograr realmente escuelas inclusivas se precisa un cambio en los planteamientos educativos que surgen desde los procesos de integración hacia la inclusión, sensibilizando de manera regular a profesores, alumnos y padres para que impulsen en la comunidad lógicas inclusivas, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural. Velásquez utiliza una categoría importante para su análisis y es la representación de la “*Cultura Escolar*”, insistiendo en las relaciones existentes entre la cultura de los centros y la inclusión, señalando que “la cultura se refiere a las creencias, convicciones de la comunidad educativa acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el funcionamiento del centro; mientras que el sistema organizativo se define por los sistemas existentes de toma de decisiones, el tipo de participación establecida y los papeles que desempeñan los distintos agentes educativos”<sup>69</sup>. Para lograr estos objetivos según la investigadora es necesario reformas en la cultura escolar que llevan consigo un debate sobre la propia organización en torno a las prácticas, los modelos de educación, los recursos, los profesionales, los estudiantes y los padres.

Desde otra línea de investigación, se encuentra el trabajo de maestría de Leidy Johanna Ruiz Castro sobre el *Análisis de los procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta*, que centra su interés en el método que utiliza la institución para unir las políticas

---

<sup>68</sup>VELAZQUEZ, Elizabeth. La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis doctoral psicología. España: Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Programa de doctorado. 2015. p. 43

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 327.

educativas sobre educación inclusiva a los formatos internos para los estudiantes. Su informe llega a la conclusión de que pese al despliegue de normatividades, programas y planes desarrollados por el Estado para aumentar la cobertura educativa y garantizar el acceso de la población desplazada al sistema educativo, algunos niños y jóvenes siguen careciendo de este derecho, la autora afirma que “las acciones que propone el marco normativo, especialmente en la línea del derecho a la educación y la inclusión de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado no se está cumpliendo”<sup>70</sup>; partiendo de que son las instituciones educativas las que no adaptan los llamados modelos educativos flexibles a los retos pedagógicos que el desplazamiento le plantea al sistema educacional. En lo relacionado con la formación a los docentes, el informe refiere que se efectúan capacitaciones desarticuladas a los maestros, que no conducen a la transformación de la práctica pedagógica;

Estas tensiones revelan la prioridad de que el sistema educativo, más que garantizar el derecho a la educación para la población víctima del desplazamiento forzado en términos de ampliar cobertura, diseñe, formule y acompañe procesos flexibles y contextualizados que se expresen en contenidos y respuestas reales, que se deriven en prácticas pedagógicas y en atención psicosocial de carácter integral, que posibiliten la reconstrucción de sus proyectos vitales y el fortalecimiento de su identidad personal, familiar y social<sup>71</sup>.

En la misma línea, el trabajo realizado en Argentina por Ricardo Baquero y otros, aporta elementos de análisis importantes en cuanto la necesidad de realizar adecuaciones reales para lograr una inclusión basada en la calidad y equidad: “se ha hecho evidente que el modelo institucional y pedagógico no se adecúa a los desafíos sociales y económicos, ni a las características de los jóvenes actuales y de los nuevos sectores sociales que se incluyen por primera vez en ese nivel educativo”<sup>72</sup>. En su trabajo investigativo prueba la impotencia del formato escolar clásico para producir experiencias innovadoras educativas que sean apropiadas y apropiables por los estudiantes, por ello, surge la necesidad de ensayar formatos escolares alternativos que procuren un cambio significativo sobre el carácter homogeneizador y disciplinante del sistema educativo tradicional, “tanto en lo que hace a las formas de subjetivación que produce como al tipo de procesos de aprendizaje que promueve”<sup>73</sup>. Lo fundamental para los centros educativos que acojan las nuevas estrategias de inclusión para población en situación de

---

<sup>70</sup> RUÍZ, Leidy. Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en la I.E.D Arborizadora Alta. Trabajo de grado Magíster en educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Línea de investigación: Políticas y gestión educativa. 2010. p. 12

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 24

<sup>72</sup> BAQUERO, Ricardo; TERIGI, Flavia; OSCANO, Ana; BRISCI, Bárbara; SBURLATTI, Santiago. Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Buenos Aires. 2009. vol 7. no. 4. pp. 292-319

<sup>73</sup> *Ibid.*, pp. 292 -319

desplazamiento, es entender que las formas que adopte lo escolar deben estar atentas a hacer su espacio habitable y productivo para toda la población de alumnos, teniendo en cuenta sus diferentes condiciones de vida o condiciones de partida para el aprendizaje.

Desde la concepción del desplazamiento que también atañe a esta investigación se encuentra el trabajo de Carolina Amariles Gomez<sup>74</sup> denominado Experiencia de Adaptación Educativa en los Niños-As del Colegio Básico el Dorado, que han Vivido en Situación de Desplazamiento Forzado. Su informe revela que el entorno escolar debe generar una apropiación tal, que cada uno de los niños en condición de desplazamiento logren resignificar las nociones sociales, que se vieron afectadas con el desplazamiento, brindando nuevas posibilidades de interacción con los demás compañeros, para no ser excluidos, y sus relaciones se establezcan por medio de la confianza, y la reconstrucción de la identidad y de un nuevo proyecto de vida que los potencie como sujetos de derechos.

En este mismo orden y dirección, se toman como bases sólidas las entidades oficiales que se interesan en plantear alternativas para la atención educativa e inclusiva a esta población vulnerable, y por ello, el MEN se ha concientizado sobre la importancia de garantizar una verdadera inclusión partiendo de estrategias, lineamientos y experiencias que den cuenta de adecuaciones específicas para el manejo de grupos de NJCD, el MEN subraya que se requiere de una atención distinta que responda a las necesidades de estas poblaciones, como una propuesta pedagógica que tenga como objetivo brindar a los maestros una herramienta potente de aplicación especializada. “A través de diferentes talleres de formación se fortalecen las capacidades de los maestros para desarrollar procesos que contribuyan a la recuperación socioafectiva, cognitiva y sicomotriz, así como a la reintegración a los ámbitos escolares”<sup>75</sup>. La aplicación de esta propuesta facilita la elaboración del duelo ocasionado por los sucesos violentos que acompañaron su desplazamiento, la recuperación de la confianza en sí mismos y en los demás, y la formulación de herramientas metodológicas basadas en sus propias historias de vida. Para la materialización de este objetivo el MEN formuló la estrategia “Escuela y desplazamiento que está dividida en tres fases: recreación, escolarización no formal y reintroducción al currículo; la cual procura desarrollar las dimensiones comunicativa, corporal, ética y estética de cada uno de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento”<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> GÓMEZ, Carolina. Experiencia de adaptación educativa en los niños-as del colegio básico el dorado, que han vivido en situación de desplazamiento forzado. Trabajo de grado psicología. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda. Facultad De Ciencias Sociales, Humanas Y De La Educación. Programa De Psicología. 2008. p. 101

<sup>75</sup> MEN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL). Educación para cada situación. [citado en 12 diciembre 2016]. Disponible en Internet: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html>

<sup>76</sup> MEN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL). Escuela y Desplazamiento. Op. cit. p. 33.

## 1.8. Inclusión educativa en niños y jóvenes en condición de desplazamiento.

En este apartado es importante hablar sobre la condición psicosocial de los estudiantes víctimas del conflicto armado que han atravesado difíciles situaciones y que deben adaptarse a un lugar nuevo con normas, contextos y una realidad que contempla experiencias, emociones, sentires y pensamientos totalmente diferentes de los que ya conocían; evidentemente esto genera una ruptura de su tejido social, cultural e íntimo que requiere de un proceso largo y continuo para su inserción en la vida social y política que antes desconocían.

Para Juan Carlos Cortés Acosta las principales consecuencias del desplazamiento para causa graves problemas emocionales que afectan los procesos de aprendizaje en niñas, niños y jóvenes, manifestándose en alteraciones de atención, concentración, capacidad de inferir ideas, métodos de resolución de problemas, manejo de operaciones básicas simples, coordinación viso-motriz, temores e incertidumbres, lo que genera bajo rendimiento académico, inestabilidad emocional e intentos de suicidio. “Estos problemas son causados por la privación ambiental, los sentimientos de abandono y desarraigo, los traumas de la pérdida de seres queridos y las rupturas afectivas y sociales, entre otros”<sup>77</sup>.

El cambio abrupto para esta población vulnerable no sólo les ha afectado su desarrollo emocional, social y cognitivo, sino que los ha llevado a un encuentro forzado con espacios y relaciones ajenas, en los que su desarraigo obligado los convierte no sólo en objetos de asistencialismo, sino en objetos de exclusión y discriminación tanto en los lugares donde se ubican con sus familias, como en la escuela, cuando logran ingresar y permanecer en ella.

Para Marta Bello “Estos niños, niñas y jóvenes, siendo portadores de saberes, de cultura, de historia y de tramas sociales, se convierten así en el objeto de compasión que encubre la insolidaridad”<sup>78</sup>. De esta manera, las personas en situación de desplazamiento llegan a los nuevos contextos despojadas y cargadas con todos los estigmas sociales de su nueva condición y ajenas a los saberes del nuevo contexto, que suele presentarse como extraño y hostil.

El desplazamiento implica perder el lugar en el que se ha construido toda una historia. Esta pérdida lleva a asumir nuevas actitudes, costumbres y actividades, lo que, a su vez, trae consigo sentimientos de incertidumbre, miedo, dolor, rabia y desarraigo. Estos sentimientos ponen en juego la identidad de la persona, para

---

<sup>77</sup> CORTÉS, Juan Carlos. Estrategias de inclusión educativa con población desplazada: El caso de la Institución Educativa Sol Oriente de Medellín, Colombia. Instituto latinoamericano de Altos Estudios. Editorial Milla. 2016. p. 29

<sup>78</sup> BELLO, Marta. Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo. En: Revista Trabajo Social, 2004 No. 6, pp. 189-191

Marta Bello, “la salida abrupta y el ingreso a contextos distintos y ajenos, provocan una serie de transformaciones en la identidad de los desplazados puesto que sus rutinas, sus pertenencias, sus señales distintivas y sus relaciones deben modificarse en virtud de su nueva situación, lo que altera significativamente la realidad objetiva y subjetiva del individuo”<sup>79</sup>.

En la misma línea, Jairo Roza<sup>80</sup> comenta que en el caso de los niños y jóvenes afectados por la experiencia del desplazamiento se pueden encontrar los siguientes comportamientos: exagerada agresividad o exagerado mutismo, falta de expresión y comunicación con su entorno, ansiedad, no aceptación de la muerte del padre o la madre o algún familiar, sensación de abandono y tristeza donde los efectos psicosociales se presentan a nivel de pérdida de estabilidad en la vida cotidiana, cambiando los espacios, los tiempos y los ritmos de su socialización primaria para la construcción de sus identidades; sus vínculos de pertenencia geográfica, afectiva y cultural (desarraigo), la ruptura abrupta de sus vínculos con la tierra, con sus pares, con la escuela y en muchas ocasiones con su familia primaria y extensa, la inserción como “desplazados” en espacios ajenos a ellos, sintiendo que interfieren en los ritmos de otras familias y pobladores pobres, que ven llegar mayores dificultades para repartirse los escasos servicios públicos de la zona, entre otros, el de la educación. Esto, en muchas ocasiones, genera discrepancia contra los niños, niñas y jóvenes recién llegados a las escuelas que los acogen.

Por todo esto y demás efectos negativos que han vivido ECD, el MEN afirma que “bajo ninguna circunstancia la escuela puede renunciar a proporcionar los mejores esfuerzos y espacios reales para la formación de seres autónomos, de sujetos de derechos y responsabilidades, capaces de ir moldeando el mundo de la vida para satisfacer sus necesidades vitales”<sup>81</sup>. Por tanto, los centros educativos deben afianzar el tema de la inclusión poniendo atención a la resignificación de la vida de aquellos seres golpeados en su esencia vital, trabajando en la recuperación de un encuentro consigo mismo, donde los estudiantes víctimas del conflicto tengan la capacidad para manifestar su dolor y exigir la protección y devolución de sus derechos vulnerados y finalmente el fortalecimiento de la relación consigo mismo con los otros y con el entorno íntimo.

El quehacer de la escuela frente a la inclusión gira en torno a ejes importantes que plantea el proyecto “Escuela y Desplazamiento” del MEN, donde se hace evidente el “reajustamiento al currículo que maneja cada institución que acoge a población afectada por el conflicto. Dentro de estos ajustes se encuentra la

---

<sup>79</sup> *Ibíd.*, pp. 189-191

<sup>80</sup> ROZO, Jairo. Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento. En: Revista de trabajo social. 2000. No 2. pp. 207-211.

<sup>81</sup> MEN. Escuela y desplazamiento. Op. cit. p. 31

apertura a un espacio simbólico<sup>82</sup> , esto es, una escuela abierta y no limitada al lugar cerrado del aula y esto significa, el intercambio para la palabra y la risa, para las propuestas imaginativas, apertura de categorías de relación y de convivencia desde la canción, el cuento, el teatro, la narración y el testimonio que recoge la experiencia vivida de los niños, niñas, adolescentes, de los maestros y maestras para restablecer el intercambio comunicativo de la palabra, la cual a veces es desacreditada bajo la seriedad racional de los conceptos validados por la cultura y en la más extrema de las situaciones invalidada por la maquinaria propia de la guerra.

De esta forma, lograr que personas vulneradas en sus derechos puedan significar su experiencia como un suceso que hace parte de su historia de vida, que puede verse como una oportunidad para construir un nuevo proyecto y abrir alternativas de crecimiento y desarrollo personal y social que reconozcan sus efectos, recursos, potencialidades y capacidades de resiliencia con las que cuentan las personas, inclusive los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento.

Se trata entonces de construir una pedagogía capaz de hacer frente a los flagelos de una modernidad instrumental, realizando un trabajo permanente de producción de la subjetividad desde la relación con la otredad, se trata entonces de abordar desde las aulas el conflicto, y promover la producción singular de la existencia en la diversidad, “es reorganizar la escuela y el aula de clase para que sean igualmente un espacio de producción de significación en donde se emprenda el camino para sanar el dolor y volver a soñar con el futuro”<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> *Ibíd.*, p. 36

<sup>83</sup> *Ibíd.*, 44

## 2. INCLUSIÓN: LA PERCEPCIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO

En virtud de conocer el significado de inclusión a partir de la percepción de los niños y jóvenes en condición de desplazamiento forzado, se establecen los siguientes criterios: en primer lugar se muestra la función que cumple la inclusión en la esfera educativa; un papel que intenta cohesionar por medio de estrategias pedagógicas el quehacer docente frente a la diversidad de alumnos que ingresan a las instituciones, así mismo, la comprensión derivada de que la inclusión es un tema bastante amplio que abarca a toda la población, puesto que no se puede hablar de una inclusión sectorizada, sino de un trabajo aunado que recopila proyectos transformadores en el proceso de una educación para la heterogeneidad. En segundo lugar, se parte del hecho que la inclusión se construye con el aporte y trabajo de estudiantes, docentes, familia y para llevarlo a cabo debe tenerse en cuenta las necesidades de cada estamento social. Finalmente se habla de un proceso inclusivo que presenta retos y desafíos para la materialización de sus postulados, una educación pensada por y para la diversidad, es decir, no se trata de una nueva propuesta teórica sino del proceso de experiencias en la lucha de las escuelas por alcanzar una verdadera Escuela para Todos.

### 2.1. ¿Qué busca la inclusión en el escenario educativo?

El tema de la inclusión para el desarrollo de este trabajo de investigación se abordó desde la esfera educativa, tomando como punto de referencia el MEN quien es el órgano que provee las herramientas claves para generar estrategias, enfoques y estructuras que apoyan un perspectiva incluyente y diferencial partiendo de la diversidad de niños y jóvenes presentes en las instituciones educativas del país; entonces, se habla de una educación concebida como un proceso permanente que permita responder a la garantía de derecho a una educación de calidad reconociendo fundamentalmente la diversidad la cual aborde y responda a las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, acceso y permanencia que reúna a docentes, estudiantes, familia y personal capacitado para brindar oportunidades de enseñanza que logren adaptarse a las exigencias de todos los alumnos. En esa medida, el sistema educativo y fundamentalmente su cuerpo docente debe dar una respuesta diferenciada en la norma institucional, en lo pedagógico, en lo curricular, en lo social y en lo evaluativo.

De acuerdo con lo anterior, cada institución debe actuar en pro de generar modelos educativos flexibles encauzados a garantizar una educación óptima para formar estudiantes con una perspectiva integral que contemple el desarrollo de las dimensiones cognitiva, corporal, social-afectiva y transformadora de las nuevas

generaciones. Para el MEN “El reto de la escuela en este contexto es transformar la vida cotidiana de la niñez y adolescencia víctima a partir de la construcción de espacios incluyentes, lo cual supone la necesidad de diseñar estrategias, apuestas diferenciadas y particulares, que busquen restablecer el goce efectivo del derecho a la educación”<sup>84</sup>.

Para responder al primer objetivo que centra su interés en la percepción del significado de inclusión en NCD se analizó el enfoque que maneja la institución, y aún más, la colectividad que trabaja sobre esta temática, para ello, se llevó a cabo varias entrevistas a docentes, psicóloga del colegio y orientador profesional para entender de qué manera atienden a la población, cuáles son sus formas de trabajo, y esencialmente, qué comprenden sobre la concepción de inclusión.

En primer lugar se encontró que la institución acogió un proyecto de inclusión denominado, “Atención a la población en situación de diversidad funcional y talentos excepcionales”. El orientador Jairo Guevara<sup>85</sup> explica:

Este proyecto de inclusión tiene en cuenta la diversidad y la situación de salud mental de los estudiantes. Hay otros esquemas de inclusión que se deben tener presentes, pero aquí cambiamos el término de discapacidad por diversidad, en mi caso yo me encargo de la diversidad funcional que es lo mismo que manejar antes el término de necesidad educativa especial; la diversidad funcional se la define teniendo en cuenta dos situaciones: problemas de aprendizaje y diagnóstico cognitivo, visual, auditivo, sistémico y físico. Si hay un diagnóstico hay que catalogarlo dentro de una discapacidad y hay que informar a la institución y también al SIMAT que es el ente encargado de llevar toda la información de este tipo de estudiantes sobre la situación, si es de aprendizaje se los toma como necesidad educativa que puede ser permanente o transitoria esto significa que puede tender a superarse con el acompañamiento que reciba desde la salud y lo pedagógico<sup>86</sup>.

¿Qué logros han obtenido con este proyecto?

...el proyecto es relativamente nuevo, pero en 4 años que lo he conocido, han reformado el sistema educativo, desde que yo he estado por acá he podido lograr que entiendan la necesidad del niño de estar escolarizado. Anteriormente estaba la docente Eudoxia y ella fue muy importante porque comenzamos a trabajar la flexibilización curricular, pero más que eso fue adaptación curricular porque la

---

<sup>84</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 83

<sup>85</sup> (\*)GUEVARA, Jairo. Orientador y psicólogo Escolar de la I.E.M Francisco José de Caldas. Pasto. 22 de Octubre de 2016. Psicólogo Universidad Cesmag y Gestor de Inclusión.

<sup>86</sup> GUEVARA, Jairo. 22/Octubre/2016. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina- Luisa Mesías. Conocer las estrategias pedagógicas de inclusión presentes en la institución. [grabación 36 minutos].

flexibilización pide cambiar la metodología y parte desde utilizar un material propio ceñido a un objetivo, lo que hicimos aquí fue adaptar<sup>87</sup>.

La adaptación de la que habla el orientador implica romper paradigmas, cambiar pensamientos, metodologías, estrategias y la complejidad de aceptar al otro en su diferencia, es por esto que se necesita de mayor sensibilización y comprensión frente a lo que se presenta; la mayor parte de profesores ven a los niños con alguna discapacidad como un problema para dictar sus clases, un profesor de la institución afirmó: “...*estos niños no aprenden igual que los demás y es un problema porque la SEM pide que tienen que pasar como sea el año*”<sup>88</sup>. Y esto evidencia un gran inconveniente, puesto que el aprendizaje real pasa a un segundo plano y las estrategias de inclusión se vuelven mecánicas y no propician un espacio de integración y oportunidad para el niño que quiere sentirse aceptado y en el mismo nivel de sus compañeros.

Por otro lado, el orientador aduce: “...*varios compañeros que venían hace unos años estaban por cumplir no por el sentir propio. Yo vine a moldear un poco más las cosas*”<sup>89</sup>. Esto refleja de cierta manera el bajo compromiso por parte de algunos acompañantes para desarrollar la dinámica de inclusión la cual exige un proceso continuo de apoyo, adecuaciones organizativas y curriculares pertinentes dentro de las cuales las alternativas didácticas son fuente de trabajo propicio para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto requiere también de cambios de mentalidad y de concepciones asistencialistas para lograr los objetivos propuestos por el manual de convivencia y permitir el empoderamiento de cada niño o niña para el descubrimiento de sus posibilidades y habilidades. Al respecto comenta Amariles Gómez:

De allí se deduce que estos niños y niñas que ingresaron a las Instituciones Educativas del Distrito, no recibieron programas o proyectos de acompañamiento y asesorías directas y constantes por parte de los profesores, las Orientadoras Escolares y Coordinadores. Se debe considerar que estos programas son de relevancia para la formación de seres humanos que han vivido situaciones traumáticas y que requieren de apoyo en aspectos psicosociales y cognitivos para el proceso de adaptación a una nueva cultura<sup>90</sup>.

Entonces, ¿cómo trabaja la institución la parte de inclusión?, el orientador responde,

...la inclusión está encaminada a la parte de la igualdad y equidad, nuestro proyecto trabaja todo el tiempo pensando en defender el principal derecho del niño

---

<sup>87</sup> GUEVARA, Jairo. Entrevista. Op. cit.,

<sup>88</sup> ANÓNIMO. 23/Octubre/2016. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina- Luisa Mesías. Conocer las estrategias pedagógicas de inclusión presentes en la institución. [grabación 20 minutos].

<sup>89</sup> GUEVARA, Jairo. Entrevista. Op. cit.,

<sup>90</sup> GÓMEZ. Op. cit. p., 32.

que es la educación, hay dificultad con la parte académica como docentes o directivos quienes ven a un niño con algún diagnóstico y creen que es un niño problema. A veces llegan los niños con una carta de desplazamiento y asocian que es un problema para la institución. El proyecto quiere que no se les impida el derecho a la educación, que el personal con que cuenta la institución y el personal de apoyo caracterice al estudiante y apoye, así se maneja el principio de equidad e igualdad para un ambiente inclusivo<sup>91</sup>.

Y, ¿para llegar a ese principio de igualdad y equidad que usted refiere de qué forma trabajan?;

*“lo primero es la sensibilización que se maneja hace 4 años sin embargo, apenas hoy se ven resultados, los docentes han flexibilizado el currículo no solo con los niños con diversidad sino con los desempeños que se deben manejar en general, de esta manera no es aislado al trabajo que tienen. La igualdad se la trata para que los niños no sean víctimas en la esquematización desde lo directivo, administrativo, educativo, comunitario y social”<sup>92</sup>.*

A partir de la anterior entrevista, se puede catalogar que el concepto de inclusión que manejan los órganos de la institución tiene que ver con la diversidad, sin embargo su concepción se limita porque sólo integra a estudiantes que posean alguna necesidad especial, ya sea de orden cognitivo, visual, mental, físico etc. Esto significa y como lo menciona Elizabeth Velásquez<sup>93</sup>, que no se ha logrado la transformación de recursos, experiencia y profesionalidad que se requiere para atender las necesidades de toda la población estudiantil. Sí bien es un proceso que resulta complejo su atención debe enfocarse en promover la inclusión vista desde una educación para todos.

Por su parte en la entrevista con la psicóloga del colegio, se afirma que para lograr una verdadera inclusión se debe tener en cuenta varios aspectos como:

...la identificación y caracterización de la población con discapacidad y su contexto, lo que se consolida como base fundamental frente al reconocimiento de las particularidades en los servicios educativos en la comunidad y a partir de esta identificación potenciar las condiciones para el logro de los aprendizajes. Un segundo elemento es el plan de trabajo, que se toma como la planeación y ejecución de las acciones de acompañamiento a la oferta educativa, siendo esta entendida como la secuencia de intervenciones que desde las entidades de gobierno municipal se plantean, estableciendo líneas de trabajo, tanto en la articulación con los agentes educativos de los sectores, como con otras instancias públicas que provean los apoyos necesarios para potenciar la participación. Un tercer elemento es la participación para el aprendizaje, puesto que en las aulas, desde el proceso de educación inclusiva para el caso de los niños, jóvenes y

---

<sup>91</sup> GUEVARA, Jairo. Entrevista. Op. cit.,

<sup>92</sup> GUEVARA, Jairo. Entrevista. Op. cit.,

<sup>93</sup> VELÁSQUEZ. Op Cit., p. 66

adultos que presentan una diversidad funcional, es pertinente revisar cómo está siendo entendida la participación y desde allí favorecer espacios alternativos o transversales al currículo que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes<sup>94</sup>.

Lo anterior define las bases que contienen las estrategias propuestas por el colegio para atender a población diversa, y la importancia de la flexibilidad en cuanto a métodos de estudio para todos los niños, no obstante, los planes, programas y proyectos que contemplan se limitan a grupos de estudiantes que presentan alguna discapacidad, así mismo, se observó que la mayor parte de los profesores manejan la inclusión para alumnos que ellos consideran diferentes a los demás por poseer algún tipo de particularidad, por tanto, no se tiene en cuenta las necesidades individuales.

En la Declaración de Salamanca se expone que: “todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños”<sup>95</sup>, con base en esto, se presenta una barrera frente a la voluntad de cambio de la parte docente la cual es un criterio esencial para garantizar avances reales hacia una sociedad más incluyente.

Resulta oportuna mencionar que los profesores entrevistados expresan: *“la mayoría de nosotros no estamos capacitados para afrontar los retos de una educación inclusiva, los niños y jóvenes vienen a estudiar pero hay unos que son diferentes, que tienen problemas de aprendizaje a uno le toca tener paciencia, y realmente son pocas las capacitaciones para trabajar con la diversidad de alumnos que hay en el colegio”*<sup>96</sup>.

Otro profesor señala: *“con los niños con discapacidad cognitiva se trabaja de diferente manera, a ellos se les espera más en la recogida de tareas, no se les hace exámenes sino que otro tipo de evaluación, entre otras cosas, pero siempre hay que hacerles pasar el año porque así lo exige la SEM”*<sup>97</sup>.

Durante la observación de la relación docente-estudiante en las aulas de clase se pudo completar la información sobre formas de trabajo y actividades con los alumnos, donde se evidenció que una de las claves para obtener un resultado satisfactorio es la actitud de los maestros frente a la diversidad de sus estudiantes. Por ejemplo, en algunos grados que habían niños y jóvenes con algún tipo de

---

<sup>94</sup> PSICÓLOGA. 24/Octubre/2016. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina- Luisa Mesías. Conocer las estrategias pedagógicas de inclusión presentes en la institución. [grabación 40 minutos].

<sup>95</sup> Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO. 1994. p. 8.

<sup>96</sup> DOCENTE. 25/Octubre/2016. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina- Luisa Mesías. Conocer las estrategias pedagógicas de inclusión presentes en la institución. [grabación 25 minutos].

<sup>97</sup> DOCENTE. 25/Octubre/2016. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina- Luisa Mesías. Conocer las estrategias pedagógicas de inclusión presentes en la institución. [grabación 15 minutos].

capacidad diversa, los profesores optaban por alejarlos del resto del grupo y hacerlos trabajar en otra actividad, esto refleja una clara exclusión, puesto que, el estudiante que era alejado de su grupo de clase se sentía diferente de los demás y así mismo sus compañeros lo percibían como extraño.

