

**EL DESPLAZAMIENTO FORZADO:
UNA RETO PARA TRANSFORMAR LA ESCUELA**

**Estudio de Caso de la Institución Educativa Suroriental
de la Ciudad de Pereira**

Proyecto de Trabajo de grado

**Erika Rodríguez Cárdenas (código 42132588)
Directora: Gloria Inés Uribe**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACION
PROGRAMA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL
Pereira, septiembre 25 de 2007**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
ANTECEDENTES	6
1.1 Internacionales:	6
1.2 Nacionales:.....	6
1.3 Locales:	8
MARCO REFERENCIAL	9
1. Marco Legal.....	9
1.1 La Escuela: Un Agente Social.....	9
1.2 Colombia: Un Estado Social de Derecho	11
1.3 Perspectiva de Derechos	13
1.4 El Espacio Escolar: Un Espacio Para Garantizar los Derechos	13
1.5 Los Derechos de la Infancia y su Protección Integral	15
1.6 El Desplazamiento Forzado	18
1.7 El Derecho a la Educación de los Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Desplazamiento Forzado	19
2. La Antropología de la Persona en Situación de Desplazamiento	20
2.1 El Desplazamiento Forzado en el Espacio Escolar	23
2.2 Papel de la Escuela Frente a los Efectos Psico-sociales del Desplazamiento Forzado.....	25
2.2.1 Efectos Psico-sociales del Desplazamiento	26
2.2.2 Impacto del Desplazamiento Forzado en las Familias	27
2.2.3 Impacto del Conflicto Armado y el Desplazamiento en Niños y Niñas	28
2.2.4 Impacto del Conflicto Armado y del Desplazamiento en Adolescentes	29
3. La Escuela: Un Escenario de Formación y de Socialización	31
3.1 Escuela y Construcción de Identidad	34
4. De la Educación, La Pedagogía y La Didáctica en el Proceso de Formación	36
4.1 Saber Pedagógico.....	37
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	39
OBJETIVOS	42
1. Objetivo General.....	42
2. Objetivos Específicos	42
METODOLOGIA.....	43
1. Enfoque, Método y Técnicas	43
1.1 El Enfoque:	43
1.2 El Método:.....	43
1.3 Las Técnicas e Instrumentos	43
1.3.1 Observación Participante:.....	43
1.3.2 La Entrevista Semi-estructurada:	45
1.4 Población:	45
1.4.1 Descripción de los Grupos de Trabajo:	46
1.5 Análisis de la Información:	46
ANÁLISIS DE RESULTADOS	48
1. El Desplazamiento Forzado: Un fenómeno de Desarraigo	48

2. La Escuela: Entre el Ideal y la Realidad	55
2.1 La Escuela a la Luz de la Teoría.....	55
2.2 La Escuela a la Luz del Desplazamiento Forzado:	60
2.2.1 Relación Escuela - Familias	64
2.2.2 Una Mirada Desde el Quehacer Docente.....	70
ANALISIS FINAL	72
1.1 Debilidades	72
1.2 Oportunidades	75
1.3 Fortalezas.....	77
1.6 Amenazas.....	78
RECOMENDACIONES.....	85
1. Lineamientos para el Diseño de Propuestas Pedagógicas Orientadas a la Atención de Población Infantil en Situación de Desplazamiento Forzado.	85
1.1. En la Relación Docente – Estudiante:.....	85
1.1.1 Competencias Cognitivas:.....	86
1.1.2 Competencias Expresivas:	87
1.1.3 Competencias Afectivas:	87
1.2 En la Relación Institución – Docentes:.....	88
1.2.1 Trabajo Transdisciplinario:.....	88
1.2.2. Recuperación del Protagonismo Sobre la Práctica Docente:	89
1.3 La relación Institución Educativa – Comunidad:.....	90
CONCLUSIONES.....	91
1.1 El Para Qué de La Escuela:	91
1.2 El Para Qué de La Escuela Ante El Desplazamiento Forzado:	92
1.3 El Desplazamiento Forzado en la Institución Educativa Sur Oriental:	93
1.4 Los Niños y Niñas en Situación de Desplazamiento Forzado de la Institución Educativa Suroriental:.....	94
1.5 Consideraciones Finales.....	95
ANEXOS.....	96
BIBLIOGRAFIA.....	135

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación pretende abordar la problemática del desplazamiento forzado y su incidencia en la Institución Educativa Sur Oriental, mediante un enfoque cualitativo con el fin de diseñar algunos lineamientos para el desarrollo de una propuesta pedagógica pertinente que atienda las características y necesidades de la población infantil en situación de desplazamiento forzado de la institución Educativa Sur Oriental.

Para ello se recurrió a los planteamientos teóricos y conceptuales que exponen las características y consecuencias del desplazamiento forzado en los hombres, mujeres y niños víctimas de este fenómeno y que atenta tanto con su salud física, como mental y social; destacándose como problemática principal el *Desarraigo Cultural, Geográfico y Afectivo* que sufren estas personas al abandonar sus lugares de origen, para enfrentarse a las dinámicas y ritmos diferentes que les ofrece los sectores urbano – marginales en donde se ubican al momento de llegada a las ciudades receptoras.

Ante esta problemática de desarraigo se plantea la función que cumple la escuela como agente socializador, formador de sujetos y gestora de las transformaciones; la cual debe asumir el reto de educar a estos niños y niñas comprendiéndolos como sujetos particulares, poseedores de una cultura, necesidades, habilidades, capacidades e intereses específicos, y que requieren del fortalecimiento de su identidad y auto-estima, lastimados y quebrantados a raíz del desplazamiento, para permitirles su vinculación y transformación del mundo social que les circunda en pro de mejorar su calidad de vida.

Tal función requiere de la transformación al interior de la escuela; requiere de un proceso reflexivo y de conciencia de parte de las instituciones y los educadores