Se evidenció que algunos estudiantes en condición de desplazamiento presentaban problemas de conducta y algunos profesores los tildaban como “*estudiantes sin caso*”<sup>98</sup>, esto representa educadores que no se esfuerzan por conocer las actitudes de estudiantes que provienen de una cadena de sucesos que les ha tocado vivir en su contexto social y familiar. Los maestros acuden a las instituciones simplemente para cumplir una obligación, no por el *deber social* que exige aportar más allá de lo netamente educativo, significa entonces educar con criterio ético y humano donde importe más el ser de la persona y la ayuda emocional para así encontrar la armonía entre el aprendizaje educativo y la persona que quiere encontrarse en un espacio donde pueda desarrollarse libremente, sin ningún tipo de estigmatización. Esto no quiere decir que todos los docentes actúen de la misma forma, también algunos se interesan y trabajan más en la parte psicosocial del estudiante, porque sólo así puede reflejarse en su rendimiento académico

De acuerdo con estas problemáticas, Elizabeth Velásquez indica que “existe entre los profesionales de la educación resistencia al movimiento de Inclusión, tal vez por desconocimiento de la inclusión, por miedo al cambio, por el exceso de trabajo, por inseguridad profesional; en definitiva por temor a lo desconocido. Y a pesar de promoverse acciones menos excluyentes, no se han logrado cambios efectivos”<sup>99</sup>. Por lo tanto se necesita sustancialmente una demanda de un profesorado implicado, comprometido, competente, capacitado, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente.

Las instituciones educativas presentan retos y desafíos en torno a la comprensión de la inclusión, que van más allá de las medidas integradoras y las prácticas políticas y de carácter utilitario. Dentro de estas actuaciones se pueden señalar alternativas más paliativas que educativas ya que dejan intacto el sistema a costa de crear itinerarios específicos para grupos de alumnos diferentes. Estas exclusiones son más sutiles y se promueven desde estructuras secundarias, desarrollando determinados aspectos de mandatos generales. Entre estas medidas exclusivas se reconocen medidas evaluativas (reválidas, selectividades, pruebas de grado, modelos de evaluación, etc.) y vías pedagógicas (sistemas de apoyo, itinerarios educativos desiguales, programaciones individuales, aulas especiales, educación compensatoria, diversificación curricular, programas de

---

<sup>98</sup> DOCENTE. 25/Octubre/2016. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina- Luisa Mesías. Conocer las estrategias pedagógicas de inclusión presentes en la institución. [grabación 25 minutos].

<sup>99</sup> VELÁSQUEZ. Op. cit., p. 68.

garantía social, adaptaciones curriculares, aulas de enlace, etc.) que justifican la segregación dentro del propio sistema educativo llamado inclusivo, como la única salida o incluso como la única oportunidad. Por tanto, se trata de una segregación interna, en cierto modo oculta, que es menos llamativa y visible.

## 2.2. Construyendo el concepto de inclusión con los niños en condición de desplazamiento

En esta sección se procede a analizar la percepción de inclusión configurada por los estudiantes de la I.E.M Francisco José de Caldas. Se tomó como camino los talleres de participación colectiva e individual para construir en conjunto el accionar de la inclusión. Como primera medida se interrogó a los niños sobre esta categoría que partió de las siguientes premisas:

*Cuadro 2. ¿Qué sabemos de la inclusión?*

<b>LLUVIA DE IDEAS</b>	
<b>Grado escolar</b>	<b>Noción sobre Inclusión colectiva</b>
3°	Aprender de los demás, unir a las personas, apoyar a los que no saben
3°	Tiene que ver con los valores: respeto, perdón, solidaridad, tolerancia, compartir y amistad
4°	Incluir a las personas, incluir a los amigos, trabajar en grupo, incluir a la familia, participar con la comunidad
4°	Asociarse con los demás, incluir a las personas, ayudarse entre sí
5°	Aceptación de uno mismo y hacia los demás
5°	Incluir a los demás, unir a las personas, integrar a los demás

Fuente: Esta investigación, 2016.

La anterior tabla muestra las ideas que tenían los estudiantes cuando se les preguntó en colectividad sobre la palabra inclusión, antes de socializar a profundidad el tema y los puntos que la rigen. Los estudiantes de cada grado en el que se trabajó mostraron gran interés por el taller que se efectuó sobre la temática, ya que afirmaron que en sus clases no habían tenido la oportunidad de llevar a cabo actividades para fomentar esta categoría, que más que un concepto para memorizar, es una acción para llevar a cabo en todos los ámbitos de la vida. Las nociones de los estudiantes representan lo que ellos observan y viven en sus experiencias cotidianas.

Después de preguntar sobre la categoría, se dispuso a efectuar el taller “*aprendiendo sobre la inclusión*”, donde se explicó en un primer momento que la inclusión empieza por sentirse parte de algo, es decir, cada sujeto es participe ya sea de la familia, comunidad, institución educativa, etc. Y ese sentir está relacionado con el lado anímico de la persona, ya que se incluye en algo siempre y cuando exista aceptación por parte del individuo que se integra a un grupo como de las personas que lo acogen. En segundo término, se hizo un reconocimiento de la diversidad; esto tiene que ver con la comprensión de un mundo donde todos los seres humanos que lo habitan son diferentes entre sí, porque cada uno posee características distintas al resto de los individuos, en cuanto a su forma de pensar, vestir, actuar, sentir, en sus rasgos físicos, su talla, su peso, su color de piel etc. y esto es lo que configura la personalidad de cada ser humano. En tercer término se encuentra que pese a las diferencias el multiculturalismo y el pluralismo todas las personas somos iguales porque poseemos los mismos derechos universales e inalienables como la educación sin discriminación, esto es, el respeto hacia el otro, las mismas oportunidades de participar, aprender, jugar, el buen trato de compañeros y profesores y que llamen a cada persona por su nombre sin que le atribuyan sobrenombres. La inclusión educativa es una forma de vivir juntos, donde recibimos educación, donde nos recreamos, donde el individualismo y la inequidad no tienen cabida. La inclusión hace parte de la esfera de valores, sentimientos y el respeto a la dignidad humana.

Según Leidy Ruiz<sup>100</sup> la inclusión educativa, tiene dos significados: de una parte se refiere al derecho de todas las personas de estar en sistemas educativos de calidad y la obligación del Estado de brindar las condiciones para el disfrute efectivo de tal derecho; por otra parte, guarda relación con el papel multiplicador de derechos que tiene como función la educación y constituye la base para acceder a todos los demás derechos y libertades cuya posesión disminuye o elimina la vulnerabilidad producida por problemas sociales, económicos, por el conflicto armado, el desplazamiento y el desarraigo de buena parte de la población que propician la exclusión, marginalidad e inequidad.

Dada la introducción anterior, los estudiantes estuvieron en capacidad de responder a las preguntas planteadas acerca de su percepción sobre esta temática, hay que resaltar, que parte de comprender la inclusión a partir del reconocimiento de la diferencia, como lo plantea Manuel Restrepo, “la pregunta por la otredad, que significa abordar la relación específica con quienes pertenecen a otra raza y etnia, a otras religiones, y a los que viven en un entorno geográfico diferente y poseen una experiencia vital donde la guerra y el desplazamiento han sacudido profundamente su psiquismo”<sup>101</sup>. El espacio con el otro propicia el entendimiento entre los seres humanos, la práctica de la tolerancia y el respeto; la

---

<sup>100</sup> RUÍZ CASTRO. P. 42

<sup>101</sup> MEN. Escuela y desplazamiento. Op. cit. p. 39.

modernidad entiende el encuentro con el otro desde la razón, desde el diálogo, desde el lenguaje, desde el sujeto de derechos, la relación con el otro como un encuentro entre sujetos iguales y por tanto distintos. “El otro(a) es un ser abismal, está atravesado por la diferencia que lo habita. Ha vivido una vida diferente a nosotros, ha trasegado un camino donde la pérdida y la construcción han hecho de él o de ella lo que es y lo vive”<sup>102</sup>.

Fotografía 1. Taller *Aprendiendo de la inclusión*



Fuente: Esta investigación, 2016.

Para analizar lo que los niños piensan sobre la inclusión, en primer lugar se realizó una actividad donde el cuento fue protagonista, la narración llamada “*todos somos diferentes*”, tuvo el fin de explicar desde una manera lúdica la importancia de reconocernos como sujetos únicos con características particulares, habilidades y también debilidades. Después del cuento donde todos participaron, se dispuso a cada grupo o grado escolar un dibujo donde aparecían animales para colorear, cada uno significaba un talento diferente, que al juntarlos, formaban un constructo de diferencias acompañadas de las siguiente preguntas orientadoras: ¿por qué somos diferentes?, ¿alguna vez te has sentido mal por ser diferente?, ¿en qué

---

<sup>102</sup> *Ibíd.*, p. 82.

lugar soy feliz?, interrogantes que sirvieron para verificar y evaluar lo entendido en el transcurso de los ejercicios.

A continuación, se presenta los casos más relevantes para el desarrollo de la investigación, con las siguientes respuestas:

Los estudiantes de primaria generalmente afirman que ser diferentes tiene que ver con:

- *“Que no importa el tamaño y los colores de piel todos tenemos igualdad de derechos”.*
- *“Significa que si uno es alto o bajito eso no interesa”.*
- *“Que tenemos diferentes capacidades pero somos iguales”.*
- *“No hay que burlarse de los demás porque sea gordo, flaco o pequeño.*
- *Ser diferente es de la forma de la piel, del tamaño o que sea gordo o flaco o también de la forma”.*
- *“Significa que no hay que juzgar a los demás por ser diferentes ni altos ni flacos”.*
- *“Yo soy diferente a mi compañero porque a mí me gustan otras cosas y a él también le gustan otras cosas”.*
- *“Cada uno tiene sus posiciones a otra persona diferente pero por dentro todos somos los mismos y somos amigos pequeños y grandes”.*
- *“Que todos somos diferentes pero tenemos el mismo corazón.”*
- *“No tenemos los mismos talentos pero si tenemos las mismas oportunidades”.*
- *“Uno es diferente porque uno es trigueñito y el otro es blanquito pero de corazón somos los mismos”.*
- *“Yo soy diferente porque a algunos les gusta futbol, a otros basquetbol, a otros trabajar, leer, etc.”*
- *“Por fuera somos diferentes y por dentro somos iguales”<sup>103</sup>.*

Esto refleja la capacidad de asimilación que poseen los alumnos frente a tópicos nuevos, el incorporar concepciones a partir de cuentos y juegos y como los practican en su vida cotidiana; las diferencias hacen parte de la configuración del ser humano es algo inherente a la personalidad de cada individuo. Como se puede apreciar en las proposiciones anteriores las categorías manejadas de análisis son: reconocimiento del otro a partir de la caracterización física, gustos y preferencias, habilidades individuales e igualdad de condiciones.

---

<sup>103</sup> ESTUDIANTES DE LA I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Taller “Aprendiendo Sobre Inclusión”. Orientadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. San Juan de Pasto. 17/ noviembre /2016.

Fotografía 2. Taller *Aprendiendo de Inclusión* - Función de títeres



Fuente: Esta investigación, 2016.

A parte del cuento se llevó a cabo dinámicas con función de títeres que retroalimentaron lo visto en el aula de clase sobre la inclusión; la puesta en escena tuvo el objetivo de exponer la relevancia de los derechos humanos haciendo énfasis en que a pesar de las distinciones de cada persona todos somos iguales porque tenemos unos derechos que nos protegen y dan armonía y equilibrio en la vida en sociedad. A partir de estos ejercicios lúdicos se observó la eficacia de asimilación de conocimientos e información por parte de los estudiantes, quienes estuvieron atentos y dispuestos a todas las tareas planteadas; este tipo de propuestas dinámicas ayudan a que los niños resignifiquen el mundo permitiendo de esta manera construir formas de diálogo y negociación cultural con sus pares, maestros y con el entorno que los acogió.

Lo lúdico adquiere pleno sentido en la dimensión corporal como manifestación de relaciones de lo biológico con lo cultural. Comprende procesos de convertir su ambiente, en donde el juego aparece como elemento de la cultura y dispositivo culturizante, es decir, a partir de él se expresa y recrea una cultura: la experiencia lúdica comprende tanto la realización del juego como sus implicaciones con la vida

del hombre (y de la mujer) en la vivencia, la representación, la regla, la relación consigo mismo(a), con los otros(as) y con los símbolos<sup>104</sup>.

Después de varias acciones efectuadas, se construyó colectivamente con los estudiantes una concepción de inclusión teniendo en cuenta su sentir frente a este punto; *“la inclusión es sentirse feliz en los lugares que estamos, en el colegio porque aprendemos, con nuestros amigos porque jugamos, en la comunidad porque compartimos y con nuestra familia porque nos dan cariño, amor y ternura. La inclusión nace con el respeto de las diferencias, se fortalece con la seguridad que me inspiran los otros y se vive en el amor, el perdón, la solidaridad y en la tolerancia”*<sup>105</sup>.

Fotografía 3. Taller Aprendiendo de Inclusión



Fuente: Esta investigación, 2016.

Sólo las personas que han sufrido hechos victimizantes son capaces de definir lo que para ellos significa inclusión, puesto que esta percepción integra acción, sentimientos y emociones, una puesta en práctica que fomenta continuamente valores. En suma, la inclusión es un modo de vida que se instala en la cultura del

<sup>104</sup> MEN. Escuela y desplazamiento. Op. Cit., p. 156

<sup>105</sup> (\*)Concepto de Inclusión construido con los niños en condición de desplazamiento de básica primaria de la I.E.M Francisco José de Caldas. Orientadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. San Juan de Pasto. 17/noviembre/2016.

ser y que “tiene que vérselas con las diferencias y no con una persona neutra y racional sino con las singularidades;no con la comunidad en general sino con las relaciones intergrupales;con modos de ser y no con individuos;con devenires y minorías”<sup>106</sup>.

### 2.3. Resolución de conflictos en el aula: una postura micro de las vivencias de niños en condiciones de desplazamiento.

Teniendo un antecedente dentro de los estudios empíricos anexos en esta investigación, se podía inducir que los menores en condición de desplazamiento cuando llegaban a la Institución Educativa padecían de casos de bullying, bajo rendimiento escolar, tardía adaptación al contexto escolar, hasta casos de intento de suicidio y consumo de sustancias psicoactivas. Casos detectados por Juan Carlos Cortés Acosta en una de sus investigaciones en la ciudad de Medellín y que son asociados a disoluciones emocionales por el destierro y las secuelas del conflicto. “Estos problemas son causados por la fractura ambiental, los sentimientos de abandono y desarraigo, los traumas de la pérdida de seres queridos y las rupturas afectivas y sociales, entre otros”<sup>107</sup>.

Ahora bien, la identificación de diversos problemas presentes en los estudiantes en condición de desplazamiento de la I.E.M Francisco José de Caldas se ve reflejada en los distintos talleres que se desarrollaron en el proceso de intervención con la población estudiantil a la hora de llegada de los menores a los entes educativos. Para poder llegar a estos resultados fue necesario hacer una intervención donde la confianza y el trabajo en equipo fueron la manera de identificar los conflictos del contexto escolar desde la llegada hasta la permanencia en la Institución Educativa. La estrategia de trabajo fue la creación de casos donde se reflejan algunas situaciones que viven diferentes estudiantes anónimos donde aparecen historias similares a las narradas por algunos niños en esta condición en otros lugares del país. Se dividieron los cursos de manera aleatoria, a cada grupo se le dio un caso y ellos tenían que buscar la solución a dicho problema, de manera rotatoria los grupos pasaban por todos los casos y exponían sus propias soluciones. Finalmente, todos los estudiantes recibían un cuestionario donde se indaga lo discutido en grupo pero de carácter personal, de esa manera se pudo identificar los inconvenientes que tenía la población objeto de estudio.

A continuación se muestra los casos que analizaron los estudiantes de bachillerato clasificado según la categoría a la que corresponden:

---

<sup>106</sup> MEN. Escuela y Desplazamiento. Op Cit., p. 83

<sup>107</sup> CORTÉS, Juan Carlos. Op. cit., p. 29

Cuadro 3. "Resolución de Conflictos en el Aula, discusión y orientación"

GRADO	CASO	PREGUNTA	CATEGORIA
Bachillerato	A mitad de año llegó Jacinto al colegio. Jacinto no conocía a nadie y no tenía amigos, Jacinto estaba solo en los recreos y se sentía muy triste por no compartir con los demás. Sus compañeros de curso le pusieron apodos y a él no le gustaban.	¿Cómo creen que deberían actuar los compañeros de clase y los maestros?	Convivencia escolar y Bullying
Bachillerato	Miranda es una niña muy tímida y callada, ella tiene bajas calificaciones en matemáticas y siempre llaman a su madre para comentarle esta situación. Miranda dice que no entiende la explicación de su profesor y que sus compañeros de clase se burlan cuando ella tiene que participar.	¿Qué creen que deberían hacer los compañeros y el profesor de Miranda para ayudarla con su problema?	Rendimiento Académico
Bachillerato	Pedrito es nuevo en el barrio, llegó hace poco tiempo de un lugar lejano. Él no conoce la ciudad, el colegio, el parque y no tiene amigos. Muchos niños se pelean cuando juegan en el parque porque él es nuevo. El viste y habla diferente y los demás lo miran como un extraño.	¿Qué debería hacer la comunidad y los niños del barrio para que Pedrito se sienta bien?	Convivencia en Comunidad
Bachillerato	Roberta es una niña que en ocasiones se siente triste y en los recreos la han visto llorar. Cuando le preguntan qué le sucede ella responde que extraña el pueblo donde vivía antes, sus maestros no se han enterado de esta situación y sus amigos están preocupados por ella.	¿Qué creen que podrían hacer los profesores y los amigos para que Roberta se sienta feliz?	Adaptación al contexto escolar
Bachillerato 9º-10º -11º	A mitad de año llegó Jacinto al Colegio. Él no conocía a nadie. Un día unos compañeros de su curso le ofrecieron cigarrillo y como Jacinto no tenía amigos accedió a probar para entrar al grupo.	¿Cómo creen que debió actuar Jacinto ante esta propuesta? ¿Qué creen debe hacer el Colegio?	Consumo de sustancias psicoactivas

Fuente: Esta investigación, año 2016.

Después de analizar cada caso, los grupos de estudiantes dieron una solución a cada problema. Se encontraron categorías como:

Cuadro 4. Categorías de Análisis

<b>CATEGORIAS RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS BACHILLERATO I.E.M. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS - CASOS DE ANÁLISIS</b>			
<b>JACINTO (1 Y 2)</b>	<b>MIRANDA</b>	<b>PEDRITO</b>	<b>ROBERTO</b>
1. Dinámicas de presentación e integración guiadas - acompañamiento docente	Fomentar la escucha en el aula - aprendizaje lúdico - acompañamiento extra clase - realizar conferencias en contra del bullying- realizar seguimiento en el aula - intervención de padres de familia y dialogo docente - seguimiento al bullying en las aulas - seguimiento al proceso académico para ver causas - crear grupos de trabajo en el aula - fomentar la confianza en el aula- dialogo docente estudiante- colaboración entre compañeros - responsabilidad docente	Integración comunitaria - dialogo con el otro - realizar una bienvenida - fomentar en la comunidad el respeto a la diferencia y a los derechos - intervención de autoridades - fomentar la libre expresión - conocimiento de historias de vida - presentación de la comunidad y el entorno- aceptación del otro	Realizar integraciones - mostrar la cultura y el turismo del lugar - dialogo docente para adaptación- ayuda psicológica- integración de estudiantes - acompañamiento docente - juego como medio de integración - dialogo entre docente y padres de familia
2. Responsabilidad individual - necesidad de acompañamiento escolar - necesidad de campañas para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas - fomentar el manual de convivencia- intervención docente - necesidad de charlas de inclusión - acompañamiento psicológico - expandir círculo de amigos			

Fuente: esta investigación, año 2016.

Se encontraron diversas categorías presentes en diversos ámbitos:

- *Encuentro con el otro*: cuando nombran dinámicas de presentación e integraciones guiadas, comunitarias e institucionales, dialogo con el otro, grupos de trabajo.
- *Presencia del educador*: cuando manifiestan el acompañamiento docente dentro del aula y extra clase, aprendizaje lúdico y el dialogo docente-estudiante.
- *Componente de formación en valores*: Fomentar la escucha en el aula, la confianza, la libre expresión.

- *Componente psicosocial*: Ayuda psicológica, seguimiento al bullying,
- *Componente normativo*: Fomento del manual de convivencia, intervención de las autoridades, seguimiento disciplinario.
- *Componente de formación*: charlas, campañas y capacitaciones en el consumo de drogas, la inclusión y el bullying.

Estos ámbitos: encuentro con el otro, presencia del educador, componente de formación en valores, componente psicosocial, normativo y de formación hacen una recolección de soluciones generadas desde los mismos estudiantes donde recae la responsabilidad a la pedagogía, el dinamismo docente y la presencia psicológica, que son factores considerados relevantes que emergen seguridad en el menor y son interlocutores de los conflictos presentes en el aula.

El dialogo de actores es un indicador de consenso. No existe una vida sin conflictos, pero, sí se puede aspirar a los consensos escolares, donde juega la comprensión y la escucha parte crucial al momento de resolver una situación. Docentes-administrativos-padres de familia y estudiantes como una cadena de constante comunicación para que las problemáticas que surgen en el plantel educativo se perciban desde los saberes y experiencias tanto de emisores como receptores. En general, internamente se puede conocer el camino a proceder con los niños y jóvenes, todo obedecerá a la voluntad que tengan los educadores por impartir ambientes que fomenten el clima para el debate.

Tanto la permanencia de los procedimientos como la alternancia de los actores que los ponen en práctica constituyen un fenómeno que implica la institucionalización del conflicto, es decir, el encauzamiento hacia prácticas sociales. Un conflicto que no pueda entrar en cauce es sólo eso: pugna, oposición. Si no se logra su resolución mediante el consenso, la convivencia se fractura, se aísla, se rompe. La mejor manera de resolver los conflictos es el diálogo y la confrontación pacífica de ideas. Para ello, es imprescindible crear un campo de participación en el que los conflictos se pongan de manifiesto, se discutan y se orienten. La idea es crear un marco de respeto donde las diferencias sean no sólo toleradas, sino celebradas<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> UNICEF. Unicef va a las escuelas para construir una cultura de paz y solidaridad. En: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Buenos Aires, 2002. p. 23.

Fotografía 4. Taller resolución de conflictos



Fuente: Esta investigación, 2016.

De acuerdo a esto, cada situación es única, los alumnos en condición de desplazamiento han vivido cualquiera de los casos que se presentaron y fueron puestos como ejemplo gracias a otras investigaciones, desarrollando soluciones en trabajo colectivo. Así, se logró afirmar la hipótesis de existencia de estas situaciones, donde todos los casos tuvieron al menos una marcación en el momento de interrogar a los ECD.

En un formato para cada estudiante de bachillerato, podían marcar con una “X” si habían sufrido la presencia de bullying, bajo rendimiento académico, consumo de drogas, tardía adaptación al contexto escolar y baja convivencia en comunidad, lo anterior, como una labor que denotaría la carencia de estrategias de inclusión en la I.E.M.F.J.C y una grave problemática con la población.

A continuación presentamos la confrontación de los conflictos trabajados en grupo pero de manera personal, específicamente con los ECD.

Cuadro 5. Confrontación de conflictos

PRESENCIA DE CASOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO					
JACINTO	MIRANDA	PEDRITO	ROBERTO	EXPLICACIÓN SUCESO	SOLUCIÓN
X				CUANDO YO LLEGUE AQUÍ NADIE QUERÍA HABLAR CONMIGO Y NADIE QUERÍA JUGAR	SÍ, YO ME CONSEGUÍ UNA AMIGA Y ELLA ME DIJO QUE NO LES HICIERA CASO, POR ESO YO ME SIENTO FELIZ
	X			ME IBA MAL EN ESPAÑOL Y SE BURLABAN DE MI	YA SE SOLUCIONÓ PORQUE SI NO LES DOY DURO A LOS QUE ME HAGAN ESO
X				CUANDO LLEGUE NADIE JUGABA CONMIGO	YA SE SOLUCIONÓ EL PROBLEMA TODOS JUEGAN CONMIGO
			X	EN MI PUEBLO YO ME SENTIA LIBRE, PODÍA HACER LO QUE QUERIA, PODÍA IR A VER LA PUESTA DEL SOL Y AQUÍ NO PUEDO HACER ESO Y EXTRAÑO A MI PUEBLO, A MI CASA Y A MI FAMILIA	LA SITUACIÓN SIGUE IGUAL PORQUE TODAVIA ME SIENTO SOLA Y EXTRAÑO A MI CASA Y CADA DÍA QUE PASA LOS EXTRAÑO MÁS
	X			TENGO BAJAS CALIFICACIONES, PERO POR ESO NO ME MOLESTABA, SOLO ME PONEN APODOS, NO SE, ME SIENTO MAL Y NO TENGO GANAS DE ESTUDIAR NI VENIR AL COLEGIO	SIGUE IGUAL Y NO SE SOLUCIONA EL PROBLEMA
	X			NO PARTICIPO EN CLASE POR ESO ES EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	SALIR AL TABLERO PARA YA NO SER ASÍ
			X	UNA VEZ UNOS COMPAÑEROS EN SEXTO ME HACIAN BULLYING	SI SOLUCIONÓ EXPULSANDO A MIS COMPAÑEROS
X	X			LLEGUÉ AL COLEGIO HACE ALGUNOS AÑOS, ME SENTIA SOLA Y NO TENIA AMIGOS Y ME REFUGIABA EN OTRAS PERSONAS QUE ME OFRECIAN ALCOHOL Y CIGARRILLO, IGUALMENTE ME SENTIA TRISTE.	SI SE SOLUCIONO YA QUE MI MÁMA SE DIO CUENTA QUE SUFRÍA Y ME SENTIA SOLA

Fuente: Esta investigación, 2016.

La mayoría de los educandos indica haber solucionado su problema, sin embargo, la preocupación radica en los niños y jóvenes que creen que el camino para la resolución de conflictos siga siendo la violencia, o por el contrario, que sigan siendo revictimizadas en otro escenario después de haber padecido el desplazamiento forzado.

Traspassando las barreras de un salón de clase, se entra al campo de visiones que atañen a la guerra, la paz y la democracia, dilemas complejos que son heredados de una realidad de armas, pero que en pequeños contextos desatan la necesidad de observaciones profundas. El desarrollo social, emocional y educativo es un paso que desde la institución educativa se trabaja para forjarse como un segundo socializador después de la familia, aunque, la pregunta que surge inmediatamente

es ¿qué hacen las estrategias de inclusión educativas para evitar dichos inconvenientes?

La propuesta que se desarrolló en esta investigación fue la aplicación y enlazamiento entre los postulados que se dictan a nivel nacional encausados a los entes educativos, ya que, hay una gran normatividad que ampara a esta población, pero no, una efectiva práctica. Cambiar el significante de inclusión y ubicar la importancia de la cátedra para la paz, la relación con derechos humanos y la educación de los valores desde programas que busquen el seguimiento y acompañamiento de los educandos en el entorno académico, social y psicológico desde la lúdica, el dialogo y la confrontación de saberes, serán la base para hacer efectivas estrategias inclusivas que garanticen la educación para todos los estudiantes desde:

- Atención temprana en todos los casos de los estudiantes con priorización para aquellos que hayan sufrido casos de vulnerabilidad.
- Trabajo conjunto de padres de familia-docentes-estudiantes para garantizar un desarrollo adecuado en su entorno.
- Acompañamiento constante académico y psicológico.
- Aprendizaje recíproco en el aula. Educandos y educadores con expectativas de aprendizaje colectivas.

Lo anterior, sería un ejercicio macro en la búsqueda de la resolución de problemas, que se enfoque en llegar a la educación para la paz inclusivamente, como lo expresa la UNICEF,

Educamos para la paz y para la tolerancia cuando enfrentamos, discutimos y trabajamos los conflictos en el aula y en la institución escolar. El conflicto atañe, por propia definición, a la diversidad. En el aula se vincula con el conocimiento y con la vida grupal. En la institución escolar el conflicto surge naturalmente por las posiciones de los distintos actores y es el equipo de gestión el que debe hallar un camino de concertación. Nuestros actos cotidianos en el aula y en la escuela, por medio de los cuales escuchamos, dialogamos y somos solidarios con los otros –alumnos, maestros y directivos–, son la matriz primaria de la paz<sup>109</sup>.

#### 2.4. Los limitantes del concepto de inclusión educativa en Colombia.

Abordar el concepto de inclusión educativa en sus retos y desafíos compone elementos de transformación de ambigüedades que se crean desde los mismos espacios escolares incluyendo a sus docentes, administrativos, padres de familia y estudiantes. Pero ¿por qué se habla de cambio en el concepto? En realidad no es un error que se hable de educación inclusiva desde el MEN, si no, que se está

---

<sup>109</sup> Ibid., p. 30.

cayendo en un gran debate cuando se enuncia que se trabaja para todos los estudiantes, y los proyectos que van dirigidos con el nombre de “inclusión” sólo acaparan a una población, en este caso, con discapacidad funcional y talentos excepcionales.

Si bien el MEN habla de una educación para todos, los proyectos que se han estado encaminado favorecen a una sola parte del total de los estudiantes, no obstante, no se está refutando la atención a las necesidades de esta índole, pero sí se hace hincapié en la exigencia de los niños y jóvenes que poseen vulnerabilidad y puede ser objeto de poca vigilancia educativa.

Como bien se ha dicho, se encuentra el marco legal, los lineamientos y direccionamientos de intervención a nivel nacional y regional de atención educativa a víctimas del conflicto armado, aunque su aplicación es un deber para todas las instituciones escolares, la formulación de programas tendientes al seguimiento y acompañamiento dependen directamente de los planteles educativos, quienes se comprometen en la creación de estrategias para viabilizar lo que estipula la ley y los organismos estatales. “Los establecimientos educativos, en el marco de su Proyecto Educativo Institucional PEI, deben promover programas escolarizados y semi escolarizados, así como la aplicación de metodologías y modelos pedagógicos que permitan atender las particularidades de la población en situación de vulnerabilidad y víctima según los niveles y las modalidades, con el objetivo de garantizar el ciclo completo de educación básica y media”<sup>110</sup>.

Hoy se habla que la educación se debe garantizar en materia de acceso y cobertura –la calidad es un tema todavía no profundizado<sup>111\*\*</sup>-, también, en condiciones de respeto y dignidad sin discriminación. La prevención, promoción y protección de los más expuestos a la exclusión, a la pobreza, la inequidad y la violencia se deben manejar en igualdad de términos, de lo contrario, no se estaría hablando de una inclusión, sino de una integración.

Elizabeth Velásquez Barragán en su trabajo por escuelas inclusivas realiza una comparación entre el concepto de inclusión y el de integración a partir de diferentes autores en la rama pedagógica, llegando a la conclusión de que “la educación inclusiva va más allá del movimiento de integración. Mientras que éste

---

<sup>110</sup> MEN Lineamientos generales para la atención educativa de población vulnerable y víctimas del conflicto armado interno. Op.cit., p. 36.

<sup>111\*\*</sup>La educación en Colombia y específicamente en Latinoamérica en el componente de calidad hay mucho por observar. Durante las reformas educativas se apuesta por la cobertura y acceso, son varios los debates que se generan a raíz de la calidad, que no se toman en esta investigación, pero que son de conocimiento y de pertinencia sociológica, al responder a parámetros que favorecen lo mecánico, económico y empresarial dentro de un modelo neoliberal e impulsadas por la globalización.

se ocupaba especialmente de los niños con necesidades educativas derivadas de discapacidad, la inclusión se centra en todos”<sup>112</sup>.

*Cuadro 6. Contraste de conceptos*

<b>Contraste entre integración e inclusión</b>		
<b>AUTORES</b>	<b>INTEGRACIÓN</b>	<b>INCLUSIÓN</b>
<b>Ainscow, (1995)</b>	La integración se usa para describir procesos mediante los cuales ciertos niños en concreto reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (y en gran medida sin modificaciones) de los colegios.	La inclusión es un proceso mediante el cual un colegio sigue investigando nuevas formas de desarrollar respuestas que aprecien la diversidad. Pone el acento en la necesidad de analizar las formas en que los colegios excluyen a los alumnos.
<b>Pugach, (1995)</b>	La integración se ha desarrollado bajo un modelo aditivo en el que se usan muchas estrategias de modificación y adaptación a lo existente.	La inclusión requiere cambios complejos y pretende ser catalizador para transformar a fondo la tarea educativa; sin ese cambio fundamental en el seno de los proyectos educativos la promesa de inclusión no puede realizarse.
<b>Arnáiz, (1996)</b>	El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido.	El concepto de inclusión indica que todos los niños necesitan formar parte de la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y de la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.
<b>Bayliss, (1996)</b>	La integración lleva implícito unir a dos grupos de aprendices, antes segregados cuyas diferencias están definidas.	Implica un solo grupo de aprendices cuyas necesidades no están definidas a lo largo de una sola dimensión. Abarca la diversidad como una forma natural del ser humano.
<b>Guajardo, (1998)</b>	La integración escolar una opción estratégica en la educación.	La inclusión se trata de un enfoque de la Educación Básica y de la vida participativa de la sociedad.
<b>Ainscow (1999)</b>	Es un proceso de asimilación en el que los alumnos son apoyados individualmente para que participen en el programa existente e incambiable.	Es un proceso de transformación en que la escuela se desarrolla en respuesta a la diversidad de los alumnos que atiende.

<sup>112</sup> VELASQUEZ. Op.cit., p. 57.

Cuadro 6. (Continuación)

<p><b>Stainback, Stainback y Jackson (1999)</b></p>	<p>Adapta a los alumnos previamente excluidos de la “normalidad” especialmente a aquéllos con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad.</p>	<p>Es un sistema que incluye y que está estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La responsabilidad se sitúa en la escuela y no en el alumno.</p>
<p><b>Ortiz (2000)</b></p>	<p>Implica la vuelta al sistema de alguien que había sido excluido de él pero sin que el sistema cambie sustancialmente.</p>	<p>Implica desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo para que todos los alumnos participen en la vida educativa y social de las escuelas y su comunidad.</p>
<p><b>Marchesi (2001)</b></p>	<p>Es la concreción del principio de igualdad para todas las minorías que sufren algún tipo de exclusión, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente. Es la concreción práctica del siguiente principio: todos los alumnos deben tener acceso a la educación de forma no segregadora.</p>	<p>La inclusión se interesa por posibilitar la real participación de todos los alumnos en las actividades y experiencias de la educación común. Consideran la atención a las diferencias individuales y la flexibilidad de éste. El énfasis en los aspectos comunes del aprendizaje subraya el aspecto más rico y positivo de las escuelas inclusivas.</p>

Fuente: VELÁSQUEZ, E<sup>113</sup>. 2012

Con referencia a lo expuesto, la pregunta que surge es ¿las instituciones educativas son inclusivas o integradoras? Pensar en ello, en una educación inclusiva no es pensar en abrir las puertas para que los educandos puedan desenvolverse en el ambiente educativo, es que las instituciones estén preparadas para generar un entorno social, académico y comunitario que responda a cualquier tipo de estudiantes sin importar sus condiciones de forma eficaz y pertinente.

...un aula inclusiva no acoge solo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta –con los recursos materiales y humanos que hagan falta– para atender adecuadamente a todos los estudiantes. Se trata de un cambio radical: la pedagogía está centrada en el estudiante y es la escuela que debe adaptarse, en

<sup>113</sup> Ibid., p. 57.

lugar de estar centrada en la escuela y que sea el niño quien deba adaptarse a ella<sup>114</sup>.

Los Objetivos del Milenio en su camino hacia una educación para todos obliga a que los países se adhieran a esa apuesta mundial frente a la alfabetización y escolaridad, Colombia como otro de los portadores de esta obligación realiza investigaciones para observar su proceder en los campos escolares y toda su población, indicando cual es el camino a seguir para garantizar el derecho educativo. Por lo tanto, los planteles educativos oficiales realizan sus propias intervenciones donde cumplen con los requisitos básicos de aceptación y recepción. Aterrizando esa premisa a la I.E.M.F.J.C. el acompañamiento solo lo presencian los niños en condición de discapacidad funcional y talentos excepcionales, en otras palabras, la inclusión es limitada, no se puede hablar de este concepto todavía, hay una carencia en la búsqueda constante de cubrir todas las necesidades del alumnado.

En el balance de la I.E.M.F.J.C. en la educación regular los niños y jóvenes de primaria y bachillerato se adaptan al currículo brindado por el colegio, en el pensum se imparten todas las temáticas que deberá cumplir el estudiante para alcanzar el logro de la asignatura, solo los menores identificados y caracterizados con capacidades diversas reciben el apoyo y acompañamiento académico, psicológico y social para facilitar su aprendizaje en el aula, así, los niños pueden seguir la ruta del currículo con una evaluación en diferentes criterios tendiendo a una flexibilidad, atender su proceso psicológico y brindarle un ambiente social apto. La población vulnerable restante es aceptada y ciñéndose al manual de convivencia de la institución se procede a intervenir sí llega a presentar algún caso que amerite seguimiento académico y psicológico.

En conclusión, la I.E.M.F.J.C. es un ejemplo de integración, no se podrá acuñar el concepto de inclusión hasta que las estrategias dirigidas para los estudiantes con todas sus particularidades sean llevadas a la práctica. Seguir limitando el término a la diversidad se traduce como un sesgo, la inclusión compete para todos y es obligación de la escuela hacer un espacio de reconocimiento al otro para llegar a la igualdad de derechos educativos, sociales y comunitarios. La propuesta que reside en este capítulo se divide en dos apéndices claves, la primera es la identificación y caracterización de la población estudiantil. En ella podrán percibir la información general, la procedencia y la formación previa, como una etapa de conocimiento a priori a las actividades académicas. Y la segunda, es seguimiento y acompañamiento a los estudiantes durante sus jornadas escolares, dependiendo de las necesidades que se expresen en el aula se crean programas, planes de acción y actividades que busquen la estabilidad y permanencia del educando para

---

<sup>114</sup> CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA. (30 enero- 3 febrero, 2017, La Habana Cuba) Educación inclusiva: una reflexión sobre los programas de servicio social para formación profesional. Mexico, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2016, p.p. 8.

evitar bajo rendimiento escolar, estigmatización, problemas en su socialización, desequilibrio emocional, desertación, entre otras.

*Gráfico 2. Comparación inclusión e integración*



Fuente: Esta investigación, 2016.

### 3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN CON LOS ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO

En esta fase de la investigación, se pone de manifiesto la interpretación reflexiva de las estrategias de inclusión que maneja en su organización la I.E.M Francisco José de Caldas. Para evaluar este punto se toman tres razonamientos que son: la aplicación de los lineamientos formulados por el MEN para la atención a su llegada al centro educativo de población víctima del conflicto armado. El segundo punto de referencia, parte de considerar las rutas empleadas por la academia para evaluar su estado y utilización frente al servicio oportuno de esta población. Finalmente, se realizó una crítica constructiva al sistema educativo generando propuestas de intervención que se enfocan en cambios significativos que se originan en los currículos y trascienden al papel del maestro unido con el rol de la familia, la comunidad y los estudiantes.

#### 3.1. El papel de la educación en la atención de los estudiantes en condición de desplazamiento forzado.

Lograr el derecho a la educación es el cimiento sobre el que erigir una sociedad verdaderamente inclusiva en la que todos aprendan juntos y participen en un plano de igualdad. Son frecuentemente los modelos tradicionales de aprendizaje que no responden a las necesidades de nuestro mundo en rápida transformación los que obstaculizan las aspiraciones a la educación. Uno de los mayores retos del desarrollo de nuestra época sigue siendo el brindar una educación de calidad para todos. Sin embargo, es posible construir un mundo de inclusión con una legislación y unas políticas eficaces. Las campañas de sensibilización nos harán avanzar en esa dirección. (...)De modo que emprendemos las dos tareas: sensibilizar y formular políticas eficaces para un Mundo de inclusión<sup>115</sup>.

A nivel internacional y también nacional existen organismos que se preocupan por incorporar políticas de atención que se centran a estrategias inclusivas para poblaciones vulnerables y también para grupos de estudiantes sin ninguna especificidad especial; porque el tema de inclusión parte del educar para todos.

La población vulnerable es definida por el MEN “como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es la educación”<sup>116</sup>. Lo prueban las “*comunidades de aprendizaje*”<sup>117</sup>,

---

<sup>115</sup>(\*) MATSUURA , Koïchiro. Director General de la UNESCO, mayo de 2007. p. 4. Disponible en Internet: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)

<sup>116</sup> MEN. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Op. cit., p 5.

que utilizan la metodología de transmisión de conocimientos a un grupo de personas en un mismo entorno; los sistemas educativos de la actualidad no están respondiendo a las necesidades de los estudiantes y los desafíos de la sociedad moderna, que requieren prácticas y estrategias distintas a las que plantea la educación tradicional. Las estrategias deben lograr superar las brechas de desigualdad y mejorar los resultados de aprendizaje.

Las actuaciones educativas de éxito cuentan con el aval de la comunidad científica internacional, es decir, son universales. Un ejemplo es la implementación de métodos de estudio flexibles en Brasil que ha mostrado efectos positivos y satisfactorios, con los siguientes puntos:

- ✓ Grupos interactivos
- ✓ Tertulias dialógicas
- ✓ Biblioteca tutorizada
- ✓ Formación de familiares
- ✓ Participación educativa de la comunidad
- ✓ Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
- ✓ Formación pedagógica dialógica

Todo esto con el fin de disminuir las barreras de desigualdad, garantizar el derecho que todos tienen de aprender con las mismas oportunidades dentro de perspectivas transformadoras para enfrentar los constantes retos de la realidad social y afirmar el papel de la educación como instrumento de cambio.

Las poblaciones vulnerables son las que requieren protección especial, que presentan condiciones que tienen que ver con dimensiones institucionales (carencia de desarrollo institucional), ambientales (deterioro de ecosistemas), de salud (problemas de alimentación y nutrición), culturales (afectaciones a la integridad) y educativas (bajos índices de escolaridad).

El MEN ha acogido gran parte de los postulados de la UNESCO respecto a la orientación sobre modelos de inclusión para los entes educativos del país, donde lo fundamental es que todos tengan la oportunidad de aprender de una manera pertinente y de calidad. Los Objetivos de Educación para Todos que plantea la UNESCO y que se relacionan con los Objetivos del Milenio son los siguientes:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

---

<sup>117</sup>NATURA. Comunidad de aprendizaje. Educación a distancia. Disponible en Internet: <http://www.comunidaddeaprendizagem.com/o-projeto>.

3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.

4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados.

6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados del aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria<sup>118</sup>.

Estos objetivos mencionados se enlazan con las propuestas del MEN, las cuales buscan garantizar el acceso al servicio educativo de todos los niños y jóvenes sin ningún tipo de restricción, así como también su permanencia en él; y a partir de este propósito se desatan un conjunto de puntos, rutas y lineamientos para tener presente cuando el niño o joven en condición de desplazamiento ya hace parte de la universo educativo. El derecho a la educación parte de dos elementos: la libertad individual que se ejerce a través de la construcción de autonomías en el mundo de saberes y valores; y la sociopolítica, que se desarrolla en el marco de la solidaridad, la cooperación, la justicia y el bienestar social. Estas tienen estrecha relación con el enfoque diferencial, que reconoce las diferencias físicas, sociales y culturales de cada grupo poblacional y cada sujeto individual o colectivo de tal modo que es posible, observar su experiencia e historia particular, sus potencialidades y vulnerabilidades, y así dentro del papel educativo, garantizar la equidad y el goce efectivo de derechos individuales y colectivos a través de acciones afirmativas especializadas para alcanzar la eliminación de raíz de las prácticas discriminatorias.

Dentro de los proyectos que maneja el MEN, y por mencionar algunos, se encuentran el Plan Sectorial de la Revolución Educativa, Escuela y Desplazamiento y Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables; todos estos mantienen su esencia en entregar orientaciones y herramientas que permiten consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones. Los ejes que rigen y son la base sólida de estos instrumentos de educación son: la ampliación de cobertura de cupos educativos, una política de calidad que reúna a todos los estamentos de la sociedad (entes territoriales, secretarías de educación, centros educativos, docentes, padres de familia, comunidad, instituciones privadas y públicas entre

---

<sup>118</sup>UNESCO. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris: 2009. p. 27

otros) y la política de eficiencia que busca el reajuste de planeación, implementación, evaluación y seguimiento de la gestión educativa.

La importancia de los proyectos que da a conocer el MEN articula a las entidades territoriales para que, “a través de las secretarías de educación, logren avanzar en sus procesos de reorganización, asignación de docentes, coordinación de acciones necesarias para identificar y caracterizar las poblaciones vulnerables dentro y fuera del sistema, proponer orientaciones pedagógicas para elaborar y adecuar currículos, implementar, identificar y desarrollar modelos educativos flexibles, crear herramientas pedagógicas y didácticas, definir canastas educativas, formar a funcionarios, directivos docentes y docentes, entre otros”<sup>119</sup>.

Se hallaron también lineamientos que van asociados con la guía y puesta en práctica de tácticas para inculcar y fortalecer la inclusión generando óptimas condiciones educativas que estén diseñadas en proyectos de vida, basados en la reconstrucción del arraigo, el ejercicio de derechos y la recuperación como ciudadanos. La incorporación de estas poblaciones a la cotidianidad escolar tiene como propósito fundamental fortalecer su identidad a través del desarrollo de competencias personales, sociales y ciudadanas que les permitan defender y ejercer sus derechos vulnerados.

A continuación se exponen las principales fases de estos lineamientos producidos por el MEN<sup>120</sup>: las instituciones educativas que atiendan población afectada por la violencia incluirán en el PEI disposiciones para su adecuada atención, brindar a los directivos y docentes de los centros educativos instrumentos de acompañamiento psicosocial que contribuyan a mejorar los procesos pedagógicos, formar a los maestros en temáticas sobre desarrollo de competencias para la convivencia; los talleres de herramientas pedagógicas comprenden las siguientes temáticas: derechos humanos, cultura de paz, salud sexual y reproductiva, competencias ciudadanas, y finalmente, el seguimiento y evaluación por parte de agentes externos e internos a los procesos educativos, sean del orden nacional, regional o local, con el fin de valorar la ejecución de los procesos pedagógicos, la identificación de los avances, logros y dificultades en los procesos y definición de los planes de mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la educación de las poblaciones afectadas por la violencia.

Dentro del análisis a las estrategias que a nivel nacional se tratan para mejorar la calidad educativa, se notó la relevancia que subyace de los conocimientos y los puntos fuertes de los docentes. Esto es, el enfoque de atención a dimensiones que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje; para la UNESCO<sup>121</sup> se resumen en los siguientes apartados:

---

<sup>119</sup> MEN. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Op. cit. p. 8.

<sup>120</sup> *Ibíd.*, p. 30.

<sup>121</sup> Unesco. Op. cit., p. 12.

- Las características del educando
- Los contextos
- Los aportes materiales y humanos
- La enseñanza y el aprendizaje
- Los resultados.

Estas dimensiones están relacionadas entre sí y deben ser abordadas integralmente porque las estrategias obtienen mayor satisfacción de resultados con base en la mejora del desarrollo cognitivo, los conocimientos básicos, la salud física y el desarrollo afectivo del educando y su cuerpo de apoyo ya sea psicológico, social o directivo. El desarrollo de los objetivos de la inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza, y en último término acabar con ella. Esto, entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños y jóvenes en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo educar a todos. Para la UNESCO;

“existen varias razones de que así sea. En primer lugar, hay una razón educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, existe una razón social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una razón económica: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños”<sup>122</sup>.

En suma, si bien el MEN es el ente encargado de emitir y divulgar las políticas y estrategias destinadas a la inclusión educativa, son las secretarías de educación, las entidades regionales y locales y las instituciones educativas las encargadas de dar cumplimiento e implementar estos mandatos.

De esta forma, sin el concurso de estas entidades, las políticas y estrategias se convierten en letra muerta que no trasciende y no causa las transformaciones sociales y educativas que son su objetivo.

“La acción institucional del MEN por sí sola no garantiza la inclusión de las poblaciones a los procesos sociales, económicos, políticos y culturales si no se profieren acciones conjuntas con otras instancias y organizaciones con intereses

---

<sup>122</sup> *Ibíd.*, p. 13.

comunes para aportar al sector, se hace necesario realizar un trabajo de articulación interna del sector educativo entre el MEN, entidades territoriales certificadas en cabeza de las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales, establecimientos educativos y la comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres de familia) para generar una racionalidad en la consecución de las metas”<sup>123</sup>

### 3.2. Realidad educativa desde lo local: enfoque de inclusión de la I.E.M. Francisco José de Caldas.

Atendiendo las anteriores consideraciones, se expone a continuación el cuadro de evaluación de la presencia de las estrategias de inclusión en los procesos educativos de los estudiantes en situación de desplazamiento, para ello, se tomaron seis dimensiones de análisis para su respectiva interpretación: el diagnóstico de la población, la estructura física y cuerpo administrativo, implementos educativos, herramientas pedagógicas, seguimiento y evaluación psicosocial y seguimiento y evaluación académica. Estas categorías se evaluaron cualitativamente dentro de los siguientes parámetros: muy alta (significa que la dimensión es cubierta y aplicada satisfactoriamente y en toda su amplitud), alta (se refiere a que está presente en la institución y también se aplica en la mayor parte de los casos), media (la estrategia es aplicable pero todavía tiene los planes de acción cumplidos en un 50%) baja (las estrategias pedagógicas existen y están contempladas en los documentos base del plantel educativo pero no se observan en la práctica), y muy baja (representa que las estrategias no existen para la atención pertinente a la población en situación de desplazamiento). Cada marco contiene su análisis, para llegar a plantear las debilidades y fortalezas que posee la institución y a partir de ellas plasmar posibles recomendaciones en pro del mejoramiento de la calidad de la I.E.M Francisco José de Caldas. Cabe resaltar que el siguiente cuadro posee su base en el cuestionario Bristol hecho por Booth y Ainscow para medir la inclusión; el cual fue modificado según el interés que persiguió la investigación.

#### *Cuadro 7. “Evaluación y Análisis de las Estrategias de Inclusión en la I.E.M Francisco José de Caldas”*

---

<sup>123</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 34

<b>EVALUAR LA PRESENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LA I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS - 2016</b>					
<b>OBJETIVO: Evaluar la presencia de las estrategias de inclusión en los procesos educativos de los estudiantes en situación de desplazamiento</b>					
<b>ESTRATEGIA</b>	<b>MUY ALTA</b>	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>	<b>MUY BAJA</b>
<b>DIAGNÓSTICO DE LA POBLACIÓN</b>					
Recepcionar a niños y jóvenes en condición de desplazamiento	X				
Identificar a los niños y jóvenes en condición de desplazamiento	X				
Caracterizar a la población en situación de desplazamiento				X	
Determinar las necesidades para la atención educativa a la población víctima					X
<b>ESTRUCTURA FÍSICA Y CUERPO ADMINISTRATIVO</b>					
Contar con espacios de infraestructura adecuados para el aprendizaje		X			
Contar con el personal docente y directivo requerido e idoneo para el desarrollo del programa educativo institucional			X		
Formar y cualificar a los agentes educativos para la atención de poblaciones vulnerables				X	
<b>HERRAMIENTAS PEDAGOGICAS</b>					
Aplicar un modelo de educación pedagógico, curricular, social, evaluativo y flexible acorde con las necesidades de la población			X		
Formar estudiantes a partir de talleres con una perspectiva integral, cognitiva, socio afectiva y transformadora				X	
Desarrollar actividades que reconozcan las diferencias de las personas y las comunidades en el plano cultural, social y político			X		
Generar programas que apropien contenidos, logros y dificultades relacionados con los resultados anuales del plan de estudios para población vulnerable					X
Abrir espacios lúdicos, recreativos, artísticos y afectivos para potenciar el encuentro con el otro y el reconocimiento de la diversidad			X		
Organizar actividades de integración con los docentes y alumnos de la Institución			X		
<b>SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN PSICOSOCIAL</b>					
Realizar acompañamiento psicológico a los procesos de duelo, reparación y memoria				X	
Realizar actividades enfocadas en derechos humanos, cultura de paz, salud sexual y reproductiva, competencias ciudadanas y competencias personales			X		
Promoción-prevenición y atención temprana a casos de bullying en la Institución				X	
<b>IMPLEMENTOS EDUCATIVOS</b>					
Entrega de útiles escolares, transporte y uniformes		X			
<b>SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN ACADÉMICA</b>					
Realizar nivelaciones escolares contempladas en el PEI a la llegada de los niños y jóvenes en condición de desplazamiento				X	
Elaborar seguimientos académicos a los estudiantes víctimas del conflicto			X		
Participación de docentes-padres de familia y estudiantes en el proceso académico			X		

### 3.2.1. Diagnóstico de la población.

En este apartado se procede analizar y evaluar el camino utilizado por la institución educativa objeto de estudio de la presente investigación hacia las estrategias empleadas a la atención de la población víctima de la violencia; el diagnóstico hace referencia a la recepción, identificación, caracterización y determinación de las necesidades frente a los estudiantes en condición de desplazamiento. Este diagnóstico debe anteceder a la formulación de las propuestas pedagógicas por parte del ente educativo. A continuación se exponen sus principales puntos.

- *Recepcionar a niños y jóvenes en condición de desplazamiento:*

Esta parte hace alusión al primordial objetivo de la educación que es el recibimiento de los estudiantes en situación de desplazamiento a los planteles educativos del país sin ningún tipo de restricción y en cualquier época del año. La Resolución 1515 del 2003 del MEN establece los lineamientos generales para la organización y asignación de cupos y matrícula para garantizar el acceso al sistema educativo y da prioridad a las poblaciones en estratos uno y dos y población vulnerable. “Los establecimientos educativos, efectuarán la matrícula a los educandos sin exigir los documentos que se requieran, a quien no esté en capacidad de presentarlos. La secretaría de educación del departamento, municipio o distrito, según el caso, atenderá con prioridad a la población en edad escolar garantizando el cupo en los establecimientos educativos de su jurisdicción”<sup>124</sup>. De acuerdo con esto, la presencia de esta estrategia en la institución es evaluada dentro de los parámetros como muy alta porque recibe a todos los niños y jóvenes que han sido afectados por el flagelo de la violencia y su consecuencia como desplazados de su propio territorio.

- *Identificar a los niños y jóvenes en condición de desplazamiento:*

En este punto se tiene en cuenta que la población que ingresa a la institución educativa debe presentarse con la carta de solicitud que otorga la Unidad de Orientación y Atención a Población Desplazada (UAO) para poder acceder a su derecho a la educación, esta carta también representa su identificación e inscripción a programas de servicio y atención que integran el sistema educativo, ayudas económicas, programas de reparación, restitución de tierras, entre otros. El ingreso de los niños y jóvenes a los centros educativos ayuda a minimizar las estadísticas de población no escolarizada y promueve su asistencia continua a las clases. La I.E.M Francisco José de Caldas obtuvo una puntuación muy alta ya que los estudiantes con ocasión de desplazamiento están plenamente reconocidos e

---

<sup>124</sup>MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 75

inscritos formalmente en las listas del SIMAT y poder ser tenidos en cuenta en ayudas humanitarias y programas de formación pertinentes para esta población.

- *Caracterizar a la población en situación de desplazamiento:*

La caracterización representa tópicos importantes que se enmarcan dentro de la población y su contexto, se resalta entonces las características familiares, socioculturales, ambientales, económicas, afectivas, de religión entre otras que van sujetas al reconocimiento del individuo a partir de pensamientos, sentires, saberes y experiencias de su vida donde la violencia ha dejado secuelas en su psiquis y en su nueva forma de ver el mundo y la sociedad que lo acoge. Es relevante detenerse sobre este punto porque el estudiante que ingresa con su nueva condición de desplazado es obligado adaptarse a lugares que no conocía, llega con una gran ruptura de su tejido social porque ha sido desgarrado de su territorio, de sus costumbres, de su forma de vida que antes lo hacía sentir seguro; ahora no sabe lo que es, lo que quiere, lo que busca, ahora depende de organismos que no le prestan la suficiente atención ni logran llenar sus expectativas y necesidades, hace parte del grupo poblacional reconocido como invasor y motivador de fracturas en el sistema social. Por todo esto y muchas situaciones más, es fundamental la caracterización del niño o joven que llega al plantel para poder adaptar las estrategias pedagógicas a sus necesidades afectivas principalmente y de rendimiento escolar en segundo término, haciendo énfasis en dimensiones corporal, la comunicativa, la estética, la ética desarrollo moral.

El fundamento pedagógico apunta al propósito de crear condiciones en el aula para un proceso de recuperación por los traumas psicosociales sufridos por niños y jóvenes, producidos por la situación de desplazamiento, a través del trabajo intenso que parte de reconocer cómo tal situación ha lesionado aspectos fundamentales de las dimensiones del desarrollo humano que han sido afectadas por los sucesos traumáticos; y a partir de esta experiencia recuperar el ciclo que caracteriza el desarrollo de todo el proceso de socialización secundaria de acuerdo a las características particulares del sujeto y del entorno. Una característica es básica para garantizar el buen éxito de la propuesta: superar la dicotomía maestro – alumno. De esta forma el saber, el hacer y el ser estarán referidos a los procesos constitutivos del sujeto de la pedagogía, el maestro de una manera especial, pero igualmente es el elemento estructurante de una práctica de dicho sujeto que actúa sobre las dimensiones que han de permitir el desarrollo integral y autónomo de sus alumnos, quienes deberán ir aprendiendo (proceso) a dotar de significación lo que aprenden, lo que hacen, para reconocerse en lo que son, frente a su cuerpo, a sus sistemas de comunicación y significación, a su sistema de valores y a una postura ética y estética<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> MEN. Escuela y desplazamiento. Op. cit., p. 109

La presencia de este tipo de estrategias en el colegio mencionado es baja porque si bien los estudiantes en situación de desplazamiento son matriculados y posteriormente identificados su caracterización se queda corta al revisar en profundidad de qué lugar proceden los niños y jóvenes, en qué condiciones fueron recibidos, cuál es su contexto familiar, su proceso de recuperación simbólica, como ha evolucionado su adaptación, entre otros puntos.

- *Determinar las necesidades académicas para la atención educativa a la población víctima:*

La función de este fragmento hace hincapié en el conocimiento de las demandas vitales de la población vulnerable para priorizar los planes de acción a trabajar, por ejemplo: nivelación escolar, acompañamiento psicológico, campañas de prevención sobre problemáticas sociales, entre otras. Los planes y programas de estudios inclusivos deben tener en cuenta las necesidades de desarrollo cognitivo, afectivo, social y creativo del estudiante, y en esta parte, el rol del maestro juega un papel fundamental pues es el agente por excelencia capaz de brindar metodologías apropiadas y pertinentes conociendo de ante mano a la población que enfrenta situaciones difíciles. Las necesidades de los estudiantes varían según su contexto y su situación puesto que se habla de un aula diversa donde confluyen distintas problemáticas, condiciones de vida y realidades.

Las siguientes prioridades en el sistema educativo nacen de la demanda de los estudiantes, dados a conocer en la experiencia Bocas del Atrato por el Proyecto Escuela y Desplazamiento<sup>126</sup>:

- En lugar de aprender a hacer, hay que aprender a olvidar.
- En lugar de aprender a ser, hay que aprender a no temer.
- En lugar de aprender habilidades, hay que aprender a reconocer el nuevo entorno.
- En lugar de crear ambiente de aprendizaje escolarizado, hay que construir ambientes de convivencia y duelo colectivo.
- En lugar de talleres de tecnología, hay que hacer talleres de tratamiento de conflictos.
- En lugar de disciplina, hay que dar amor; en lugar del regaño, hay que extender las manos dispuestas al abrazo cariñoso y solidario.
- En lugar de las tareas cotidianas, hay que crear expectativas por el juego y las dinámicas que se harán al otro día.
- En lugar del temor por el entorno, hay que invitar a la competencia lúdica.
- En lugar del apresurado interés por cumplir con el pensum, hay que idearse la forma de alargar el recreo, de inventar paseos y de aumentar las sesiones de cuentos, de relatos e historias.
- Hay que acercar a toda la comunidad en espacios de historias de vida y procesos de reconstrucción.

---

<sup>126</sup> MEN. Escuela y Desplazamiento. Op cit., p. 71

El conocimiento de esta información es crucial para encontrar una armonía en la disposición del alumno en las aulas de clase; sin embargo, se observó que el colegio presenta una evaluación muy baja con respecto a este ítem, puesto que, su objetivo no centra especial atención en indagar la parte subjetiva del estudiante, y esto se pudo contrastar en el trabajo que realizan los docentes en el curso donde no se tienen en cuenta la diversidad de alumnos y sus formas de aprender. A pesar de esto el PEI<sup>127</sup> de la institución contempla que se debe realizar seguimiento permanente a las necesidades y expectativas de los estudiantes para configurar en conjunto un proyecto de vida.

### 3.2.2. Estructura física y cuerpo administrativo

A continuación se hace énfasis en la capacidad docente que posee la institución para la atención a la pluralidad de estudiantes que ingresan y los dotes físicos de sus instalaciones para proveer espacios suficientes y óptimos para la enseñanza escolar.

- *Contar con espacios de infraestructura adecuados para el aprendizaje:*

“El Estado, y, en concreto, el sistema educativo están obligados a garantizar una oferta educativa suficiente en relación con la demanda de cupos de niños, niñas y adolescentes víctimas, una infraestructura adecuada, una metodología de enseñanza y aprendizaje y un sistema de evaluación flexible acorde con las necesidades de la población, orientada a ser pertinente, idónea y con calidad”<sup>128</sup>.

Se observó en el trabajo de campo de la investigación, que la institución adquirió un terreno gracias a mediaciones de la anterior rectora con organizaciones internacionales y locales para la construcción de instalaciones nuevas de la Sede Centro gestionadas con recursos de proyectos con el MEN. La planta física cuenta con: amplias aulas de clase que van desde el grado preescolar hasta el grado once, oficinas divididas propiciamente para cada cuerpo administrativo y docente, una espaciosa cafetería para brindar desayunos a sus estudiantes, una cancha múltiple, una sala de informática, salón para eventos, un patio con gradería para presentaciones y cancha múltiple. La sede conjunta que también hace parte del centro cuenta con 11 aulas escolares, biblioteca, sala de informática y cancha múltiple, de otro lado está la Sede Encarnación que se ubica a 1 km de esta sección y cuenta con 7 cursos de básica primaria, restaurante, cancha con gradería y juegos ubicados en una zona verde. Esto da como resultado una

---

<sup>127</sup> I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. PEI Proyecto Educativo Institucional. Un encuentro entre lo rural y urbano. San Juan de Pasto. año lectivo 2010-2016. p.88

<sup>128</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. p. 84

evaluación alta de oferta infraestructural para la diversidad de estudiantes que acoge.

- *Contar con el personal docente y directivo requerido e idóneo para el desarrollo del programa educativo institucional:*

Las SEM son las encargadas de proveer los docentes necesarios para atender las demandas educativas y la oferta de programas a los estudiantes, de forma que, la I.E.M cuenta con 2 docentes en preescolar, 6 docentes de primaria en la Sede Centro, 11 profesores de la Sede Secundaria y 6 docentes de Sede Encarnación Rosal. El objetivo que rige a nivel nacional es el educar para todos y la intencionalidad del docente parte de la premisa de permitir integrar las finalidades propias de la institución escolar y de su PEI a las nuevas condiciones que exige la demanda educativa. No obstante, se observó que la planta docente recibe carga académica adicional a sus labores específicas y esto representa una barrera para aplicar las estrategias pedagógicas, puesto que, su tiempo es invertido en preparar clase, realizar informes, evaluaciones y seguimientos. Al respecto una docente de la institución comentaba: *“yo soy profesora de inglés pero me toca cubrir clase de castellano con los chicos de bachillerato”*; esto refleja la mala planificación de los entes organizadores sobre la carga de asignaturas y la falta de planta docente especializada en su profesión.

También, comentaba la docente de sociales que no le competía dictar clases de educación física, y como no tenía suficiente relación con el área de estudios, siempre optaba por mandar a sus estudiantes a practicar algún deporte, los limitantes de este inconveniente radica en la actitud y motivación por parte de los maestros para atender los retos de la educación inclusiva con enfoque de calidad y equidad puesto que su interés no se centra en las necesidades de la población, sino, en cumplir metas educativas alrededor de las horas establecidas.

Además, se encontró que la institución no cuenta en la parte administrativa con el coordinador requerido para apoyar las directrices de personal docente y seguimiento disciplinario a estudiantes, esto debido, a que el colegio no posee el tope de estudiantes exigidos para cumplir con el conducto regular, por ello, la evaluación en este apartado se sitúa en la categoría de medio ya que todavía existen cosas por mejorar en la organización del cuadro docente.

- *Formar y cualificar a los agentes educativos para la atención de poblaciones vulnerables:*

Este tema es de real vitalidad puesto que los docentes deben recibir permanentemente capacitaciones enfocadas a la atención pertinente y de calidad a población en condición de vulnerabilidad; “las SEM a través de los Comités Departamentales y Distritales de Capacitación desarrollarán programas de

formación y capacitación para los docentes que atienden población desplazada, en la forma y términos del Capítulo II del Título VI de la Ley 115 de 1994<sup>129</sup>. Con el fin de fortalecer y cualificar el capital humano que tiene a su cargo la atención educativa de la población escolar víctima de la violencia, en efecto, es necesario brindar a los directivos y docentes de las instituciones y centros educativos, herramientas de atención psicosocial que contribuyan a mejorar los procesos pedagógicos para la atención educativa pertinente y de calidad a esta población.

Estas capacitaciones deben propender por la sensibilización frente a temas de cultura de paz, valores, derechos humanos, culturas ciudadanas, enfoque diferencial y de género entre otros para ser aplicados en el pensum académico, esto quiere decir, que se debe destinar espacios donde los maestros sean ejecutores de la pedagogía inclusiva; “del saber para desarrollar la propuesta, del hacer en su práctica desde el conocimiento de cada dimensión y la puesta en escena de su propio ser”<sup>130</sup>. Las formaciones para trabajar desde las aulas el fenómeno de la diversidad deben contemplar las siguientes etapas: una etapa de acompañamiento que permita la comunicación de las manifestaciones traumáticas que generalmente siguen el impacto inmediato del desplazamiento y que tipifican la situación de crisis propiamente dicha, una segunda etapa paulatina de incorporación a las rutinas escolares caracterizadas por estrategias de aprendizaje y animación no escolarizada, y finalmente, una etapa de reinserción al currículo o proceso de normalización de la vida escolar. Estas etapas están pensadas en los procesos articuladores de las acciones que los educadores pueden tener en cuenta para desarrollar en la propuesta pedagógica de Escuela y Desplazamiento. A raíz de esto, se analizó que el centro educativo obtiene una evaluación baja, toda vez que los testimonios de los profesores dan cuenta de la carencia de capacitaciones frente a la inclusión y atención pertinente a esta población, por tanto, no hay un programa desarrollado de formación y capacitación para la institución que incluyan a estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. El PEI de la institución al respecto refiere lo siguiente, “la IEM Francisco José de Caldas afianza procesos en pro del bienestar de la comunidad educativa y a la vez permite el desarrollo de programas destinados a la atención de población vulnerable y desplazada”. No obstante, las ayudas se vuelven asistencialistas en la medida que van destinadas a entrega de útiles, uniformes y diferentes ayudas humanitarias que no abarcan el aprendizaje significativo y simbólico en primera instancia para estudiantes con ocasión del desplazamiento.

### 3.2.3. Herramientas pedagógicas.

Este acápite se refiere a los instrumentos necesarios que utilizan los centros educativos para brindar una educación con base a la diversidad. Las herramientas

---

<sup>129</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 76

<sup>130</sup> MEN. Escuela y Desplazamiento. Op. cit. p., 108

pedagógicas cumplen la función de lograr la permanencia en el sistema escolar, de NJCD que permita atender de manera especial y diferencial las condiciones de esta población;

El MEN ha diseñado y puesto en marcha una serie de herramientas de trabajo para apoyar la gestión de las secretarías de educación –SE– en su proceso de acompañamiento a las instituciones educativas. Estas herramientas se enmarcan en un enfoque de inclusión y recogen un proceso de construcción colectiva realizado a través de diversas acciones a nivel nacional, con la participación de actores educativos de las diferentes instancias del sistema: Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación, instituciones educativas, aportes de académicos y expertos en el tema tanto a nivel nacional como internacional<sup>131</sup>.

- *Aplicar un modelo de educación pedagógico, curricular, social, evaluativo y flexible acorde con las necesidades de la población.*

En educación, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un conjunto de principios para desarrollar el currículo y su objetivo es proporcionar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender. Busca ofrecer un enfoque a los planteles educativos que facilite una elaboración curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones formulados desde la diversidad, para que permitan la participación y el aprendizaje de todos con la utilización de un enfoque flexible capaz de posibilitar, la implicación y la enseñanza desde las necesidades y capacidades individuales. “El sistema educativo es garante de ofrecer una metodología de enseñanza y aprendizaje y un sistema de evaluación flexible acorde con las necesidades de la población, orientada a ser pertinente, idónea y con calidad, donde se cuente con materiales de apoyo pedagógico, bibliotecas y espacios recreativos”<sup>132</sup>.

El PEI de la institución vislumbra “un modelo pedagógico que debe tener en cuenta a los sujetos y su historia, su lugar de procedencia, sus intereses y necesidades a la par de la institución en la cual se labora, es inimaginable replicar un quehacer pedagógico sin revisar las posibilidades, recursos y condiciones que ofrece la institución en la cual se desempeña”<sup>133</sup>. Es decir que para la formulación del camino pedagógico se necesita fijarse en las condiciones del contexto específico, para ganar en pertinencia y evitar considerar que todo es posible ser enseñado en cualquier parte y de la misma manera. La evaluación que tuvo este ítem en el colegio fue media, ya que existen programas flexibles que desarrolla la institución específicamente con población víctima, son: Programa Pacicultor (Bachillerato por ciclos) y Programa de Educación Integral para Jóvenes y Adultos

---

<sup>131</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit. p., 80

<sup>132</sup> *Ibíd.*, p. 84

<sup>133</sup> I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. PEI .Op. cit., p. 53.

Incluyente y Participativa en Procesos de Fortalecimiento Comunitario (EIJA). (Alfabetización por Ciclos), sí bien estos planes de acción se configuran en un dispositivo de inclusión social que permite que los sujetos se comprendan como ciudadanos desde una perspectiva de derechos y convivencia, sólo tiene en cuenta a población adulta o jóvenes que requieren terminar sus estudios por ciclos, ya sea, por motivaciones de trabajo, económicos, de tiempo y otros personales, esto da cuenta la falta de programas al interior de la institución que integre las necesidades de los estudiantes en procesos de adaptación, duelo y reparación, superación de hechos traumáticos y socialización con su nuevo espacio escolar entre otros. “El currículo requiere estar cruzado por el interés de compenetrarse con el mundo de la infancia, de lo ético, de lo estético, de los derechos humanos, y por todo lo que pueda representar la preocupación por erradicar la angustia, la locura, el dolor, la pobreza, la muerte y la desesperanza. Si esto fuera realidad la escuela estaría preparada para enfrentar situaciones como las que son objeto de este diagnóstico”<sup>134</sup>.

- *Formar estudiantes a partir de talleres con una perspectiva integral; cognitiva, socio afectiva y transformadora.*

La estrategia pertinente de este punto gira alrededor de promover dentro de las aulas, actividades encaminadas a la formación holística estudiantil, esto es, afianzar la parte cognitiva del estudiante que ingresa a la institución mediante logros y metas propuestas relacionadas con lo que dicta el MEN. El desarrollo cognitivo se refiere a la “construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación”<sup>135</sup>, y también de la lectura que identifica el docente frente a población víctima y su capacidad de relacionarse, actuar, crear, analizar y transformar la realidad, permitiendo la construcción del conocimiento y producción de nuevo saber basados en las experiencias y vivencias, en los intereses y necesidades del mundo interior y exterior.

La dimensión socio-afectiva parte de considerar al estudiante como un ser que necesita desarrollar valores y sentimientos a través de juegos y actividades grupales que les permita integrarse y aceptar a los demás, identificarse como parte del grupo que está conociendo y aprender. Para la UNESCO<sup>136</sup> los talleres con perspectiva afectiva desempeñan un papel fundamental en el fomento de la tolerancia y la promoción de los derechos humanos.

La categoría transformadora se activa en puntos de magnitud como la acción conjunta de educación, docentes y padres de familia que trabajan en pro de generar cambios significativos al interior del espacio escolar “La escuela requiere convertirse en un lugar de animación de la vida; esto significa introducir cambios

---

<sup>134</sup> MEN. Escuela y desplazamiento. Op. cit., p. 88.

<sup>135</sup> *Ibíd.*, p. 144.

<sup>136</sup> UNESCO. Op. cit., p. 19.

radicales en la comprensión y distribución espacial, cuestionando la forma heredada de configurar el espacio del aula y así transformar la relación objetiva que tenemos con este. El modo como nos sentamos, el aseo de uniformes, las filas y las clases magistrales establecen una idea especial reglamentada y estratificada, son prácticas que van en contra del ejercicio democrático”<sup>137</sup>.

Con esta explicación se procede a decir que la I.E.M.F.J.C. no cumple la mayoría de estos logros, por la tanto su valoración es baja. Los estudiantes en condición de desplazamiento entrevistados mencionaron que al ingresar a la institución no recibieron ningún tipo de nivelación y esto va asociado con la lectura que hace el maestro de la realidad que se le presenta con el alumno y su parte cognitiva, por ejemplo, un estudiante de grado tercero señala: *“lo que estoy viendo en tercero yo ya lo había visto en mi anterior colegio de Mocoa”*<sup>138</sup>, así mismo, estudiantes que estaban en segundo de primaria con 11 años de edad, lo que revela la baja capacidad del maestro por identificar la pertinencia de su educando. Otros ejemplos tienen que ver con la relación del estudiante y su entorno donde se verificó que no se realizan actividades enfocadas a fortalecer los lazos de amistad; la parte socio afectiva está realmente devaluada, los profesores no destinan parte de su tiempo a educar en valores, a brindar charlas de prevención en consumo de sustancias psicoactivas, sexualidad, ética, cultura ciudadana, y lo más importante, ejercicios que impulsen los valores para vivir en sociedad. Finalmente, la capacidad transformadora se sumerge en un segundo plano, pues los cambios no generan el impacto positivo para garantizar la inclusión de la diversidad de alumnos, la transformación requiere de pequeños innovaciones desde las aulas hasta formar grandes modelos de calidad, equidad y pertinencia educativa.

- *Desarrollar actividades que reconozcan las diferencias de las personas y las comunidades en el plano cultural, social y político.*

Este punto se evalúa dentro de los parámetros pedagógicos que utiliza el colegio para promover el respeto hacia la diferencia, el encuentro con el otro, el conocimiento a profundidad en el marco contextual desde donde proviene el estudiante en condición de desplazamiento hasta el lugar donde se asienta, ya se ha mencionado la importancia de identificar las características y necesidades del alumno, frente a esto, se realizó: ¿Qué actividades realiza la I.E.M Francisco José de Caldas encaminadas al reconocimiento de la diversidad?. El MEN comenta: “Se hace explícito el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad como factor de enriquecimiento de los aprendizajes y se recomienda que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de

---

<sup>137</sup> MEN. Escuela y desplazamiento. Op. cit., p. 35.

<sup>138</sup> ESTUDIANTE TERCER GRADO. 28/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 8 minutos 12 segundos].

favorecer mejores aprendizajes, la comprensión mutua y la convivencia armónica”<sup>139</sup>.

El PEI de la institución sustenta que para lograr que los estudiantes desarrollen sus habilidades creativas, reflexivas, críticas y generar su proyecto de vida, se trabaja una estrategia pedagógica con base en los fundamentos de la teoría del aprendizaje significativo, así que cuenta con actividades extracurriculares tales como salidas al Banco de la República, participación de algunos estudiantes en el carnavalito, los proyectos antes mencionados de bachillerato por ciclos, y mecanismos para resolver conflictos presentes en la institución atendiendo a lo que dicta el manual de convivencia; por todo lo demás, la evaluación de esta herramienta pedagógica es media ya que faltan incorporar planes de acción que se enfoquen en ejercicios de tolerancia, respeto y solidaridad ante todo.

Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de esto al decir,

- ✓ *“queremos que sigan viniendo para que nos hagan pintar, dibujar, jugar porque los profesores casi no nos hacen hacer eso y es muy divertido”*
  - ✓ *“aprendí a compartir, a ser amigable y respetar a los demás”*
  - ✓ *“me gustó mucho porque casi nunca nos hacen hacer esas actividades”*
  - ✓ *“aprendí que no hay que discriminar ya que todos somos diferentes”*
  - ✓ *“estas actividades nos ayudan a integrarnos, y que todos se sientan bien.”<sup>140</sup>*
- *Generar programas que apropien contenidos, logros y dificultades relacionados con los resultados anuales del plan de estudios para población vulnerable:*

Tal como lo examina el PEI, el colegio por medio del Sistema Institucional de Evaluación Estudiantil maneja unos criterios de evaluación con relación al tipo y grado de aprendizaje que haya alcanzado el menor. Sin embargo, al tener los resultados anuales y segregados por periodos, no se realizan valoraciones que dan cuenta de los aciertos y errores cometidos dentro del proceso de enseñanza. En ese sentido, las estrategias que se manejan con los estudiantes no varían según las necesidades del educando, al contrario, son implementadas desde un inicio y es el menor el que se debe adecuar a los planes propuestos por la Institución. Esta información la corroboran los mismos NJCD, quienes se identifican con deficiencias educativas sin intervención de la comunidad académica a programas que faciliten la aprehensión de las temáticas. *“Yo llegué a tercero y perdí tercero, llegué a mitad y casi no entendía, hubieran dado a entender lo que iban. Ahorita estoy bien, ningún año lo he perdido después de*

---

<sup>139</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 50

<sup>140</sup> ESTUDIANTES I.E.M Francisco José de Caldas. Talleres recreativos. “Practicando los valores”. Orientadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. San Juan de Pasto. 09/noviembre/2016.

*tercero*".<sup>141</sup> Por tal razón, se ha calificado a este punto como bajo, por la inexistencia en la creación de programas y la promulgación de las mismas.

- *Abrir espacios lúdicos, recreativos, artísticos y afectivos para potenciar el encuentro con el otro y el reconocimiento de la diversidad:*

Dentro de la planeación Institucional se ponen a disposición una serie de actividades las cuales van encaminadas a la promulgación de los derechos humanos. Así lo expresa el MEN en su documento de Escuela y desplazamiento;

...lo más urgente es proveer a los(as) estudiantes que han vivido el desplazamiento un espacio semiestructurado de actividades recreacionales, lúdicas y afectivas que permitan recobrar su bienestar psicosocial afectado por el trauma, de modo que se tenga como objetivo primordial crear un ambiente de confianza, seguridad y apoyo ya que los niños, las niñas y adolescentes requieren de un tiempo para recuperarse afectiva y socialmente e iniciar sus actividades escolares<sup>142</sup>.

Dicho lo anterior, la I.E.M Francisco José de Caldas dentro del plan de trabajo solo contempla actividades que las desarrollan 4 entidades: "La Casa de la Ciencia y El Juego, Confamiliar, Club Kiwanis y Laicos Bethlemitas, quienes realizan visitas guiadas en sus instalaciones, clases de natación, celebración del día de los niños, salidas ecológicas y preparación de primeras comuniones"<sup>143</sup>. También, se han realizado algunas charlas informativas con los estudiantes y docentes donde exponen el respeto a las personas con alguna discapacidad física o de aprendizaje, este proyecto ha sido desarrollado por la SEM y la Universidad Cesmag de *Atención a la población en situación de diversidad funcional y talentos excepcionales*, no obstante, no se vinculan en el cronograma espacios que tengan como objetivo sensibilizar en el reconocimiento del otro y la diversidad, a pesar de que se tienen en cuenta momentos de esparcimiento y algunas trabajos con la población educativa, estos no son de relevancia para cubrir el objetivo encaminado a los casos de vulnerabilidad, trayendo como consecuencia calificación media para este punto.

- *Organizar actividades de integración con los docentes y alumnos de la Institución:*

Llegar a los centros educativos a mitad de año es la característica principal de los NJCD, por tanto, el colegio debe adoptar unas medidas para recibir y acoplar al menor al ambiente escolar, sin embargo, cuando empiezan las labores educativas

---

<sup>141</sup> ESTUDIANTE NOVENO GRADO. 28/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 13 minutos 26 segundos].

<sup>142</sup> MEN. Escuela y desplazamiento una propuesta pedagógica. Op. cit. p., 73.

<sup>143</sup> I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Proyecto Educativo Institucional. Op. cit., p. 20.

se carece de socialización entre docentes - estudiante, como también, ejercicios que vinculen a todos los alumnos a la llegada de un nuevo integrante a las aulas. Puesto que, el MEN<sup>144</sup> expone la importancia de crear desde las Instituciones diferentes maneras de relacionarse, con el fin de entender las realidades sociales, culturales, religiosas y políticas del nuevo entorno al que llegan los menores. En vista de eso, se hizo una revisión a las entrevistas realizadas a todos los ECD, donde expresan que no se les realizó ningún tipo de integración con sus compañeros de clase ni con los docentes que conforman el plantel de la Institución. Al respecto los estudiantes proponen que se deberían realizar más actividades para fortalecer los vínculos de amistad y poder evitar temas relacionados con el bullying. *“Pienso que ustedes pueden hacer eso, deberían los profesores y directivos para que ayuden a los estudiantes, pueden hacer campañas y reunir a los estudiantes y hacer dinámicas y juegos y los estudiantes convivan y se comuniquen bien. Por medio de esto podrían muchos niños socializar, podríamos hacer de esta institución algo mejor, salir de aquí bien agradecidos”*<sup>145</sup>. Por lo tanto la calificación para este ítem corresponde a media.

#### 3.2.4. Seguimiento y evaluación psicosocial:

En esta sección se dará a conocer ítems de relevancia en el aspecto psicológico y social. En todo el sustento legal que ampara los ECD hacen hincapié en el acompañamiento, seguimiento y evaluación psicológica que parte de la reparación de los derechos de los niños y jóvenes, como también el valor de reintegrarlo socialmente después de vivir situaciones de violencia.

La evaluación o valoración psicopedagógica no debe ser realizada por un solo profesional y ésta debe constituirse como un proceso de recolección de información aportada por diversas fuentes: padres, docentes, pares y el sujeto mismo...<sup>146</sup>

- *Realizar acompañamiento psicológico a los procesos de duelo, reparación y memoria:*

Uno de los parámetros más importantes que poseen los documentos legales es la ayuda psicológica haciendo alusión a la reparación integral, como una forma de facilitar la elaboración del proceso de duelo que ha sido causado por la violencia, y más aún cuando son escenarios de dolor padecidos por los niños. Las situaciones

---

<sup>144</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 29.

<sup>145</sup> ESTUDIANTE DÉCIMO GRADO. 21/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 25 minutos 17 segundos].

<sup>146</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 58.

de desplazamiento –como se ha visto anteriormente- conllevan a un conjunto de traumas desencadenados por el desarraigo, la pérdida de familiares, el miedo y los sentimientos que engloban la ausencia de protección; por ello, la Institución Educativa receptora de menores en esta condición debe tener rutas de apoyo psicológico para brindar la construcción de sueños y planes de vida a partir de diversas estrategias que faciliten la superación de los hechos dolorosos que surgieron en el desplazamiento forzado.

La I.E.M Francisco José de Caldas dentro de su PEI expresa: “...se visualiza esta ruta con el trabajo de profesionales especializados en el trabajo psicosocial, quien en colectivo con docentes y directivos determinan y distribuyen pautas y funciones a seguir con el propósito de optimizar tiempos, responsabilidades y funciones de cada sujeto que tiene a su cargo la semana de inicio de labores académicas<sup>147</sup>”.

En contraste con la realidad, se puede afirmar que hay una ausencia de este aspecto, ya que, sólo se realiza seguimiento a los estudiantes cuando presentan alguna anomalía y es informada a la psicóloga desde el diálogo docente o administrativo. El vacío en este punto se reflejó en los testimonios de los estudiantes donde todavía reiteran añorar su territorio y sufrir por los actos de dolor que vivieron. Ejemplo de ello, es la experiencia de una estudiante en condición de desplazamiento, quien nos comentó sobre la tristeza de vivir en un lugar dependiendo de un patrón y de cómo extrañaba su anterior casa *“es feo salir así de la nada, lo que más me duele a mi es que allá teníamos una casa propia y la vendimos por poco, teníamos terreno, ahora en abril fuimos. Varias gente se ha ido de allá”<sup>148</sup>*; como también, las palabras donde manifestó *“Extraño todo porque tenía buenas amistades, eran buenas, es algo tan gratificante volver con esas personas, a pesar de que Tumaco es el “Municipio más peligroso”, también hay personas buenas y mi corazón está llena de esas personas”<sup>149</sup>*.

Según el texto de Escuela y Desplazamiento<sup>150</sup> del MEN se puede encontrar que los niños y jóvenes afectados por la experiencia del desplazamiento presentan diferentes comportamientos como:

- Exagerada agresividad o exagerado mutismo
- Falta de expresión y comunicación con su entorno
- Ansiedad

---

<sup>147</sup> I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Proyecto Educativo Institucional. p. 84.

<sup>148</sup> ESTUDIANTE NOVENO GRADO. 21/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 10 minutos 18 segundos].

<sup>149</sup> ESTUDIANTE SÉPTIMO GRADO. 21/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 7 minutos 22 segundos].

<sup>150</sup> MEN. Escuela y desplazamiento una propuesta pedagógica. Op. cit., p. 108.

- No aceptación de la muerte del padre o la madre
- Sensación de abandono y tristeza

El mismo documento pone en conocimientos algunos efectos psicosociales, que expone la pérdida de la estabilidad en la vida cotidiana, ruptura con los vínculos con la tierra, inserción a espacios ajenos, afectación en el desarrollo escolar, cambios en la expresión de afectos, presencia de machismo, dificultad en los procesos de identidad étnica y racial, dificultades de adaptación, generación de estrategias de venganza, alteración de sus funciones cognitivas, entre otras. En consonancia con lo anexo, las Instituciones son obligadas a seguir una ruta de atención psicológica, además, los directivos y docentes deben manejar “herramientas de atención psicosocial que contribuyan a mejorar los procesos pedagógicos para la atención educativa pertinente y de calidad a esta población”<sup>151</sup>.

La responsabilidad con la memoria debe ser crucial para reconstruir lazos y redes sociales. El duelo debe ser trabajado desde una forma simbólica para aniquilar las huellas de la guerra. Por tal razón, la calificación asignada para este punto es baja porque reportó inexistencia en este aspecto.

- *Realizar actividades enfocadas en derechos humanos, cultura de paz, salud sexual y reproductiva, competencias ciudadanas y competencias personales:*

El MEN en su deber de formar a maestros en temas relacionados con herramientas pedagógicas y desarrollo de competencias para la convivencia, pone a disposición ciclos de capacitaciones en derechos humanos, cultura de paz, salud sexual y reproductiva, competencias ciudadanas y competencias personales. De modo que, el PEI de la I.E.M Francisco José de Caldas en el aparte de procesos de dotación de ayudas didácticas y apoyo estudiantil expone que “la administración propicia espacios de inducción, capacitación y cualificación, participando en los últimos años en los diferentes talleres y cursos ofrecidos por la SEM, MEN y los auspiciados por el proyecto de Save the Children, como: derechos humanos, derechos de los niños, matemáticas, informática, pedagogía, evaluación, pruebas ICFES, entre otros”<sup>152</sup>.

Durante el trabajo de campo ejecutado en la Institución se observó la presencia de carteleras, afiches y material didáctico haciendo alusión a los derechos humanos que son abordados desde la materia de ética en una descarga académica correspondiente a una hora semanal, al igual que las competencias ciudadanas y personales. Empero, los tópicos de cultura de paz y salud sexual y reproductiva se

<sup>151</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 88.

<sup>152</sup> I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Proyecto Educativo Institucional. p. 83.

encuentran relegados al representar un único taller por año lectivo, así lo confirma su cronograma de actividades donde se hacen ejercicios puntuales que tienen una intensidad de una hora. Se observó que estas acciones se limitan a una materia y a un espacio en específico, no es una atmosfera que se vive en toda la convivencia escolar tal como lo pide el MEN, las capacitaciones se realizan esporádicamente a la población docente y la puesta en práctica depende del mismo maestro, quien es el responsable de la sensibilización en cada una de sus clases.

El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos<sup>153</sup>.

En consecuencia, el bajo cubrimiento y la poca aplicación en el entorno del aula de estos parámetros indica una aplicación relativa calificándose este aparte en un punto medio, donde la urgencia radica en la intensificación de capacitaciones dirigidas a docentes y la puesta en marcha de cátedras transversales en el proceso educativo.

- *Promoción-prevención y atención temprana a casos de bullying en la Institución:*

Según la sentencia 905 de 2011 y la ley 1620 de 2013 se estipula la protección de los niños, niñas y jóvenes frente al acoso escolar, obligando a los planteles educativos a direccionar acciones tempranas para la mitigación de dichas conductas negativas. Considerando que la población en condición de desplazamiento se encuentra dentro de la categoría de vulnerabilidad, el MEN enfoca directrices para el manejo de la promoción, prevención y atención en los casos de existencia de bullying. Donde las instituciones deben:

Proporcionar un ambiente en los que niñas, niños y adolescentes en situación de desplazamiento se integren a la vida escolar, sin que se operen actitudes discriminatorias por parte de sus pares del plantel que los ha recibido y poco a poco se vayan superando las manifestaciones de resistencia, que se producen como mecanismos de defensa frente al señalamiento excluyente que los estigmatiza como “desplazados”<sup>154</sup>.

---

<sup>153</sup> Acción Social de la Presidencia de la Republica. Ley de víctimas y restitución de tierras. Bogotá D.C., 2011. Disponible en Internet: [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley\\_victimas/ley\\_victimas\\_completa\\_web.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf)

<sup>154</sup> MEN. Escuela y desplazamiento una propuesta pedagógica. Op. cit., p. 123.

Hecha esta salvedad, se hizo una observación a la I.E.M Francisco José de Caldas donde se encontró que muchos de los niños y jóvenes en condición de desplazamiento han presentado algún caso de bullying. Así lo expresa el estudiante del grado segundo de la sede Encarnación Rosal *"...algunos compañeros me dicen groserías, me dicen cabeza de huevo y yo le digo a la profesora"*<sup>155</sup>; también la alumna del grado quinto de la misma sede *"...me dicen que soy una perra porque soy amiga de Néstor y las niñas se ponen bravas conmigo porque juego con él. Mi mamá si sabe y ella me va a dejar que termine este año y me manda arriba al colegio...Yo cuando vine quería estar arriba en el otro colegio y no me dejo. Desde que llegué no me insultaban, después ya"*<sup>156</sup>. Por otra parte, la estudiante de grado noveno de la sede centro dijo: *"...hasta quinto mal, me ponían muchos apodos, me molestaban arto. Un día me sacaron la rabia y me puse a pelear"*<sup>157</sup> o el caso de la estudiante de grado décimo que nos comentó sobre los sucesos de *"...hay personas en mi curso que se me alejaron porque izaba bandera, me decían que yo compraba a mis profesores, me aguante un tiempo, incluso me humillaron... me sentí tan mal y no vine una semana al colegio, a la semana volví y me hicieron caer del puesto y me llenaban el puesto de basura, no quería decir nada para que no me vayan a decir chillona"*<sup>158</sup>.

No se trata tan sólo de un problema en la Institución, sino que es un suceso victimizante para los menores que necesitaban un seguimiento prioritario en el respeto a sus derechos y en su condición de desplazados. Mientras lo menores cuestionan la labor del colegio con afirmaciones como esta: *"Yo no tuve la ayuda de los profesores, sólo ponen atención cuando uno ya está mal. Cuando yo estaba llorando me pasaban las guías y decían "haga mijita", hubiese querido una mano amiga para poder levantarme y no tuve su apoyo"*<sup>159</sup>; la institución no hacia un pleno acompañamiento es estos casos, dejando vacíos en la atención psicológica y la ayuda por parte de los maestros. Por la omisión de acciones eficaces que mitiguen de forma temprana los acontecimientos de bullying traduciéndose en

---

<sup>155</sup> ESTUDIANTE SEGUNDO GRADO. 24/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 7 minutos 48 segundos].

<sup>156</sup> ESTUDIANTE QUINTO GRADO. 24/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 8 minutos 38 segundos].

<sup>157</sup> ESTUDIANTE NOVENO GRADO. 24/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 13 minutos 00 segundos].

<sup>158</sup> ESTUDIANTE DÉCIMO GRADO. 24/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 25 minutos 18 segundos].

<sup>159</sup> ESTUDIANTE NOVENO GRADO. 21/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 25 minutos 18 segundos].

acciones lentas y poco anticipadas se calificó este punto como bajo en la evaluación en la presencia de estrategias de inclusión.

### 3.2.5. Implementos educativos

Los recursos básicos para el desarrollo del menor en el aula son herramientas que facilitan el aprendizaje y puedan brindar comodidad, bienestar y agrado en todas las áreas que se imparten en las instituciones escolares. En este acápite se hará el análisis de las ayudas en implementos educativos que han recibido los estudiantes en situación de desplazamiento por los organismos gubernamentales o no gubernamentales para proporcionar mejores condiciones para el educando.

- *Entrega de útiles escolares, transporte y uniformes*

El PEI en el punto de *Apoyo Estudiantil* indica como se ha logrado obtener distintas ayudas para la dotación de material escolar y uniformes para población vulnerable. “Se ha generado recursos propios, provenientes del servicio de fotocopias, expedición de certificaciones y constancias para ser redistribuidos en los estudiantes que en su mayoría son de bajos recursos económicos, mediante apoyos como la dotación de Kits escolares y en los casos especiales el uniforme de educación física”<sup>160</sup>. Así mismo, gracias a la ayuda de organizaciones como Save the Children se ha conseguido la dotación de zapatos para todos los estudiantes en situación de desplazamiento para el año 2015. Las acciones se acercan a la gestión de recursos con distintos estamentos de manera voluntaria, significando una tarea encargada a cargo de la administración de cada Institución Educativa.

A pesar de que existe registro de ayudas para los estudiantes en años anteriores, durante el año escolar 2016 no hubo presencia de apoyos, por tal razón se calificó con un puntaje medio al exigir una mayor gestión y compromiso desde el ente educativo.

### 3.2.6. Seguimiento y evaluación académica

En cualquier etapa escolar el plan académico contiene un itinerario que da paso al aprendizaje y a la aprehensión de conocimientos, paso siguiente se llega al seguimiento y evaluación para calificar la forma y el direccionamiento pedagógico de la propuesta educativa. De modo que, en este sexto aparte se tendrá en cuenta la postura de la Institución frente a sus fortalezas y debilidades en materia de estos dos últimos pasos importantes para la valoración de las mismas, el enriquecimiento o la creación de nuevas propuestas.

- *Realizar nivelaciones escolares contempladas en el PEI a la llegada de*

---

<sup>160</sup> I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Proyecto Educativo Institucional. p. 83.

*los niños y jóvenes en condición de desplazamiento:*

Según el MEN las instituciones educativas públicas no solo se ocupan de efectuar la matrícula de los niños y jóvenes en condición de desplazamiento en cualquier momento del año escolar, sino que también tendrá que realizar nivelaciones escolares para los estudiantes nuevos que debe contemplarse en el PEI de la Institución<sup>161</sup>. Es por esto que, el PEI de la I.E.M.F.J.C en el punto 2.11.2 de *Inducción a estudiantes* expresa: “al ingreso de los nuevos estudiantes, la institución Educativa realiza eventos de manera general en los cuales se socializan los espacios, acciones y demás elementos que estarán presentes en el año escolar y que están a disposición de su proceso formativo. Este mecanismo de difusión de información y de acogida de los estudiantes por parte de la IEM se la fortalece con programas estructurados de inducción y orientación, considerados pertinentes para el ingreso y permanencia en la IEM”<sup>162</sup>.

Por el contrario, cuando se realizaron las entrevistas a los estudiantes en condición de desplazamiento, se encuentran testimonios que afirman una acción inversa a la expuesta en el Proyecto Educativo. Lo ejemplifican algunos estudiantes con sus propias palabras: “No, Yo entré a mitad de año, pero el segundo periodo la mitad falte y perdí”<sup>163</sup>; “Yo llegué a tercero y perdí tercero, llegué a mitad y casi no entendía, hubiesen dado a entender lo que iban. Ahorita estoy bien, ningún año lo he perdido después de tercero”<sup>164</sup>; “No, antes era difícil, a mí me iba mal a lo primero que entré perdí hartas materias porque no sabía, después ya me fue bien”<sup>165</sup>; “No, me mostraron sólo el colegio”<sup>166</sup>; “No, aquí son temáticas diferentes, yo llegue en febrero para quinto. No era lo mismo. Yo perdí 5 materias, cuando llegué aquí iban más adelantado y no entendía”<sup>167</sup>; “ninguna nivelación, aprendí rápido porque miraba las mismas cosas que en el anterior

---

<sup>161</sup> MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Op. cit., p. 84.

<sup>162</sup> I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Proyecto Educativo Institucional. p. 84.

<sup>163</sup> ESTUDIANTE NOVENO GRADO. 15/11/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 22 minutos 5 segundos].

<sup>164</sup> ESTUDIANTE DÉCIMO GRADO. 15/11/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 14 minutos 2 segundos].

<sup>165</sup> ESTUDIANTE SEXTO GRADO. 15/11/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 24 minutos 37 segundos].

<sup>166</sup> ESTUDIANTE CUARTO GRADO. 21/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 8 minutos 18 segundos].

<sup>167</sup> ESTUDIANTE QUINTO GRADO. 21/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 13 minutos 00 segundos].

*colegio*<sup>168</sup>; “no, pero aprendí rápido porque en mi anterior colegio ya nos habían enseñado lo que apenas estamos viendo en este grado, es que allá tercero es como cuarto grado y cuarto como quinto”<sup>169</sup>.

En resumen, de los 20 estudiantes entrevistados ninguno recibió alguna nivelación académica al ingresar a la Institución, solo 3 (15%) de los estudiantes se adaptaron rápidamente al ritmo académico, los demás perdieron materias o el año escolar obligándolos a repetir el grado que cursaban, lo comprueba las entrevistas realizadas a los niños y jóvenes en esta condición. Por consiguiente, se valoró con un puntaje bajo, ya que existe la normativa pero no hay aplicación.

- *Elaborar seguimientos académicos a los estudiantes víctimas del conflicto:*

En la trayectoria de los estudiantes desde el momento de llegada hasta la culminación de sus estudios las entidades educativas tienen un seguimiento en su record de notas, lo mismo sucede en cada año y periodo académico donde son calificados para validar el aprendizaje de las materias con el objetivo de culminar satisfactoriamente el grado cursado y escalar otro año escolar. Sin embargo, uniendo este punto con el anterior, en la investigación realizada se pudo percibir la inexistencia de acompañamiento por parte de los docentes. Muchos de los estudiantes empiezan a tomar sus clases sin ninguna nivelación, causando un desajuste en los contenidos que se les impartía con su anterior colegio y con la I.E.M.F.J.C. La consecuencia directa era la pérdida de materias, hecho que no era analizado por los maestros desde los resultados del primer periodo académico repitiéndose esta situación durante todos los periodos hasta la pérdida del año en la mayoría de casos.

El reto para estos maestros y maestras es la transformación creativa de sus prácticas educativas, venciendo la tendencia a “homogeneizar” a los estudiantes, logrando que los contenidos académicos se vayan apropiando al ritmo de cada alumno(a). Para lograrlo, hay que vencer el prejuicio de que el estudiante tan sólo logra su objetivo cuando ha estado asistiendo y participando durante todo el año electivo<sup>170</sup>.

El seguimiento se convierte en una manera de observar los alcances del estudiantado y proponer nuevos métodos de estudio que faciliten al menor el aprendizaje de los contenidos que han presentado dificultades, con ello se evita la

---

<sup>168</sup> ESTUDIANTE CUARTO GRADO. 21/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 4 minutos 16 segundos].

<sup>169</sup> ESTUDIANTE TERCERO GRADO. 21/10/16. I.E.M Francisco José de Caldas. Entrevistadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Explorar las percepciones de los estudiantes en situación de desplazamiento sobre el significado de inclusión. [grabación 8 minutos 12 segundos].

<sup>170</sup> MEN. Escuela y desplazamiento una propuesta pedagógica. Op. cit. p. 202.

pérdida del año escolar y se aplican estrategias tempranas para dar atención a las necesidades educativas de los niños y jóvenes en condición de desplazamiento. En consonancia con lo antes mencionado, la calificación que se le asigna a este es media.

- *Participación de docentes-padres de familia y estudiantes en el proceso educativo:*

Dentro de los principios de la I.E.M.F.J.C se ha establecido la participación comprometida del padre/madre de familia y comunidad, así lo demuestra la creación de la *Asamblea de padres y madres de Familia* y el *Consejo de padres y madres de familia* en la obligación de tomar decisiones respecto a los procesos educativos y velar por los derechos de los estudiantes. Los mecanismos de comunicación que posee la cultura institucional se resalta con la participación de los padres, quienes deben asistir a las reuniones periódicas como un medio de información, además, se creó una Escuela de Padres;

Se constituye como un proceso pedagógico institucional de carácter obligatorio liderado por el comité de educación sexual y su función es la de capacitar a los padres en torno a las problemáticas inherentes a la familia y a la formación integral de sus hijos, es decir, pedagógica, humana y espiritual, orientándolos para enfrentar los actuales cambios de la vida, adaptándose a las necesidades del mundo, sin renunciar a los valores tradicionales de la familia y apoyar a la Institución en sus diferentes procesos como; entrega de boletines, consejo directivo, junta de padres de familia, liderazgo, etc<sup>171</sup>.

Según el reporte de docentes, aunque hay una creación de una escuela de padres, no hay una participación comprometida, dejando los esfuerzos de la institución sin sustento real y un espacio vacío en el dialogo de docentes-padres de familia-estudiante. Por tal razón, la calificación para este punto fue intermedia al cumplirse el requisito, pero sin llevarse totalmente a la práctica.

### 3.3. Hacia una educación transformadora

La educación inclusiva es un paso que toman las naciones como una visión global al derecho de igualdad y respeto a los derechos humanos. Más que una necesidad escolar es una responsabilidad social de todos los Estados garantizar a los menores de edad el total seguimiento y acompañamiento durante su proceso de escolarización. Sin embargo, los países han reducido su trabajo a la presentación de estadísticas que puedan dar fe de la lucha para alcanzar los objetivos del milenio en el sector educativo y para justificar el cumplimiento de derechos, siendo una manera de reducir los esfuerzos nacionales de forma

---

<sup>171</sup> I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Proyecto Educativo Institucional. p. 59.

asistencialista sin observar el trasfondo de la realidad dentro de las Instituciones que se han visto afectadas por la errónea forma de intervención a causa del vacío que existe entre la teoría y la práctica, en otras palabras, de llevar al contexto la solución a una problemática que se evidencia en la actualidad.

La UNESCO en Orientaciones para la Inclusión indica que “los países deben definir un conjunto de principios inclusivos junto con ideas prácticas para guiar la transición hacia políticas que aborden la inclusión en la educación. Los principios de inclusión que se establecen en varias declaraciones internacionales pueden utilizarse como base. Estos pueden ser interpretados y adaptados al contexto de cada país”<sup>172</sup>. De esta manera, se deben involucrar una serie de cambios tomados desde los salones de clase hacia una perspectiva diferente que sea aplicable y eficaz al marco donde se desarrollan las rutas, estrategias y políticas.

En los puntos anteriores, se aborda todo el marco legal que se rige desde lo Nacional e Internacional para la atención a la población víctima del conflicto armado. Es así, como se puede afirmar una posición general donde se indica un cubrimiento integral para dicha población. Se integran estrategias de intervención, rutas de trabajo, lineamientos de actuación institucional, políticas, autos, decretos, y leyes, como también, planes y programas desde lo educacional para responder al desarrollo humano, social, económico y político de las personas que poseen la condición de desplazado. No obstante, los esfuerzos quedan cortos cuando se realizan estas investigaciones, donde la evaluación arroja una falencia dentro de un escenario micro representado en una Institución Educativa, proyectando un panorama donde está la carencia de la praxis sin trascendencia y la inutilidad en el contexto.

Las políticas de cuidado y educación deben superar la visión homogénea, instrumental y mecanicista. Se requiere que adquieran una comprensión más profunda del sistema, donde se reconoce y problematiza la realidad educativa, social y cultural. Esta perspectiva considera otras dimensiones como la coordinación intersectorial, la participación, la presencia de múltiples visiones y actores. En otras palabras, es importante considerar que no todas las iniciativas o acciones de políticas educativas para la primera infancia son programables en forma masiva y uniforme. “A partir de esta mirada, resulta necesario valorizar, por ejemplo, la riqueza de las ofertas no formales, examinando sus fundamentos antropológicos y pedagógicos como también la calidad de las respuestas en función a criterios de trabajo territorial, diversidad e inclusión”<sup>173</sup>.

---

<sup>172</sup> UNESCO. Guidelines for inclusión. En: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. France, 2005. p. 12. Disponible en Internet: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2254>

<sup>173</sup> UNESCO. Contenido, integralidad y coherencia en las políticas de la primera infancia: aportes desde el currículo. En: Oficina Internacional de Educación. 2016.

Al evaluar la calidad de las estrategias de inclusión educativa en la I.E.M.F.J.C, se puede demostrar que las actividades que se realizan en este entorno requieren de una transformación, no hay un acople de lo que se maneja en materia de resultados con lo encontrado en el trabajo de campo con los estudiantes de primaria y bachillerato considerados en condición de desplazamiento, eso quiere decir, que se evidenciaron problemas académicos representados en la inexistencia de nivelaciones a la llegada de la población, falta de procesos psicológicos permanentes, escaso dialogo entre los actores (estudiantes, docentes y padres de familia), presencia de bullying, inconvenientes que recaen principalmente sobre el ente escolar en la autonomía en el desarrollo metodológico de las propuestas educativas, quienes son los acudientes de crear mecanismos para que todo lo promulgado en los documentos legales puedan ser llevados a la práctica.

La ausencia de capacitaciones y sensibilizaciones muestra un cuadro donde no hay conexión entre el cuerpo que conforma la Institución, formulando una pregunta clave: ¿de qué forma la academia visibiliza el ambiente inclusivo? “Los mayores desafíos y tensiones que se observan están relacionados con la participación. Esto implica transitar desde un sentido discursivo y utilitario de la participación, a una participación inclusiva y proactiva que reconozca y considere las opiniones de la primera infancia de manera seria y responsable, pasando del enfoque de necesidades al de derechos”<sup>174</sup>.

La UNESCO menciona que “Aunque a menudo se utilizan los resultados escolares basados en asignaturas como indicador de los resultados del aprendizaje, se necesita una concepción más amplia del rendimiento escolar, entendido éste como la adquisición de los valores, las actitudes, los conocimientos y las competencias que se requieren para responder a los problemas de las sociedades contemporáneas”<sup>175</sup>.

Lo anterior conlleva a la eliminación de estereotipos negativos no sólo en los libros de texto, sino también, y esto es más importante, en las actitudes y expectativas de los docentes.

A propósito “los planes y programas de estudios, los libros de texto y los materiales de aprendizaje, flexibles y accesibles pueden ser la clave para el establecimiento de escuelas para todos. En muchos planes y programas se espera que los educandos aprendan las mismas cosas, al mismo tiempo y por los mismos medios y métodos. Sin embargo, los educandos son diferentes y tienen aptitudes y necesidades distintas”<sup>176</sup>. Por consiguiente, es importante que estos planes y programas sean suficientemente flexibles como para permitir su

---

<sup>174</sup> *Ibíd.*, p. 57.

<sup>175</sup> UNESCO. Directrices sobre las políticas de inclusión en la educación. Op. cit., p. 7.

<sup>176</sup> UNESCO. Directrices sobre las políticas de inclusión en la educación. Op. cit., p. 18.

adaptación a las necesidades individuales y estimular a los docentes a buscar soluciones que puedan corresponder con las necesidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos.

Así mismo, el éxito de cualquier reforma de un plan de estudios depende de que haya profesores motivados, comprometidos y formados. Una educación para la paz bien concebida y formal puede disminuir la agresión de los alumnos, el matoneo y la participación en conflictos violentos. Necesitamos encontrar modelos que fundamenten una nueva concepción de escuela más eficaz, una educación más humana y más inclusiva. “El modelo de cambio propiciado por las “escuelas inclusivas” constituye un proceso de innovación educativa que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional transformador que busca propuestas de trabajo para responder a la heterogeneidad de los alumnos. Un ejemplo de lo expuesto son las Comunidades de Aprendizaje”<sup>177</sup>.

Lo anterior lo refuerza el pensamiento del educador y pedagogo Paula Freire, que aborda el tema de relación estudiante – docente como una dialéctica de saberes conjuntos en la búsqueda de retroalimentaciones desde la experiencia y la academia, conjugando el pensamiento del educando y las ideas del maestro en el mismo nivel de aportes para la construcción de las asignaturas, así los menores no son vistos como los receptores de información, sino, los productores de conocimiento desde las aulas y la vida. Enunciando que “la razón de la educación liberadora radica en el impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”<sup>178</sup>.

A modo que, la interrogación y la indagación se vuelven pieza fundamental para retirar la rigidez educativa que se lee como la mirada del estudiante en un nivel de ignorancia en la capacidad de llenar su vacío con lo impartido desde la magistralidad de las clases. A esto menciona Henry Giroux que “una de las amenazas más importantes a quien tiene que hacer frente los futuros y actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúa el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula”<sup>179</sup>.

La misión de la educación y de todos los organismos que la conforman, debe ser principalmente de ser ejecutores de un aprendizaje efectivo y una posición activa a los hechos que se crean en el aula, donde la intervención sea determinante y la preparación de los programas sean apéndice esencial para lograr no solo

---

<sup>177</sup> VELÁSQUEZ. Op. cit., p. 61

<sup>178</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. En: Siglo XXI, México, 1985. p. 52.

<sup>179</sup> GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales En: Piados, Barcelona, 1990. pp. 171-178.

resultados cuantitativos sino cualitativos, que indiquen el ambiente de la comunidad educativa y señalen las necesidades que a ellos atañe.

Finalmente, se propone una motivación que se genere desde la docencia para mitigar los actos de discriminación, siendo línea de soporte académico y social para el intereses de suprimir las barreras curriculares y buscar el encuentro con el docente. Para fomentar el pensamiento crítico conviene que sea oportuno el trabajo colectivo en conjunto con docentes y estudiantes en procesos de formación política participativa, social y ciudadana, visualizando de este modo el contexto inmediato y la resolución primaria de las urgencias presentadas en el salón de clases, colegio, comunidad y ciudad.

#### 4. TODOS SOMOS CONSTRUCTORES DE PAZ

En el apéndice que se presentara a continuación se tomaran tres puntos claves para la lectura de la paz como una construcción constante. Los talleres ejecutados desde esta premisa dan paso a la observación del discursos de paz impregnados de la experiencia y el contexto, indicando que la dinámica, la lúdica y el juego es una táctica para la reflexión, el debate y la creación de ideas colectivas, aprovechando este espacio para la aceptación de procesos de memoria y perdón para la expresión de hechos acaecidos por el conflicto armado para el caso de los niños y jóvenes en condición de desplazamiento.

##### 4.1. Discurso de estudiantes en condición de desplazamiento frente a la paz.

En este capítulo, se toma un tema crucial por el que ha atravesado el país durante los últimos años y es el objetivo de la paz. Este fenómeno ha sido analizado por varios autores internacionales y propios, por lo tanto, presenta contrastes, similitudes y disidencias. Muchos organismos aportan avances sobre la categoría y retos que le esperan a Colombia para superar el proceso de la violencia. No obstante, este aparte tiene el fin de interpretar la percepción de los niños en condición de desplazamiento víctimas directas de décadas de miedo, dolor, angustia, temor, traumas socio psicológicos y desarraigo, pero quienes dan ejemplo de una sociedad y una nueva generación dispuesta a perdonar y encontrar en la paz un camino de oportunidades y sueños que cumplir.

La Declaración Mundial de 1990 “Educación para Todos” (Declaración de Jomtien) señala claramente que las necesidades básicas de aprendizaje comprenden no sólo saber leer y escribir y los conocimientos básicos de aritmética, sino también los conocimientos, las destrezas, las actitudes y los valores que se requieren para vivir y trabajar con dignidad y participar en el desarrollo. La Declaración de Jomtien también señala que la satisfacción de estas necesidades conlleva la responsabilidad de promover la justicia social, la aceptación de las diferencias y la paz<sup>180</sup>.

Las actividades que se desarrollaron con los estudiantes en pro de la paz tuvieron en cuenta las dinámicas, lúdica y juegos para la asimilación de lo que significa y se puede poner en práctica de la paz. El objetivo principal de esta experiencia fue escuchar lo que los niños sentían sobre esta categoría y así poder complementar con los talleres de inclusión como fin primordial de la investigación, puesto que la inclusión, es en sí una acción que engloba una forma de vivir juntos donde la paz

---

<sup>180</sup>CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. (5-9marzo. 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. UNESCO. 1990. pp. 42

es transversal a su desarrollo y evolución, aún más visibilizando las situaciones de donde provienen los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Los niños piensan y opinan sobre la paz pero también hablan sobre las armas, las violaciones y los asesinatos en sus pueblos, la inseguridad de sus barrios. Los niños piensan en el miedo que les dejó las amenazas a sus hogares por el poder corrompido de unos adultos que todavía no entienden, sienten el dolor de las tristezas diarias. La falta de trabajo de sus padres o la ausencia de sus seres queridos. Sienten la soledad, la discriminación, añoran su tierrita como algunos lo indicaron, otros anhelan volver a jugar en el río, lastimosamente, “saben que la guerra empieza con los golpes, los insultos, las agresiones en su hogar, o la indiferencia en el mejor de los casos. Los niños demandan las presencias cercanas, tutelares, las voces que los corrigen y los “acariñan”<sup>181</sup>.

Fotografía 5. Taller *Mi dibujo por la paz*



Fuente: Esta investigación.

Dada esta introducción, se procede a presentar los ejercicios que se efectuaron con los niños de la Sede Encarnación Rosal y Sede Centro. Inicialmente se realizó

<sup>181</sup>NARANJO, Javier. Los niños piensan la paz. Ilustradora Paola Gaviria. 1 ed. Bogotá: Banco de la República, 2015. p. 10.

una presentación de parte de las investigadoras con una pequeña explicación de lo que se haría durante la jornada; para romper el hielo con los niños se hicieron varias dinámicas que tuvieron el fin de capturar la atención sobre lo que se trabajaría y también integrar a los más pequeños -en este caso de preescolar- con los alumnos de quinto grado, los niños desde un principio sienten curiosidad por personas nuevas, por ello, se acercaron con total confianza y con sus sonrisas y preguntas ingenuas hicieron una experiencia de paz realmente gratificante.

Después de realizar en la cancha múltiple diferentes dinámicas, se pasó a las aulas de clase para indagar el significado de paz, en ese momento se produjo una lluvia de ideas donde los niños participaron desde su conocimiento. Acto seguido, se le entregó una hoja a cada estudiante para dibujar sobre la temática expuesta. Se apreciaron dibujos y leyendas que nacían de la imaginación y creatividad de los niños, que posteriormente describieron y pegaron en una cartelera titulada *“mi dibujo por la paz”*. En la descripción gráfica se hallaron ilustraciones que producían diversas emociones en los estudiantes, que se expresaron al final de la actividad.

En seguida se muestran algunas frases que reunidas en categorías acompañan los dibujos de paz. Entre ellas: conflicto armado y guerra, territorio y medio ambiente, convivencia escolar, competencias ciudadanas y fomento de valores, comunidad y contexto familiar.

- *“Queremos la paz y que entreguen las armas y que siga la paz y que se acaben los conflictos armados”*
- *“La paz es que la guerra acabe con las Farc”*
- *“los guerrilleros entregaron las armas y la paz volvió a Colombia”*
- *“la paz es acabar con la guerra”*
- *“vivir con la naturaleza es paz”*
- *“la paz es saludar, querer, acariciar, no decir malas palabras, respetar, no pelear a mis compañeros”*
- *“la paz es no pegarse”.*
- *“la paz es respetarse y no pelearle a los compañeros”*
- *“la paz para mí es ayudarle otras personas”*
- *“la paz es Dios con nosotros”*
- *“la paz es pedir perdón”*
- *“la paz en no ser ladrones”*
- *“la paz es vivir en una comunidad, no ser ladrón, respetar a la mamá no pelear, la paz para mí es ayudar a las personas”*
- *“la paz es dar amor”*
- *“la paz es vivir tranquilos”*
- *“la paz es todo lo que das, lo que vives con mucha alegría, y mucha protección a tu familia”*
- *“paz es vivir en alegría”*
- *“la paz es algo hermoso”*

- *“la paz es felicidad”*
- *“la paz es algo que tiene que tener el mundo y toda la gente en todo el universo, es sencillez, humildad, alegría. Cristo a través de nuestra obra”*
- *“paz es lo que nos une en armonía amistad y amor”*<sup>182</sup>

Estas fueron algunas de las concepciones que manejan los niños frente al tema de la paz. La primera categoría de análisis que surge es la noción de relación paz-conflicto armado y guerra, debido al auge que se dio en el anterior año por el plebiscito suscitado por el presidente Juan Manuel Santos, los niños escuchaban en los medios de comunicación, a sus familiares y en el colegio que sí los grupos armados al margen de la ley entregaban las armas la paz llegaría a Colombia, esto por una parte; de otro lado, los niños víctimas de la violencia afirmaban que la paz era vivir nuevamente en su territorio, en tranquilidad y armonía con la naturaleza. Generalmente los niños reconocen que la violencia se presenta en la cotidianidad de la vida, pero también, saben que hay formas de evitarla mediante actitudes positivas que empiezan con su entorno, así por ejemplo, cuando mencionan *“no pelear con mis amigos”, “compartir de mi salchipapa”, “abrazar”* etc., aceptan otras vías de acción para alcanzar la paz.

Cuando los niños mencionan que la *“paz es acabar con la guerra”*, o en otras palabras la ausencia de conflicto armado, esto adquiere una connotación política, ya que según UNICEF *“la paz como ausencia de guerra asume dos formas: una referida a la paz interior-social de un país (orden, control, seguridad) y otra que remite a la defensa militar exterior y que privilegia intereses de orden internacional. En el marco de esta concepción, prevalece la idea de que la paz depende de resoluciones de los gobiernos y de su competencia y voluntad política para llevar a cabo acuerdos”*<sup>183</sup>. Es por esto que también los niños consideran que los objetivos para alcanzar la paz tienen que estar acordes con el fin del conflicto armado. Hay que resaltar que estas nociones dependen exclusivamente del contexto en el que están inmersos, al asociar territorio y conflicto armado.

La categoría de paz y medio ambiente se percibe cuando los niños afirman que *“la paz es vivir en tranquilidad con la naturaleza”, “la paz empieza cuando cuidamos los árboles y el río”*, esto tiene que ver con el territorio en el que habitaban y el que llegaron a ocupar grupos legales e ilegales irrumpiendo en su vida cotidiana;

El ser humano tiene raíces cuando participa real y activamente en la vida de una comunidad, grande o pequeña, que conserva vivos y significantes los tesoros del pasado y los presentimientos del futuro. Es una participación, a la vez, natural y cultural, producida por el nacimiento y el trabajo, por la familia y la cooperación,

---

<sup>182</sup> Estudiantes I.E.M Francisco José de Caldas. Talleres de aprendizaje significativo. *“yo vivo y dibujo la paz”*. Orientadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. San Juan de Pasto. 26/09/2016.

<sup>183</sup> UNICEF. Unicef va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad. 1 ed. Buenos Aires: UNICEF. agosto 2002. p. 15

por la necesidad y la libertad, por la subsistencia y el afecto. Puede hablarse de un desarraigo geográfico, cuando se rompen las relaciones de la colectividad con su territorio; de un desarraigo afectivo, cuando se rompen vínculos personales profundos; de un desarraigo cultural, cuando se pierden referentes simbólicos colectivos. El arraigo está, así, estrechamente ligado a las percepciones del espacio y el tiempo. Supone pertenencia a un espacio que llamamos territorio y supone participación en un tiempo determinado que llamamos proyecto. La carencia de estos claros referentes lleva a la errancia y la desorientación, generadores de ansiedad<sup>184</sup>.

Fotografía 6. Taller *Mi dibujo por la paz* – Relación con el Medio Ambiente y el Territorio



Fuente: Esta investigación, 2016.

Respecto a esto, el dibujo que contempla a un niño que vive feliz entorno al medio ambiente se interpreta por el anhelo y añoranza de volver a la casa que un día fue suya, a cuidar los animales, jugar en el río, reunir flores y proteger el medio que le propicia armonía y libertad. La mayor parte de los niños en condición de desplazamiento provienen de veredas y esto hace que sus gráficos sean alusivos a su territorio anterior del cual fueron expulsados, el dibujo también expresa el espacio que poseen en el colegio de zonas verdes donde se recrean junto con sus compañeros.

En tercera medida, la paz que los estudiantes referenciaron relacionada con la convivencia escolar, está enfocada al tiempo de integración que comparten los niños en el colegio, las aulas de clase, el tiempo de recreo y también en su barrio; cuando los niños mencionan, *“la paz es no pelearse con los compañeros”*, emiten el mensaje de la relación con el otro de manera constructiva. La convivencia en los diferentes ámbitos hace parte de una forma de vivir que se ha aprendido a través

<sup>184</sup>MEN. Escuela y Desplazamiento. Op. cit., p. 19

del tiempo y en las instituciones de socialización que son primariamente la familia y el espacio escolar, quienes brindan las pautas adecuadas para que el individuo instituya en su vida. Sí se parte del hecho,

Que la violencia es un producto de la sociedad, es socialmente producida y por eso se la puede prevenir socialmente. La violencia no resulta de la manifestación de comportamientos instintivos sino de la expresión de comportamientos alienados, que no brotan espontáneamente sino que se adquieren a través de procesos específicos de privación, frustración y socialización. Una de las funciones primordiales de la escuela en el mundo es la de enseñar a vivir juntos en armonía y a convivir con base al respeto a las diferencias y a los derechos de los demás<sup>185</sup>.

Los niños aprueban la convivencia y son conscientes que ésta se forma y se construye en todos las situaciones de la vida, saben también que la violencia se presenta de diversas maneras, en discusiones, en gritos, en riñas etc, pero que su capacidad debe orientarse a practicar relaciones sociales y humanas de calidad. La formación de sujetos habilitados para convivir armónicamente, además de ser un proceso de apropiación cognitiva de los valores de respeto a los derechos de los demás, de tolerancia, honestidad y solidaridad, es fundamentalmente un proceso de desarrollo de competencias que generen prácticas proclives a la convivencia. “competencias, como por ejemplo, la capacidad para manejar sentimientos y emociones, tramitar adecuadamente los conflictos, trabajar en grupo y compartir, buscar soluciones a los problemas, argumentar, dialogar, y fijarse metas”<sup>186</sup>. Esto supone la participación de la escuela en su quehacer de incentivar el reconocimiento del otro y de sí mismo, como base del trabajo de la empatía, enseñar a los niños, niñas y jóvenes a adoptar el punto de vista de los otros puede ayudar a minimizar los casos de violencia.

Fotografía 7. Taller *Mi dibujo por la paz* – Relación convivencia escolar



Fuente: Esta investigación, 2016.

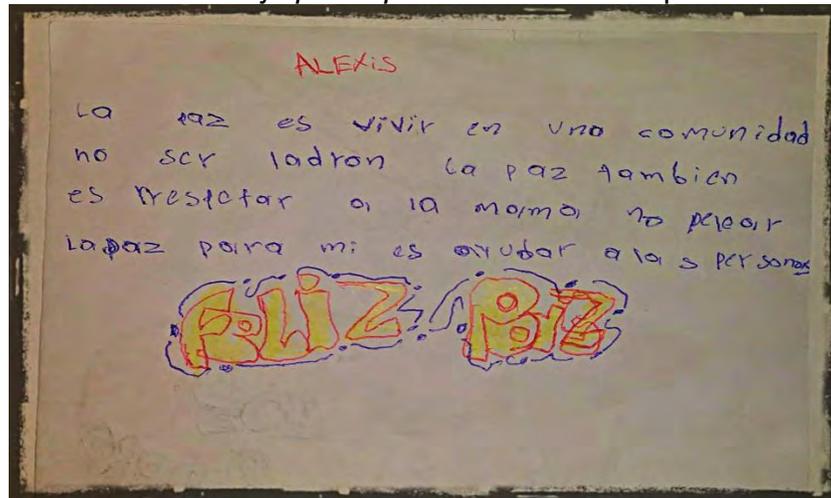
<sup>185</sup> MEN. Política educativa para la formación escolar en la convivencia. p. 1. Disponible en Internet: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)

<sup>186</sup> *Ibíd.*, p. 6

La convivencia escolar engloba parámetros importantes que las escuelas y colegios deben tener en cuenta, ya que conforman lugares de múltiples interacciones que se producen y reproducen en la sociedad, el MEN<sup>187</sup> afirma que los contextos escolares son oportunidades para formar, en la práctica interactiva, sujetos participativos, capaces de ejercer la democracia, respetar los derechos, tramitar civilizadamente los conflictos y vivir constructivamente.

Por otra parte, la paz para los niños se enlaza con las competencias ciudadanas, “que son un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que debemos desarrollar desde pequeños para saber vivir con los otros y sobre todo, para actuar de manera constructiva en la sociedad”<sup>188</sup>. Esto significa el conjunto de habilidades para comprender el saber vivir en paz, la capacidad de pensar más por sí mismos, decidir lo mejor para resolver dilemas, encontrar la forma justa de conciliar deseos y propósitos al lado de los que tienen los demás. Cuando los niños expresan “la paz es no ser ladrones”, permite comprender el desarrollo de habilidades que les permiten examinarse a sí mismos; reconocer sus reacciones y sus actos; entender por qué es justo actuar de una manera y no de otra respetando las normas.

Fotografía 8. Taller *Mi dibujo por la paz* – Relación competencias ciudadanas



Fuente: Esta investigación, 2016.

Desde otro punto de vista, esta frase revela la inseguridad que permea su vida en los barrios, pues muchos comentan que en su comunidad se presentan a diario hurtos, y la forma como ellos han aprendido a distinguir los comportamientos

<sup>187</sup> *Ibíd.*, p. 7

<sup>188</sup> AL TABLERO. Competencias ciudadanas. Habilidades para saber vivir en paz. Bogotá, marzo. 2004. No 27. pp. 24

debidos de los que no lo son, y que por tanto, reciben un castigo de autoridades o de la misma sociedad. Las competencias ciudadanas van ligadas estrechamente con el trabajo de la inclusión puesto que permiten que los estudiantes contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad o en el nivel internacional. En el contexto de las competencias ciudadanas, explica Enrique Chaux<sup>189</sup>, se trata de poder desarrollar la capacidad de relacionarse con otros, de construir una sociedad más pacífica y democrática, en la que se acepten las diferencias y se pueda vivir y construir a partir de esas diferencias.

A propósito de las competencias ciudadanas, los niños también opinaron del concepto de paz vinculado con el fomento de valores, *“la paz es algo que tiene que tener el mundo y toda la gente en todo el universo, es sencillez, humildad, alegría”*, y tocar este punto es sumamente relevante para el objetivo que persiguió la investigación, puesto que educar en la diversidad parte de educar en valores y así conseguir una sociedad más incluyente. El sistema escolar debe destinar parte de su tiempo en la planificación de cátedras que integren teoría y práctica de aprendizajes significativos para la vida.

Para la UNESCO<sup>190</sup> perseguir una educación de calidad incluye dos componentes importantes: por una parte, el desarrollo cognitivo del educando; por la otra, la función de la educación en la promoción de valores y actitudes de ciudadanía responsable y de un desarrollo afectivo y creativo. Los niños exigen una sociedad educativa distinta, más tolerante, comprensiva y afectiva, ya que la mayoría de las evaluaciones no miden el desarrollo afectivo de los educandos o su desarrollo en cuanto a los valores y las actitudes, que son indicadores de la calidad de los procesos y del entorno de aprendizaje que gozan de aceptación general. En este punto, la inclusión a menudo exige un cambio en la actitud y los valores de las personas. Lo interesante de esta especie de manifiesto gráfico de los niños es la posibilidad de deducir que los componentes de esa subjetividad que expresan tales concepciones de paz se instauran en el cruce de múltiples componentes, que plantean una demanda integral para su atención. Entre el acto de fomentar amor, cariño, solidaridad, felicidad y juego con el componente de poderlo compartir con el mejor amigo, está implícito el referente que permite preguntar por la relación que existe entre el currículo y el accionar del docente en las aulas de clase, si va dirigido sólo a dictar clases o incluye elementos clave para forjar ciudadanos de valores que se puedan reflejar en una sociedad armoniosa.

En este propósito, el PEI de la institución formula que a los estudiantes se les debe evaluar a partir de parámetros cualitativos que integren la observación e

---

<sup>189</sup> *Ibíd.*, p. 4

<sup>190</sup> UNESCO. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Op. cit. p. 10

interpretación por parte del docente para su respectivo seguimiento y aprovechar esta información para la construcción del sujeto.

Fotografía 9. Taller *Mi dibujo por la paz* – Relación a los valores



Fuente: Esta investigación, 2016.

Desde otra perspectiva, la paz es asociada comúnmente con la comunidad y el contexto familiar. Cuando los niños afirman; *“la paz es vivir en una comunidad”, “la paz es todo lo que das, lo que vives con mucha alegría, y mucha protección a tu familia”*. Para los niños el sentirse incluido tiene que ver con sentirse parte de una comunidad o un grupo familiar, porque ese lugar íntimo es el que propicia seguridad, tranquilidad y confianza. La familia es lo único que les queda a estos seres que han perdido su casa, su territorio, su escuela, sus amigos. Y la comunidad es con quien empiezan a convivir en su llegada, generalmente las familias que han sido desplazadas se establecen en los barrios periféricos de la ciudad, barrios que provienen de estratos bajos, donde la identidad individual y colectiva también se ha deteriorado. El ser humano tiene raíces cuando participa real y activamente en la vida de una comunidad, grande o pequeña, que conserva vivos y significantes los tesoros del pasado y los presentimientos del futuro. Es una participación, a la vez, natural y cultural, producida por el nacimiento y el trabajo, por la familia y la cooperación, por la necesidad y la libertad, por la subsistencia y el afecto.

Para Manuel Restrepo, El ser humano está desarraigado cuando se encuentra entregado sin apoyo ni protección a un mundo que le es extraño y, por tanto, amenazante y siniestro. Mientras más adverso el mundo, mayor necesidad de unos vínculos humanos ciertos y de una morada sólida. De aquí la importancia que tiene para el arraigo humano la vivienda: se busca protección en el amparo que da la casa; alrededor de ella se amplían los círculos protectores (por conocidos) del vecindario, el pueblo, la tierra natal. Más que vivienda o residencia, el arraigo se

remite al concepto de morada, morar es a la vez una forma de posición espacial que realiza el hombre en el flujo del tiempo; es una forma de adquirir protección y seguridad<sup>191</sup>.

De las consideraciones anteriores se resalta que la familia y la comunidad se traducen en el arraigo al territorio, que es la raíz misma de la existencia humana porque se verifica en la permanencia en un lugar determinado, condiciones negadas a la población desplazada que han sido trastocadas por los referentes espacio-temporales obligados a abandonar sus tierras, a desintegrar su familia, a perder la morada, y en muchas ocasiones, sin oportunidades laborales. Según el informe Basta Ya del Centro de Memoria Histórica, los jóvenes, adolescentes, niños y niñas, si bien cuentan con mayores habilidades y capacidades de adaptación y, en ocasiones incluso pueden hallar posibilidades para su desarrollo personal como el acceso a escuelas y a ofertas culturales, también “sufren la destrucción de sus referentes y expectativas de vida y de sus espacios de formación y socialización, que tienen relación con un asunto de mayor alcance: la estructuración tanto de la identidad y de la vida cotidiana de una sociedad, como de los procesos de aprendizaje social o de repetición de contextos de muerte y guerra”<sup>192</sup>.

Fotografía 10. Taller *Mi dibujo por la paz* – Relación a la familia y la comunidad.



Fuente: Esta investigación, 2016.

Simultaneidad, aparte de los talleres entorno a la paz, se realizaron actividades de dramatización donde los estudiantes tenían que actuar en una situación que para ellos represente la paz, así se generó una clara muestra de que el aula y la escuela ya no permanecen ajenas a las problemáticas y conflictos sociales que sacuden a la comunidad. Pero, además, en el aula se presentan situaciones de

<sup>191</sup> MEN. Escuela y desplazamiento. Op. cit., p. 30

<sup>192</sup> CNMH. ¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general grupo de memoria histórica. Op. cit. p. 321

conflicto específicas vinculadas, por una parte, con el conocimiento y, por otra parte, con la vida grupal. Los grupos que se conformaron para la puesta en escena desarrollaron las siguientes problemáticas y junto con ellas su posible solución: *“no burlarse de mis compañeros cuando participan en clase”, “pido perdón a mis compañeros sí cometo errores”, “sí mis compañeros de clase no entienden alguna materia debo explicarles” y “respeto los útiles de mis compañeros”*.

La resolución de conflictos por parte de los estudiantes representa su manera de ver la realidad social y su forma de manejar la situación. Teniendo en cuenta que los estudiantes en situación de desplazamiento y los demás compañeros provienen de difíciles contextos familiares ya sean bajos recursos, violencia intrafamiliar, familia desestructurada, etc. Plantean escenarios posibles para atacar las problemáticas presentes en el plantel educativo por vías pacíficas y asertivas. Este entramado de problema-solución se considera parte de las estrategias pedagógicas de inclusión que deben adoptar las instituciones como parte de su quehacer en las aulas, porque así se forjan ciudadanos preparados para afrontar los conflictos desde otras perspectivas que no contemplan la agresión como solución inmediata; sino individuos comprometidos con el respeto a las diferencias, que escuchan al otro y llegan a un consenso y esto enriquece de forma positiva las experiencias de crecimiento, aprendizaje y superación personal que integran el saber congeniar, complementar y negociar distintos puntos de vista. En suma, educar para la paz comprende el aprendizaje desde lo cotidiano, de resolución de conflictos a pequeña escala, es decir, paz activa, de soluciones y aportaciones constructivas, de protagonismo de los participantes.

En consecuencia, se manifiesta que la paz para los ECD exhibe variadas connotaciones, de nociones preconcebidas por su entorno objetivo, esto es, contexto familiar, medios de comunicación, instituciones educativas, e ideas concebidas por ellos mismos de lo que comprenden y dan a conocer del referente de la paz. Sus percepciones configuran también el reclamo de sus necesidades, de una sociedad que necesita más valores y menos currículos que no dejan enseñanza para la vida, por lo tanto las acciones tendientes a brindar bienestar es un asunto que nos compete a todos y que se construye día a día desde los hogares, los colegios, las iglesias, los territorios y desde el individuo mismo.

#### 4.2. Coyuntura política y la influencia en los estudiantes

El acuerdo de paz desarrollado en Colombia desde el año 2012 tiene como objetivo la terminación de un conflicto de más de 50 años entre las FARC y el Estado. Estos dos actores en un dialogo por 4 años en la ciudad de La Habana Cuba han podido llegar a pactos en materia de lo agrario, la participación política, las drogas ilícitas y víctimas. Durante este proceso arduo y de opinión, los medios de comunicación fueron intermediarios para narrar lo que pasaba con respecto a

las decisiones y las posturas de cada uno de los participantes. Todos los colombianos de alguna forma podían leer, ver y escuchar lo que se estaba llevando a cabo en el país caribeño. Medios internacionales, nacionales y regionales se conectaron con los acontecimientos y se convirtió en un tema de opinión pública de gran interés.

En ese orden de cosas, este tema nacional trascendió de manera radical en el pensamiento de los ciudadanos, siendo tema de conversación de adultos, jóvenes y hasta niños, de ahí que, el Gobierno Nacional se encargara de que la palabra paz se hable en todos los escenarios empezando por las Instituciones educativas quienes estaban en el derecho de acatar el decreto que reglamentó la ley 1732 de 2014 donde se establece el carácter obligatorio de las cátedras de paz en las aulas de todos los colegios privados y públicos de Colombia, con el objetivo de;

...fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible<sup>193</sup>.

Es así como los estudiantes tienen una formación contextualizada que permite hacer lecturas de la realidad desde las aulas, sin embargo, más allá del conocimiento impartido en las instituciones se habla de una influencia macro que se compone de la información que llega desde el currículo escolar, los medios de comunicación, agentes externos como la familia, entorno social e instituciones religiosas, entre otras. La recepción de infinidad de noticias, nociones, datos y cifras forman un cúmulo de ideas en los menores de edad, quienes terminan siendo espectadores de lo que sucede a su alrededor y van formando posturas frente a los hechos de actualidad nacional como lo fue el Proceso de Paz con las FARC.

Más que una cátedra, la coyuntura política colombiana fue un elemento que conformó un carácter de opinión en los niños, es el caso de los menores de la I.E.M.F.J.C que al momento de interrogar sobre qué entendían por el concepto de paz hacían alusión al conflicto armado, específicamente al proceso de paz realizado en Colombia en el 2016 con el desarrollo del Plebiscito.

---

<sup>193</sup>COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1038 de 2015. Bogotá D.C, 2015. Disponible en Internet: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>

Fotografía 11. Taller “Mi dibujo por la paz”



Fuente: Esta investigación, 2016.

Expresiones como “la paz es lo que siempre esperamos, gracias a ustedes (FARC y Estado) ya nunca habrá el conflicto armado”; “Queremos la paz y que entreguen las armas, y que siga, y que se acabe los conflictos armados”; “Los guerrilleros entregaron las armas y la paz volvió a Colombia”; “Yo (guerrillero) entrego mis armas por la paz porque no habrá guerra”; “Estoy feliz porque las FARC van hacer paz y no van hacer más guerra”<sup>194</sup> demuestran como los estudiantes asocian directamente la palabra paz con el desarme del grupo guerrillero, en otras palabras, el contexto había conformado una idea que era producto de un contrario, ya que, muchos no definían como tal la palabra paz, pero, si sabían explicar perfectamente que es la guerra, ya sea por experiencia (niños en condición de desplazamiento) o por una percepción de la realidad.

Bourdieu<sup>195</sup> observa que todos adquirimos un capital cultural ligado como forma de enriquecer ese conocimiento que compone el ser en su capacidad pensante incorporada, objetivada e institucionalizada. Para este punto, es importante resaltar el estudio del sociólogo francés para afirmar que en el estado del capital cultural incorporado –conocimiento personal, adherido al organismo, muere con el portador- juegan importantes patrones con el propósito de incorporarse a través del tiempo y el trabajo de adquisición para convertirse en una parte integrante de

<sup>194</sup> ESTUDIANTES I.E.M Francisco José de Caldas. Taller de aprendizaje. “Mi dibujo por la paz”. Orientadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. Pasto, 26 de septiembre, 2016.

<sup>195</sup> BOURDIEU, P. Capital cultura, escuela y espacio social. En: Siglo XXI editores, Madrid, 1997. p. 36.

la persona, que ligado a la investigación realizada, genera una lectura donde los niños gracias a los agentes socializadores ejercen posturas tomadas desde el contexto, siendo la expresión de los menores en sus relatos, dibujos, escritos e ideas. Los estudiantes traspasan su mirada a una impresión directa del entorno que los rodea, siendo observable y tangible las ilustraciones de la coyuntura política reforzada con las experiencias de vida asociadas a la violencia.

“El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentes a las voluntades individuales,..., permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir, de capital cultural incorporado)”<sup>196</sup>.

Si bien Bourdieu toma la palabra objetivada como una manera de apropiación material, en este caso, la apropiación es simbólica, de allí que los niños plasman una serie de saberes que no son producto de una cultivación netamente científica, sino de una cultivación en respuesta a la experiencia y a la influencia de los organismos que están en su círculo de educación, como la familia, la escuela, la iglesia hasta los medios de comunicación.

La cátedra para la paz como obligación educativa, las visiones políticas familiares y comunitarias, la información transmitida por los medios de comunicación, las impresiones cotidianas de los temas en relación al Proceso de Paz y la vivencia del desplazamiento forzado, conforme un imaginario en consonancia con los asuntos del país que asociaban la guerra como un escenario cercano y sirvió como una manera de hacer una lectura de la realidad desde la violencia y los acuerdos adelantados en La Habana.

Finalmente, en el plan de desarrollo curricular de la asignatura de Ciencias Sociales dictada en la Institución, se aborda el tema de paz a partir de los principios democráticos y los derechos humanos, obligando a vincular al estudiante a los acontecimientos que engloban este tópico para generar principios críticos en una visión comparativa de los diferentes pensamientos que sustentan y refuerzan el conocimiento, no obstante, esta posición solo es desarrollada por los grados de bachillerato, la primaria se articula a manejar como derecho, deber y valor. A lo anterior, se puede concebir que los menores están marcados por una realidad y un sentido histórico, que, lejos de construir un concepto en el plano ético, realizan una confrontación de acuerdo a las condiciones presentadas por el panorama nacional y el peso de un tema sensible como la guerra.

Es un reto educativo que todos los niños y jóvenes, sin importar la condición, puedan enriquecer el conocimiento también desde la experiencia, el relato y los

---

<sup>196</sup> BOURDIEU, P. Los tres estados del capital cultural. En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, 1979, p. 5.

testimonios como paso a la memoria. El entramado de vivencias se debe convertir en una forma de avance a hacia a la construcción de nuevas perspectivas. Mientras algunos niños dibujan lo que ven, otros dibujan lo que viven.

“Formar conceptos es una manera de vivir y no de matar la vida; un modo de vivir en una relativa movilidad y no un intento de inmovilizar la vida; un modo de manifestar, entre los miles de millones de seres vivos que brindan información acerca de su medio y se informan a partir de él, una innovación ínfima o considerable, según cómo se la juzgue: un tipo muy particular de información”<sup>197</sup>.

Fotografía 12. Taller “Mi dibujo por la paz”



Fuente: Esta investigación, 2016.

#### 4.3 “Los perdono porque todos somos iguales, y cuando se perdona, se supera una etapa”<sup>198\*\*\*</sup>.

Esta sección se desarrolló mediante un taller que tuvo como fin primordial la reconciliación de los estudiantes con alguna situación o persona que los hacía sentir rencor, nostalgia o tristeza. Primero se hizo una dinámica para integrar el grupo donde lo importante era compartir con aquellos que pocas veces socializaban; las dinámicas son herramientas que ayudan al acercamiento y comunicación del grupo y a crear ambientes de confianza.

Fotografía 13. Taller Una experiencia de reconciliación – Dinámicas



Fuente: Esta investigación, 2016.

<sup>197</sup> FOUCAULT, M. La vida: la experiencia y la ciencia. En: Paidós, Buenos Aires, 2007. p. 55.

<sup>198</sup> (\*\*\*)Frase expresada por niño en condición de desplazamiento en el taller de perdón.

Después de esta actividad se pasó hablar un poco sobre el perdón, haciendo preguntas orientadoras sobre emociones y experiencias (¿Por qué es importante el acto de perdonar? ¿Alguna vez no hemos perdonado a alguien que nos hizo daño? ¿Estamos dispuestos a perdonar?), que sirvieron de motor para el desenvolvimiento del trabajo que buscaba crear un ambiente de encuentro simbólico y significativo para reparar el espíritu y poder absolver alguna situación.

A lo largo de la actividad se habló con los estudiantes sobre situaciones generales que impedían practicar el perdón, entre ellas los conflictos y la inapropiada manera de resolverlos, se exponía el caso de dos alumnos que discutían en el colegio por malentendidos, uno de ellos reaccionó agresivamente contra el otro hasta el punto de dañarle un ojo. Se les preguntaba a los estudiantes las consecuencias de esta acción y que ocurriría sí desde un principio las dos partes hubiesen arreglado por otra vía. Los estudiantes reflexionaban sobre los efectos del problema como en el entorno académico (matricula condicional, seguimiento disciplinario, sanciones o expulsión del plantel educativo), entorno familiar (discusiones, lamentos, desconfianza, temor), autoridades (antecedentes disciplinarios), y planteaban soluciones como el dialogo en primera instancia, y el pensar antes de actuar efusivamente. Sin embargo, cuando al caso se le añadió que quien perdía el ojo hubiese sido alguno de sus familiares, las actitudes de ellos adquirieron otro rumbo, en este punto afirmaban que no podrían perdonar y que tomarían represalias por quien causó esta afectación. A partir de esto, se realizó una profunda reflexión acerca de los sentimientos y emociones de las personas cuando se ven desafiados a realidades complejas, y su voluntad de aprender a afrontar los conflictos a través de recursos no violentos, y a vencer las secuelas de odio, resentimiento y deseo de venganza derivados de experiencias de injusticia, violencia y marginación.

Después de la reflexión, se les pidió a los estudiantes que cerraran sus ojos y pensarán en alguna situación lamentable que hasta ese momento no habían podido superar, seguidamente se regaló a cada alumno un papel de colores donde escribieron en la parte delantera la circunstancia de rencor y en la parte de atrás el mensaje de perdón dirigido a esa persona o personas. Para continuar con la actividad, debían colocar en *la caja del perdón* –caja en forma de corazón hecha por las investigadoras-, el mensaje haciendo alusión simbólica que libraban su alma y corazón de cargas negativas. La experiencia resultó conmovedora y determinante a la hora de observar en los estudiantes su disposición para llevar un paso adelante sobre la dinámica de reconciliarse primero a sí mismo y después con los demás.

Fotografía 14. Taller Una experiencia de reconciliación – Ejercicio de perdón



Fuente: Esta investigación, 2016.

Los niños y jóvenes entendieron que el perdón es un acto de valentía que va más allá del “perdono, pero no olvido”, es un proceso de duelo y reparación anímico que consiste en liberar el alma de rencores, que muchas veces acaban dañando la integridad física y mental de las personas. A continuación, se presentan los mensajes de perdón que vivenciaron los educandos con esta experiencia de aprendizaje para la vida.

*Cuadro 8. “La guerra erosiona su mundo”.*

Situación de sentimiento hostil	Mensaje de perdón
Yo me siento triste porque me separaron de mi padre cuando vivíamos tranquilos en el campo.	Papi te extraño y te quiero mucho, quiero volver a verte y salir adelante juntos. Yo perdono a quienes nos hicieron esto.
Extraño mucho a familia de Puerto Asís, hace mucho tiempo no le ha vuelto a ver.	Familia los quiero mucho. Perdono a quienes nos separaron, pero quiero volver a verlos, a mi abuela y mi tía.
Un momento triste que me ha sucedido, es cuando apenas llegué al colegio de Pasto y por ser de otra parte, me pusieron apodos y por ser como soy y eso me dio demasiada rabia porque ellos son muy ofensivos.	Amigos los perdono porque a mí me hacen olvidar todo lo que me hacen cuando mis amigos me hacen feliz.

Continuación Cuadro 8. “La guerra erosiona su mundo”.

<p>Un niño de mi salón cuando recién entré al colegio y estaba en el grado sexto me puso un apodo, por el cual todo el resto de mis compañeros me atormentaron todo el año diciéndome ese apodo, y hasta ahora siento rencor y rabia por haberme puesto ese apodo, sólo por ser de otra parte, yo vengo de Yacuanquer y me colocaron la “guaicosa”, y tengo problemas con una niña de sexto y otra de octavo porque no me gusta que me digan así.</p>	<p>Te perdono por haberme puesto ese apodo y prometo nunca volver a pensar en eso.</p>
<p>Le tengo rencor a una familia que nos dio la espalda cuando más necesitábamos de ellos, porque la guerrilla nos había sacado del pueblo. Esa familia nos humillaron porque tenían más y nos mostraban lo que tenían y nosotros no.</p>	<p>Para todos ellos les quiero decir que escucharía sus disculpas pero no podría perdonarlos, porque se metieron con mi madre que es lo más sagrado, trataré de pensar mejor y algún día pueda perdonarlos.</p>
<p>Tengo resentimiento hacia compañeros de clase que fueron malos conmigo, y se me reían por mi color de piel y por pensar diferente, a mi papá que me trato mal, vecinos que se me reían por mi manera de vestir, mis hermanos que fueron groseros conmigo, personas de mi iglesia que me criticaban, profesores que son muy groseros y mayores que no dan ejemplo.</p>	<p>Los perdono aunque me hicieron mucho daño porque perdonar no es olvidar sino darle una oportunidad al futuro, todos nos equivocamos y no quisiera que alguien no me perdonara.</p>
<p>La guerrilla me hizo mucho daño a mí y a mi familia, me mataron a un ser querido y eso me duele hartito.</p>	<p>Yo perdonaría a esas personas viéndolos acabados y en la misma situación que yo pasé.</p>
<p>Me dolió la indiferencia de mis abuelos y tíos que no se interesaron por nuestro bienestar cuando estábamos pasando momentos dolorosos.</p>	<p>Somos nosotras las que merecemos una disculpa por las ofensas.</p>
<p>La guerrilla insultó, humilló, agredió a mi familia, daño mi casa y todo lo que habíamos construido y desde ahí sale el rencor de mí parte y de mi familia.</p>	<p>Los perdono. Pero quiero que reparen y paguen lo que hicieron, eso es lo que quiero para perdonarlos.</p>

Fuente: esta investigación, 2016.

Los estudiantes víctimas del conflicto armado reflejan su dolor en las situaciones anteriormente expuestas. Los momentos que tuvieron que pasar componen un marco de sensaciones de separación familiar, desarraigo geográfico, abandono e indolencia social, estigmatización y bullying a su llegada al colegio.

Al mismo tiempo, los ECD experimentaron emociones de nostalgia que provinieron especialmente del desarraigo y la pérdida de lugares amados y significativos; y los sentimientos de tristeza surgieron por la ausencia o la muerte de seres queridos. Las situaciones relatadas por las víctimas también reflejan la presencia frecuente de sentimientos profundos de odio y de rabia, desatados en algunos casos por la vivencia de la injusticia y en otros por el recuerdo reiterado

de las humillaciones que recibieron. Estos sentimientos se ven acrecentados, muy especialmente, por la sensación de impotencia al evidenciar que en muchos casos, los victimarios quedaron libres y no han reparado económica ni simbólicamente a su familia. “Las experiencias traumáticas permanecen vívidas a pesar del paso de los años, y las víctimas pueden revivir sus emociones de pánico y desamparo ante cualquier imagen, olor o sonido que evoque las situaciones experimentadas”<sup>199</sup>. Las situaciones expuestas muestran que la ferocidad de la guerra altera el mundo de los niños y jóvenes, son situaciones extremas que obligan a reaccionar de una manera distinta a la habitual, que causan sufrimiento intenso e impactos duraderos.

La experiencia vivida por los alumnos muestra que en el desplazamiento la salida abrupta está precedida de períodos de tensión, angustia, padecimientos y miedo intenso. A la salida le siguen, por lo general, largos y difíciles procesos en los que las personas intentan estabilizar sus vidas, pero que en la mayoría de los casos son descritos como experiencias caracterizadas por la penuria económica, el hacinamiento, la estigmatización, el rechazo y el maltrato. “Al dolor producido por los hechos previos al desplazamiento, al sufrimiento que causa el abandono de bienes, lugares, sitios sagrados y seres preciados, se suman las experiencias propias del arribo a entornos desconocidos, muchas veces hostiles y en precarias condiciones económicas”<sup>200</sup>. Los contrastes entre las características de su paisaje, generalmente rural, y la calidad de vida de sus lugares de origen y los de llegada, los sume en un sentimiento nostálgico y de gran añoranza.

La experiencia del desplazamiento forzado vivida por miles de niños y niñas en Colombia plantea consecuencias diversas y dolorosas. La Corte Constitucional, mediante el Auto 251 de 2008, señaló el impacto cuantitativa y cualitativamente diferencial del desplazamiento en esta población. En primer lugar, los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado se enfrentaron a pérdidas y desarraigos abruptos, a un deterioro sensible de su calidad de vida por el hacinamiento, el hambre y el encierro en los nuevos lugares donde debieron establecerse de forma precaria. La vida en las ciudades los expuso y confrontó con nuevas humillaciones, exclusiones y discriminaciones (raciales, étnicas y de clase), de lo que son ejemplo las burlas referentes al origen étnico, color de piel, rasgos campesinos, modos de hablar y dialectos, así como las humillaciones por sus situaciones de extrema pobreza. Todo lo anterior repercutió tanto en la identidad y autoestima de niños, niñas y adolescentes, como en el desarrollo de sus personalidades, que se encontraban en proceso de formación<sup>201</sup>.

---

<sup>199</sup> CNMH. ¡Basta ya! Op. cit., p. 264

<sup>200</sup> CNMH. ¡Basta ya! Op.cit., p. 296

<sup>201</sup> *Ibíd.*, p. 318

Fotografía 15. Taller Una experiencia de reconciliación – Ejercicio de perdón



Fuente: Esta investigación, 2016.

Fueron también relevantes, las situaciones que presentaron los estudiantes que no son víctimas del conflicto pero que atraviesan por circunstancias similares. Por ejemplo: el tema recurrente del bullying, los problemas asociados con el contexto familiar y las discusiones con sus pares. Cuando mencionan:

- *“Yo viví algo feo con mi familia, esto le paso a mi madre porque mi papá le pegaba, llegaba borracho y nos tuvimos que mudar, pero lo extraño mucho a mi papá. (papá te perdono y reconcíliate con mi madre, te lo ruego querido padre)”*
- *“Yo me llegué a sentir mal cuando mis papás se pegaban, se insultaba y cuando mi papá se fue de la casa. (papá te perdono, yo quiero que vuelvas a la casa.)”*
- *“Un amigo que me dio la espalda en el momento que más lo necesitaba, ahora me hace la vida imposible y es mi enemigo”. (te perdono)*
- *“A quien guardo rencor es una amiga que un día me dijo un apodo que no me gustó para nada, desde ese día le guardo rencor por lo que me dijo”. (te perdono)*
- *“Un amigo que me la monto y como no me deje perdimos una amistad que venía hace años y pues le guardo rencor por tomar esa decisión tan inmadura respecto a nuestra amistad”. (te perdono a pesar de todo nunca he querido que nuestra amistad acabara).*
- *“En la escuela me hacían bullying niños que eran más grandes”. (los perdono)*
- *“Nadie sabe el infierno que es vivir en mi casa, muchas veces me he querido quitar la vida, todo el mundo sabe que uno perdona pero no olvida. En el colegio me dicen apodos”. (los perdono).*

- *“Me hacen bullying en el curso”. (deja de hacerme daño porque tus palabras me lastiman, me bajan los ánimos y las ganas de venir a estudiar. Te perdono porque sé que para deshacer esa rabia que tienes debes desquitarte con alguien, te comprendo porque también lo he hecho).*
- *“Le tengo rabia a un amigo porque un día me humillo porque le caía mal y porque yo era diferente a él”. (lo perdono porque algún día va a reflexionar por lo que me hizo)*
- *“Mis tíos y mi abuela me dieron la espalda cuando más lo necesitaba y decidieron juzgarme mal sin mirar que ellos también eran culpables”. (los perdonaría cuando ellos también reconozcan sus errores)<sup>202</sup>.*

De estas evidencias, cabe resaltar que no sólo quedan en experiencias de dolor sino que se materializan en actitudes de perdón por parte de los niños, niñas y adolescentes quienes expresan que el perdón hace parte de una oportunidad para superar las adversidades, seguir adelante y construir ambientes de paz que comienzan desde la memoria para llegar a la reconciliación de sí mismo y de las personas que causaron algún tipo de dolor; el proceso del perdón es determinante para la reconstrucción del tejido individual y colectivo. Tanto para perdonar como para reconciliarse, los alumnos hicieron mención a la necesidad del diálogo, al compromiso de no repetición de la ofensa y la solicitud de perdón de quien ha causado el daño junto con el compromiso de no reiteración.

Dentro de ese marco del perdón, se hace alusión que, “los procesos de paz exitosos exigen la inversión en las infraestructuras de educación, es decir, esta inversión es condición necesaria para construir la paz; sin embargo, es preciso aclarar que ésta no es una condición suficiente si no se atiende a la inversión en la parte psicológica y social que permitan las transformaciones culturales necesarias para una paz sostenible”<sup>203</sup>. Y un proceso de paz verdadero requiere el desarrollo de investigación e intervención educativa en procesos psicológicos y sociales como el perdón restaurador y sanador; la reconciliación orientada a la convivencia ciudadana; la participación, el empoderamiento, la solidaridad y las competencias prosociales que permitan la solución pacífica de conflictos, la tolerancia y la inclusión; “la construcción de una idea de justicia que busque restaurar más que vengar; el diálogo y la movilización social no violenta; el rescate de la memoria en un sentido transformador del dolor y orientado a la no repetición y la transformación de discursos mediáticos polarizantes y guerreros en discursos

---

<sup>202</sup> ESTUDIANTES I.E.M Francisco José de Caldas. Talleres colectivos. *“los perdono porque todos somos iguales, y cuando se perdona, se supera una etapa”*. Orientadoras: Amy Medina – Luisa Mesías. San Juan de Pasto. 27/10/16.

<sup>203</sup> ESPECTADOR. El perdón como condición para la construcción de una paz sostenible. 15/Enero/2016. Bogotá. Disponible en Internet: <http://www.elespectador.com/noticias/paz/el-perdon-condicion-construccion-de-una-paz-sostenible-articulo-610768>.

pacíficos”<sup>204</sup>. Por ende, sólo el trabajo sistemático y diferencial en estas dimensiones puede consolidar una cultura de paz.

En esta misma dirección, se afirmó en el Foro Educativo Nacional del 2016 que “las aulas de clase en buen estado, zonas verdes y espacios de recreación, salas de sistemas, bibliotecas, restaurantes y buenas baterías sanitarias son fundamentales para generar un buen ambiente en las instituciones educativas. Sin embargo, hay otros aspectos, como las buenas relaciones entre estudiantes y docentes o actividades académicas motivadoras e incluyentes, que deben tenerse en cuenta para garantizar una buena educación de niños y jóvenes”<sup>205</sup>. El colegio no puede ni debe estar dedicado solo a dar clase, sino a implementar otras actividades que motiven al estudiante y sobre todo fomenten una enseñanza desde los valores y con base en la diversidad y en las necesidades que cada grupo poblacional exige.

#### 4.4. “Perdonar para creer y creer para crecer”.

Los talleres de perdón que se realizaron con todos los estudiantes de la I.E.M.F.J.C. fue una experiencia que demostró la capacidad de los menores para expresar los acontecimientos de dolor que querían olvidar. Muchos de los niños y jóvenes decían frecuentemente la frase “*perdonar para seguir adelante*”, indicando la voluntad de formar nuevas expectativas de vida después de situaciones difíciles, entre ellas, la violencia.

Durante una jornada de trabajo los estudiantes pudieron plasmar en una hoja en blanco sus aspiraciones, los niños de primaria hicieron un dibujo libre de lo que querían ser en grandes, mientras que los jóvenes de bachillerato elaboraron un árbol que comprendía tres partes: la raíz representada con los valores, virtudes y actitudes que poseían, el tallo representado con las aptitudes, las hojas y frutos donde escribían sus proyectos a corto o largo plazo, y finalmente, en la parte posterior de la hoja escribían cuales eran sus debilidades y que podrían hacer para mejorarlas.

La cartografía social fue la metodología para indagar las inclinaciones de los menores que dan cuenta del entramado de influencias cargadas de valor simbólico que cobran sentido en niños cuando lo asocian a su realidad y su historia. Si bien, esto no fue un mapeo colectivo, fue una vía para hacer observable sus ideas y vivencias.

---

<sup>204</sup> *Ibíd.*,

<sup>205</sup> EL TIEMPO. El buen ambiente escolar es vital para el aprendizaje. 16/10/16. Disponible en Internet: <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/importancia-del-ambiente-escolar-para-el-aprendizaje/16727790>

Fotografía 16. Taller “Mis sueños” – primaria sede centro



Fuente: esta investigación, 2016.

En primer lugar, los estudiantes de primaria trabajaron en grupos elegidos al azar, la idea de esta dinámica era compartir con personas poco cercanas para entablar una relación en el aula, de esta manera, cada niño dibujó lo que deseaba ser en grande. Las profesiones se repetían entre ellos, profesores, doctores y futbolistas fueron las aspiraciones más nombradas, seguidas de boxeador, policía y enfermera. La admiración al deporte, a la sanidad, enseñanza y a las profesiones de las fuerzas de seguridad y orden público son una forma de expresar las actuaciones que sienten cercanas, aunque, ninguno de los menores enunció empatía con profesiones relacionadas con la agricultura y la veterinaria, que son actividades propias del sector rural.

Por otro lado, en bachillerato el trabajo de *Mi Árbol de Vida* nombran sus cualidades realizando un listado de valores que tienen similitud entre todos los estudiantes, como: respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, entre otros. Seguidamente, en el tallo indican diversas aptitudes, expresando la mayoría habilidades en común como el fútbol, el dibujo y las manualidades, repitiéndose esta acción, en el momento de interrogar sobre sus aspiraciones, donde los niños de los grados sextos, séptimo y octavo tenían una inclinación a querer ejercer cargos vinculados a los cuerpos militares oficiales como: policía, soldado, soldado de la marina, piloto de la fuerza aérea, policía del INPEC, General, entre otros; muestra dos puntos de vista: la primera, la admiración a los grupos militares por el porte de armas o porque uno de sus familiares hacen parte de la institución; y segundo, como una salida fácil a la educación profesional. Expresiones como: *“que bacano tener un arma”*; *“uno entra sólo con bachillerato y gana bien”*; *“ahí a uno lo respetan”*; *“mi hermano es soldado y tiene buen sueldo”*; o *“para andar en*

esas *motazos*<sup>206</sup> imprimen una imagen de las posturas de los niños que se relacionan a su entorno de violencia y pobreza. “El alindamiento de los jóvenes y las jóvenes a uno u otro grupo o institución armada se hace en tanto pertenecientes a grupos sociales alineados por el conflicto, que como ya se ha planteado, surge de la dialéctica entre los conflictos locales y la escisión maestra del conflicto”<sup>207</sup>.

Fotografía 17. Taller “Mi Árbol”



Fuente: Esta investigación, 2016.

De los cinco estudiantes en condición de desplazamiento que se encuentran de sexto a octavo, uno es hombre y cuatro son mujeres, el primero de ellos quiere ser militar, una quiere ser policía y las demás desean ser pediatra y profesoras, siguiendo con la línea de *preferencias de las menores que se encuentran en primaria. Los estudiantes enunciaban: “quiero ser una policía profesional para ayudar a la gente y se sientan orgullosos de mi de ser una policía buena”; “seré policía para acabar con la violencia”; “ser una doctora para cuidar a los niños”;*

<sup>206</sup> ESTUDIANTES I.E.M.F.J.C. Entrevistas taller Árbol de sueños bachillerato. 27 de octubre, 2016. Pasto.

<sup>207</sup> CASTELLANOS, J y TORRES, W. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 24, mayo, 2008, 6, 523-563.

*“enseñar harto”; “dar clases y hacer a los demás mejores personas”*<sup>208</sup>. En general, puede ser cuestión de edad y de categorías que se encuentran en el imaginario de todos los niños y niñas, pero también puede ser una advertencia a la propensión de decisiones tomadas por momentos de dolor a raíz del despojo y la guerra.

Finalmente, los estudiantes de noveno a once manifiestan agrado por diversas profesiones que se enlazan con las orientaciones vocacionales que reciben en la institución, no se encuentra diferencia entre los estudiantes en condición de desplazamiento y estudiantes que no presentan esta situación. Las carreras nombradas por todos los estudiantes son: veterinaria, sociología, ingeniería, administración de empresas, contaduría, mercadeo, diseño gráfico, derecho, etc., tan solo cuatro personas dijeron que querían ser policías en los últimos grados de bachillerato. Hay una gran dependencia entre las realidades de su entorno y las ambiciones personales, la pobreza, la violencia y la falta de oportunidades son una razón por la cual eligen estas carreras, además, la cercanía a la urbanidad afecta los gustos de los jóvenes por salir de la zona rural, ninguno de los estudiantes dijo que quería estudiar temas relacionados con el agro. Después, los estudiantes escriben sus actitudes negativas haciendo un ejercicio de reflexión y generando una solución ante sus comportamientos.

En conclusión, la actividad desarrollada hizo que los estudiantes puedan indagarse como un acto de paz, observando las posibilidades que tienen a través del fomento de valores y el conocimiento de capacidades para construir una mirada hacia el futuro. Al final, se realizó en mesa redonda la sustentación del taller y llegaron al debate del por qué todos dibujaron para un futuro a largo plazo. A lo anterior manifestaron la posibilidad de continuar con sus estudios en la búsqueda de mejores condiciones de vida, que fijaran metas a un corto plazo y ver el futuro no como algo lejano, al contrario, como una manera de aportar a su presente y su comunidad<sup>209</sup>.

Configurando todo este acápite la propuesta de manejar actividades en el ambiente escolar que involucren la lúdica, el juego y el aprendizaje para la expresión de saberes y sentires propios de cada estudiante y del alumnado en general, de esta forma se aporta a la construcción de paz y se trabaja con toda la comunidad académica haciendo uso de una educación inclusiva.

---

<sup>208</sup> ESTUDIANTES I.E.M.F.J.C. EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO. Taller Árbol de sueños. 27 de octubre, 2016. Pasto.

<sup>209</sup> MEDINA, A y MESÍAS, L. Diario de campo Mi Árbol. 27 de octubre, 2016. Pasto.

Fotografía 18. Taller “Mi Árbol” – Socialización



Fuente: Esta investigación, 2016.

## 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas del proyecto de investigación se presentan teniendo en cuenta las orientaciones establecidas a través de los objetivos y los resultados que se han alcanzado tras su consecución.

Como primera conclusión se destaca la importancia de conocer la percepción de niños y jóvenes en situación de desplazamiento frente al tema de la inclusión, esto tiene el fin de trabajar sobre esas consideraciones en torno al logro de la educación inclusiva. De acuerdo a los talleres realizados colectivamente los estudiantes construyeron la siguiente concepción: *“la inclusión es sentirse feliz en los lugares que estamos; en el colegio porque aprendemos, con nuestros amigos porque jugamos, en la comunidad porque compartimos y con nuestra familia porque nos dan cariño, amor y ternura. La inclusión nace con el respeto de las diferencias, se fortalece con la seguridad que me inspiran los otros y se vive en el amor, el perdón, la solidaridad y en la tolerancia”*. Sí la educación se proyecta en la inclusión de la diversidad es necesario partir del pensamiento, experiencia, sentir y saber de los estudiantes para hallar puntos débiles y fuertes del manejo de planes, proyectos, programas inclusivos para el mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa.

Por su parte los talleres de resolución de conflictos con base en la inclusión sirvieron como estrategia de observación, acompañamiento y seguimiento, por medio de los cuales se encontraron problemáticas que viven a diario los estudiantes y tomar en cuenta su perspectiva para el manejo de soluciones. Sobre estas apreciaciones se resalta la urgente vinculación al currículo institucional de estas prácticas pedagógicas, toda vez que dan aviso oportuno de los casos conflictivos que enfrentan los niños y jóvenes en su contexto familiar, en su comunidad y en el entorno escolar.

En segunda instancia se concluye, que el enfoque manejado por la institución es esencialmente integrador, como se ha demostrado teórica y empíricamente la concepción de inclusión educativa ha sido limitada a un grupo de educandos con necesidades educativas especiales, como por ejemplo, aquellos con discapacidades cognitivas, físicas o mentales. El establecimiento de estructuras curriculares y programas de estudio no han tenido mayor alcance ni resultados significativos para la atención que demanda la heterogeneidad de sus alumnos. Por lo tanto, la inclusión no es adoptada como un asunto que permite implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abran el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrezca diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúe diferentes niveles de competencia. Si bien, las instituciones educativas son el espacio por excelencia de inclusión para la diversidad, sus prácticas pedagógicas presentan grandes cuestionamientos y críticas; ya que no

están utilizando el camino metodológico asertivo y pertinente para atender a toda la población que ingresa. Esto indica que no hacen falta más propuestas teóricas de programas, planes y proyectos educativos, pues estos ya están contemplados desde organizaciones públicas y privadas, por ejemplo el MEN, UNICEF, UNESCO, también existen experiencias realizadas en otros países que han dado buenos frutos como las comunidades de aprendizaje en Brasil. La clave radica en su aplicación, de qué forma trabajan aunadamente los centros educativos, los docentes, los padres de familia, los mismos estudiantes entre otros entes para educar equitativamente a todos, es decir, se ha avanzado mucho a nivel teórico pero muy poco en la dimensión práctica y estos referentes han servido de base para la evaluación cualitativa a los lineamientos empleados en la institución.

Al mismo tiempo, la evaluación a la presencia de las estrategias de inclusión en la I.E.M Francisco José de Caldas, revela que su trabajo sólo ha conseguido modificaciones superficiales, debido a que, no se maneja un discurso uniforme de inclusión sino que se basa en una integración cuya fase antecede el fin incluyente que persigue la reforma educativa desde su organización y el contexto sociocultural, es decir, para alcanzar cambios relevantes hay que ocuparse del cambio cultural; combatir el sesgo de una educación basada en supuestos tradicionales enfocadas a entender la clase como un grupo homogéneo donde la enseñanza es rígida y discursiva. Esto responde a que se tiene un criterio limitado sobre la idea, de la enseñanza y del alumnado. Una consecuencia de esto son las bajas expectativas que tiene el profesor, reflejadas en las bajas expectativas del alumno y de sus familias. Para crear cultura educativa se debe partir del contexto en el que se maneja, atendiendo las particularidades de cada sociedad y subrayando esta filosofía en su visión y misión educativa. La cultura se refiere a las creencias, convicciones de la comunidad educativa acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el funcionamiento de la organización en torno al curriculum, las prácticas, los recursos, los profesionales, los educandos y los padres.

Con el análisis de las estrategias se detectó que no existen programas para la acogida y atención de niños y jóvenes en condición de desplazamiento, no se realizan caracterizaciones de su situación para tener en cuenta en su educación inicial, no se ejecutan ningún tipo de nivelaciones académicas, por ello las necesidades que presenta cada alumno no son relevantes para las actividades escolares. Los estudiantes cuando entran al plantel educativo no tienen acompañamiento psicosocial que apoye el proceso de duelo y reparación sufridos por la situación de violencia, a ello se le añade que estos estudiantes padecen casos de bulliyng que son poco atendidos por directivos, profesores y psicólogos del plantel, al respecto, el análisis mostró las carentes campañas de prevención y atención temprana de acoso escolar.

Por su parte los docentes afirman que son mínimas las capacitaciones y formaciones frente a la atención a población en situación de desplazamiento. A la luz de este análisis, se piensa que la percepción que los maestros tienen de sí

mismos sobre sus posibilidades de atender a la diversidad con éxito se encuentra definida por una capacidad delimitada, y cuando las necesidades sobrepasan esa capacidad, no se buscan soluciones. Es frecuente observar que los maestros reconocen su falta de capacitación, y no dudan en delegar responsabilidades para la atención de poblaciones diferentes en otros, por ello, en su organización de clase no contemplan actividades integrales de sensibilización ya sean lúdicas, dinámicas, con enfoque de género y basadas en la parte socio-afectiva, cognitiva y transformadora para atacar las barreras discriminatorias que empiezan desde los mismos alumnos. Se observó también la falta de motivación y actitud por parte de los profesores para brindar una educación inclusiva que gire en torno a la promoción de derechos y valores, a ello se le suma que los maestros afirman que poseen bastante carga académica, cubrir clase de otras especializaciones que no les corresponde, insuficiente planta docente, ineficiente apoyo de recursos humanos que favorezcan las dimensiones psicológica, social, afectiva y ética entre otros.

A la planta docente le falta concientización social, observan en los niños y jóvenes en situación de desplazamiento un problema para la convivencia escolar, para el normal desarrollo de clase, así mismo en estudiantes con alguna discapacidad y esto representa un estancamiento en la inclusión educativa por la resistencia al cambio que propone transformar los problemas en retos y oportunidades para la mejora de la calidad educativa. De igual manera, se fomenta entre ellos el pensamiento que debe ser un especialista o el profesor de apoyo quien atienda a los alumnos con necesidades educativas especiales o estudiantes en condición de desplazamiento. Todas estas consideraciones ponen en duda la vocación del docente, y se formulan los siguientes interrogantes: ¿los maestros educan para mejorar la calidad educativa con un enfoque inclusivo? O ¿los maestros educan para cumplir los requisitos institucionales?

Es necesario reconocer que el camino hacia la inclusión aún se presenta complejo y lejano, ya que se está enfrentando a un enorme muro de resistencia como la estructura organizativa, donde los entes que la componen no trabajan colectivamente sino a su interés individual, la cultura escolar y el funcionamiento inadecuado del proyecto incluyente, visto como un continuo de mejora constante; para reconstruir día a día una escuela de calidad para todos y avanzar en el proceso de paz poniendo especial atención en una educación impartida desde los valores.

Finalmente, se percibe que todos los estudiantes poseen total disposición para enriquecer las experiencias que le apuestan a la paz; desde sus propuestas significativas y simbólicas generan espacios de aprendizaje y encuentro con el otro, se hace necesario entonces aplicar adecuadamente la metodología de educación en valores desde cada área que contempla el currículo educativo, para fortalecer la cátedra por la paz, afianzando la formación en el respeto a los derechos humanos, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo,

justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

## 6. RECOMENDACIONES

Observar la problemática de un micro contexto imprime ejercicios que son punto de referencia para seguir evaluando factores que atañen al sistema educativo en su efectividad, calidad y pertinencia. No se pueden realizar generalizaciones, pero sirven de pautas para futuras lecturas de la realidad. Las propuestas que se crean en torno a esta investigación son recomendaciones para la creación de escenarios de paz y desarrollo integral de los estudiantes en condición de desplazamiento desde diferentes ámbitos que fueron analizados a lo largo del trabajo. Vinculando un diagnóstico adecuado de la población, una estructura y cuerpo administrativo idóneo, la implementación de herramientas pedagógicas eficaces y la existencia de seguimiento y evaluación psicosocial y académica.

En primer lugar, se acude a la materialización del concepto de inclusión como una lectura de la teoría puesta en práctica, llamar a la praxis del término significa traer toda la normativa, lineamientos, programas y acciones que den cuenta del efectivo despliegue del concepto al piso real, ya no se puede seguir trabajando tan sólo con la mirada a menores con capacidades diversas, sino que, se debe hablar de una inclusión que acapare a todas las poblaciones que necesitan atención y seguimiento prioritario por sus condiciones de vulnerabilidad. Una manera de hacerlo, es caracterizando a la población al llegar a las instituciones para garantizar programas que sean pertinentes en su escolarización desde la identificación de condiciones en el contexto familiar, en el territorio, en su recuperación simbólica y en la adaptación a su entorno, como también, determinar sus necesidades para la atención y accionar educativo, teniendo en cuenta su desarrollo cognitivo, afectivo, social y académico, ya que, se encontraba carente acompañamiento inicial que se traducía en bajo rendimiento y tardía adaptación al ambiente escolar.

En segundo lugar, el papel docente es crucial para el desarrollo del menor en la escuela. La demanda educativa y la oferta de asignaturas deben ser garantes de calidad, es decir que, los docentes deben ser profesionales que respondan a las necesidades académicas de la materia que es de su competencia. La descarga académica y la falta de planta docente especializada se observa en las falencias educativas y en la desmotivación de los maestros por desarrollar y atender los retos de una educación inclusiva que se enfoque en la calidad y equidad. Si se sigue asignando la materia de deportes a un docente de ciencias sociales es probable que el desempeño y actividad de los estudiantes no sea la misma y no se obtenga los mismos resultados, siendo un limitante directo para la aplicación de estrategias pedagógicas dentro del aula que permitan llamar a la inclusión.

Además, si se busca una educación transformadora, la cobertura debe acompañarse de la calidad, así nace la tercera recomendación de esta investigación, que es la formación a través del dialogo de saberes y la capacidad

de escucha y aprendizaje entre los profesores y estudiantes recíprocamente. La experiencia como un órgano de enseñanza desde las historias de vida, el contexto y sus relaciones con el otro, un enfoque crítico hacia la formación de estudiantes para el presente, capaces de resolver conflictos a partir de sus realidades apostando a la paz desde el aula. Lo anterior se viabiliza cuando se aplican herramientas pedagógicas asertivas, uniendo la flexibilidad, el reconocimiento a la diferencia y la integración de las perspectivas cognitivas, socio afectivas, académicas y culturales a través de modelos que se ajusten a las necesidades de la población donde se generen actividades para la apropiación de contenidos y la extensión de espacios de estudio con la lúdica y el arte, así propician el encuentro con el otro y el reconocimiento a la diversidad que tienen una evaluación baja y muy baja en las estrategias inclusivas.

Se propone la configuración de proyectos de vida con los estudiantes. Trabajo que se desprende de la capacidad del profesorado para crear desde las asignaturas espacios que permitan ver las necesidades y expectativas de lo individual a lo colectivo, así se generarían aportes que intensifiquen la toma de decisiones, la visualización y análisis de actividades futuras para el mapeo de sueños y propósitos que unan la familia, comunidad, escuela y el ámbito personal de cada niño y adolescente.

En un cuarto punto, la expresión de actividades simbólicas, aprendizaje significativo y el fomento a las habilidades y capacidades de los estudiantes, y especialmente, de los niños y jóvenes en condición de desplazamiento, dependerá de los espacios que llamen a la memoria y a la reparación. La violencia todavía ha dejado huellas en las que han padecido infinidad de violaciones en sus derechos, no se puede permitir que dentro de las instituciones se re victimice a través del bullying. El seguimiento y evaluación psicosocial debe ser un compromiso de todos los colegios para evitar la propagación de otros lugares de conflicto. La recomendación radica en poner en una mayor intensidad horaria actividades enfocadas a los derechos humanos, salud sexual y reproductiva y competencias ciudadanas y personales, además de hablar de cátedras de la paz fuera y dentro de las asignaturas del currículo. La promoción y prevención temprana a los casos de bullying debe ser detectada por los organismos administrativos y docentes a partir de encuentros constantes con los NJCD para evitar inconvenientes que se desencadenan en el consumo de drogas, intentos de suicidio y deserción escolar.

Por otro lado, las capacitaciones, charlas y sensibilizaciones no solo deben ir dirigidas a los docentes. Los estudiantes han expresado la urgencia de estas actividades. Por lo menos la mitad de cada curso de toda la I.E.M.F.J.C han presentado algún caso relacionado con bullying, a pesar de que tienen conocimiento del conducto regular para combatir la propagación, las constantes disputas han llevado a la intervención de las autoridades policiales, quienes en muchos ocasiones han tomado acciones legales con menores de la institución,

indicando una carencia en trabajos relacionados con el tema y convirtiéndose en una prioridad educativa.

Finalmente, se propone una motivación por parte de los planteles educativos para mitigar los actos de discriminación, siendo línea de soporte académico y social para el interés de suprimir las barreras curriculares y buscar el encuentro con el profesorado. Para fomentar el pensamiento crítico conviene que sea oportuno el trabajo colectivo en conjunto con docentes, estudiantes y padres de familia en procesos de formación política participativa, social y ciudadana, visualizando de este modo el contexto inmediato y la resolución primaria de las urgencias presentadas en el salón de clases, colegio, comunidad y ciudad.

## BIBLIOGRAFÍA

Acción Social de la Presidencia de la Republica. Ley de víctimas y restitución de tierras. Bogotá D.C., 2011. Disponible en Internet:  
[http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley\\_victimas/ley\\_victimas\\_completa\\_web.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf)

AL TABLERO. Bogotá DC. 13. Diciembre, 2007. 3 sec. 43. MEN.

\_\_\_\_\_. Competencias ciudadanas. Habilidades para saber vivir en paz. Bogotá, marzo. 2004. No 27. pp. 24

BAQUERO, Ricardo; TERIGI, Flavia; OSCANO, Ana; BRISCIO, Bárbara; SBURLATTI, Santiago. Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Buenos Aires.2009. vol. 7. no. 4. pp. 292-319

BELLO, Marta. Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo. En: Revista Trabajo Social, 2004 No. 6, pp. 189-191

BERGQUIST, Charles. Labor in Latin América: Comparative Essays on Chile, Argentina, Venezuela, and Colombia. En: Stanford University Press, Stanford . 1986, pp. 64

BOOTH, Tony. MEL, Ainscow. Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. 1 ed. Bristol, ed. CSIE: Mark Vaughan. 2000. pp. 41

BOURDIEU, P. Capital cultura, escuela y espacio social. En: Siglo XXI editores, Madrid, 1997. p. 36. (p.p. 99)

\_\_\_\_\_. Los tres estados del capital cultural. En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, 1979, p. 5. (p.p. 3-6)

Censo de población desplazada del municipio de Pasto. Observatorio Social. Universidad de Nariño, programa de Sociología. 2012. pp. 130

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. ¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general grupo de memoria histórica. 2 ed. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013. pp. 233

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. Una nación desplazada: Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia. 1 ed. Bogotá. Imprenta nacional de Colombia, 2015. pp 608

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 1098 de 2006. Por el cual se expide el Código de infancia y adolescencia. Disponible en Internet:

<http://www.ins.gov.co:81/normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%202006.pdf>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de 1994. (8/FEBRERO/1994). Por el cual se expide la Ley General de Educación. Disponible en Internet:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

\_\_\_\_\_.Ley 387 de 1997. 18/07/97. Reglamentada Parcialmente por los Decretos Nacionales **951**, **2562** y **2569** de 2001. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Disponible en Internet: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=340>

\_\_\_\_\_. Ley 1190. (30/Abril/2008). Por medio de la cual el Congreso de la República de Colombia declara el 2008 como el año de la promoción de los derechos de las personas desplazadas por la violencia y se dictan otras disposiciones. Disponible en Internet:

[http://med.javeriana.edu.co/vidas\\_moviles/Documentos/ley1190de2008.pdf](http://med.javeriana.edu.co/vidas_moviles/Documentos/ley1190de2008.pdf)

COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. Artículo 67. Título II. De los derechos, las garantías y los deberes. Disponible en Internet: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

COLOMBIA. DOCUMENTO CONPES DNP 2924:UJS-DEGAI (Bogotá, mayo 28 de 1997). DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia. Disponible en Internet: [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes\\_dnp\\_2924\\_1997.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes_dnp_2924_1997.htm)

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. DECRETO 250 (7/Febrero/2005). Por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y se dictan otras disposiciones. Disponible en Internet:

<http://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/decreto-250-de-2005.pdf>

\_\_\_\_\_. Decreto 1038 de 2015. Bogotá D.C, 2015. Disponible en Internet: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>

COMISIÓN HISTÓRICA DEL CONFLICTO Y SUS VÍCTIMAS. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. En: Centro de Memoria Histórica. La Habana. Febrero 2015. pp. 809

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. (5-9marzo. 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. UNESCO. 1990. pp. 42

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD (7-10 JUNIO 1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca – España: UNESCO. 1994. pp. 15

CORTÉS, Juan Carlos. Estrategias de inclusión educativa con población desplazada: El caso de la Institución Educativa Sol Oriente de Medellín, Colombia. Instituto latinoamericano de Altos Estudios. Editorial Milla. 2016. pp. 67

DUCAN, G. Exclusión, insurrección y crimen. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. La Habana: Mesa de conversaciones Diálogos de Paz, 2015. pp. 40

EL TIEMPO. El buen ambiente escolar es vital para el aprendizaje. 16/10/16. Disponible en Internet: <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/importancia-del-ambiente-escolar-para-el-aprendizaje/16727790>

ESPECTADOR. El perdón como condición para la construcción de una paz sostenible. 15/Enero/2016. Bogotá. Disponible en Internet: <http://www.elespectador.com/noticias/paz/el-perdon-condicion-construccion-de-una-paz-sostenible-articulo-610768>.

ESTRADA, Jairo. Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. Elementos para una interpretación histórica del conflicto social armado. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. La Habana: Mesa de conversaciones Diálogos de Paz, 2015. pp. 62

FAJARDO, D. Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. La Habana: Mesa de conversaciones Diálogos de Paz, 2015. pp. 55

FOUCAULT, M. La vida: la experiencia y la ciencia. En: Paidós, Buenos Aires, 2007. pp. 41-59.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. En: Siglo XXI, México, 1985. pp. 232.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales En: Piados, Barcelona, 1990. pp. 171-178.

GÓMEZ, Carolina. Experiencia de adaptación educativa en los niños-as del colegio básico el dorado, que han vivido en situación de desplazamiento forzado. Trabajo de grado psicología. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda. Facultad De Ciencias Sociales, Humanas Y De La Educación. Programa De Psicología. 2008. pp. 126

GUITIERREZ, F. ¿Una historia simple? En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. La Habana: Mesa de conversaciones Diálogos de Paz, 2015. pp. 43

I.E.M FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. PEI Proyecto Educativo Institucional. Un encuentro entre lo rural y urbano. San Juan de Pasto. año lectivo 2010-2016. pp. 99

MATSUURA , Koïchiro. Director General de la UNESCO, mayo de 2007. p. 4.  
Disponible en Internet:  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)

MEN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL). Escuela y Desplazamiento. Una propuesta pedagógica. 1 ed. Colombia: IMPRESOL Ed. 1999. ISBN: 958-691-078-4. pp. 151

\_\_\_\_\_. Educación para cada situación. [Citado en 12 diciembre 2016].  
Disponible en Internet: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html>

\_\_\_\_\_. Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. 1 ed. RET - Fundación para el Fondo de Educación del Refugiado Bogotá D.C. Diciembre 2014. pp. 135

\_\_\_\_\_. Política educativa para la formación escolar en la convivencia. p. 1.  
Disponible en Internet: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. 1 ed. Bogotá: lagos & lagos impresores. 2005. pp. 52

NARANJO, Javier. Los niños piensan la paz. Ilustradora Paola Gaviria. 1 ed. Bogotá: Banco de la República, 2015. pp. 88

NATURA. Comunidad de aprendizaje. Educación a distancia. Disponible en Internet: <http://www.comunidadedeaprendizagem.com/o-projeto>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 48° CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. (30 de abril de 2008 Ginebra). Inclusión Educativa: El Camino del Futuro, Un desafío para compartir. UNESCO. 2008. pp. 32

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM), FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) E INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (ICBF). Impacto del conflicto armado en el estado psicosocial de niños, niñas y adolescentes. 1 ed. Colombia. Procesos digitales SAS. 2014. pp. 227

REGISTRO ÚNICO DE VÍCTIMAS (RUV). Reporte general. Víctimas del conflicto armado. Desagregado por hecho. Actualizado 1/1/17 Disponible en Internet: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=node/107>

ROZO, Jairo. Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento. En: Revista de trabajo social. 2000. No 2. pp. 207-211.

RUEDA, Rafael. El desplazamiento forzado y la pacificación del país. En: Universidad Nacional de Colombia. Medellín. 2000. pp 13 Disponible en Internet: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2204/1/FOR15-RRB.pdf>

RUIZ CASTRO, Leidy Johanna. Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta. Proyecto de investigación Magister en Educación. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. 2010. pp 245

SCHETTINI, Patricia y CORTAZZO, Inés. Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. En: Editorial Universidad de La Plata. Buenos Aires, 2015. pp. 120

SIMMEL, G. Sociología estudio sobre las formas de socialización. En: Fondos de cultura económica, 2014. México. pp. 651

UNESCO. Contenido, integralidad y coherencia en las políticas de la primera infancia: aportes desde el currículo. En: Oficina Internacional de Educación. 2016.

\_\_\_\_\_. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris: 2009. pp. 37

\_\_\_\_\_. Guidelines for inclusion. En: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. France, 2005. p. 12. Disponible en Internet: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2254>

\_\_\_\_\_. Informe de seguimiento de la Educación en el mundo. En: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Paris, 2016. pp 61.

UNICEF. Unicef va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad. 1 ed. Buenos Aires: UNICEF. Agosto 2002. pp. 45

\_\_\_\_\_. Unicef va a las escuelas para construir una cultura de paz y solidaridad. En: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Buenos Aires, 2002. pp. 45

Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas. Informe Nacional de Desplazamiento Forzado en Colombia 1985 a 2012. Disponible en Internet: <http://www.cjyiracastro.org.co/attachments/article/500/Informe%20de%20Desplazamiento%201985-2012%20092013.pdf>

VALDEZ URIBE, Natalia. El papel de los organismos internacionales frente a la problemática de desplazamiento forzado en Colombia 2004-2007 Caso: Bogotá. En: Repositorio Institucional Universidad del Rosario, Bogotá, 2009. Disponible en internet: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/1104?show=full>

VELAZQUEZ, Elizabeth. La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis doctoral psicología. España: Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Programa de doctorado. 2015. pp. 391

## ANEXOS

### Anexo 1. Entrevista a niños y jóvenes en condición de desplazamiento de la I.E.M Francisco José de Caldas

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuántos años tiene?
3. ¿En qué grado está?
4. ¿Siempre ha vivido en Cujacal/Pasto?
5. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Pasto?
6. ¿Por qué causa su familia y usted están viviendo en Pasto?
7. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando en la I.E.M Francisco José de Caldas?
8. Cuando llegó al colegio los profesores le hicieron alguna evaluación. ¿Qué tipo de evaluación?
9. ¿Le agrada este colegio?
10. ¿Qué diferencia hay entre su anterior colegio y este?
11. ¿Qué piensa sobre sus compañeros?
12. ¿Usted juega y hace trabajos con sus compañeros de clase?
13. ¿Cómo ha sentido que lo tratan los profesores?
14. ¿Alguno lo trata de una forma diferente que al resto de sus compañeros?
15. ¿Qué aprendió de los talleres de inclusión, paz, perdón y sueños?

### Anexo 2. Entrevista a docentes de la I.E.M Francisco José de Caldas

1. ¿Qué opina usted sobre el significado de inclusión?
2. ¿Qué actividades incluyentes llevan a cabo en las aulas de clase?
3. ¿Están contempladas dentro de un plan de inclusión y que impacto han tenido?
4. ¿Cree que los niños en condición de desplazamiento llegan a la Institución Educativa en un mismo nivel de aprendizaje?
5. ¿Los niños en condición de desplazamiento interactúan rápidamente con los demás compañeros de clases / Cómo ha visto la relación de los estudiantes con los niños en condición de desplazamiento?
6. ¿Cómo es el proceso de integración y adaptación de los niños en situación de desplazamiento al ambiente escolar?
7. ¿La institución contempla un plan de acompañamiento psicológico y nivelación escolar para niños en condición de desplazamiento?

8. ¿Qué piensa que hace falta para ser más incluyentes en los colegios?
9. ¿Qué piensa sobre las políticas de inclusión en general que maneja la Secretaría de Educación?
10. ¿Piensa que la inclusión aporta en la construcción de paz?, ¿Por qué?

Anexo 3. Cuestionario casos de resolución de conflictos

**TE HA PASADO ALGUNA VEZ LO QUE LE SUCEDIÓ A:**

	SI	NO
JACINTO		
MIRANDA		
PEDRO		
ROBERTA		

**CUÉNTANOS LO QUE TE PASÓ:**

---



---



---

**¿SE SOLUCIONÓ O LA SITUACIÓN SIGUE IGUAL?:**

---



---



---

Anexo 4. Cuento y dibujo de inclusión con primaria

## TODOS SOMOS DIFERENTES

Cuenta una historia que varios animales decidieron abrir una escuela en el bosque. Se reunieron y empezaron a elegir las disciplinas que serían impartidas durante el curso.

El pájaro insistió en que la escuela tuviera un curso de vuelo. El pez, que la natación fuera también incluida en el currículo. La ardilla creía que la enseñanza de subir en perpendicular en los árboles era fundamental. El conejo quería, de todas formas, que la carrera fuera también incluida en el programa de disciplinas de la escuela.

Y así siguieron los demás animales, sin saber que cometían un gran error. Todas las sugerencias fueron consideradas y aprobadas. Era obligatorio que todos los animales practicasen todas las disciplinas.

Al día siguiente, empezaron a poner en práctica el programa de estudios. Al principio, el conejo salió magníficamente en la carrera; nadie corría con tanta velocidad como él.

Sin embargo, las dificultades y los problemas empezaron cuando el conejo se puso a aprender a volar. Lo pusieron en una rama de un árbol, y le ordenaron que saltara y volara.

El conejo saltó desde arriba, y el golpe fue tan grande que se rompió las dos piernas. No aprendió a volar y, además, no pudo seguir corriendo como antes.

Al pájaro, que volaba y volaba como nadie, le obligaron a excavar agujeros como a un topo, pero claro, no lo consiguió.

Por el inmenso esfuerzo que tuvo que hacer, acabó rompiendo su pico y sus alas, quedando muchos días sin poder volar. Todo por intentar hacer lo mismo que un topo.

La misma situación fue vivida por un pez, una ardilla y un perro que no pudieron volar, saliendo todos heridos. Al final, la escuela tuvo que cerrar sus puertas.

¿Y saben por qué? Porque los animales llegaron a la conclusión de que todos somos diferentes. Cada uno tiene sus virtudes y también sus debilidades.

Un gato jamás ladrará como un perro, o nadará como un pez. No podemos obligar a que los demás sean, piensen, y hagan algunas cosas como nosotros. Lo que vamos conseguir con eso es que ellos sufran por no conseguir hacer algo de igual manera que nosotros, y por no hacer lo que realmente les gusta.

Debemos respetar las opiniones de los demás, así como sus capacidades y limitaciones. Si alguien es distinto a nosotros, no quiere decir que él sea mejor ni peor que nosotros. Es apenas alguien diferente a quien debemos respetar.

**FIN**



¿QUE SIGNIFICA SER DIFERENTES?

¿ALGUNÁ VEZ TE HAZ SENTIDO MAL POR SER DIFERENTE?



¿EN QUE LUGAR SOY FELIZ?

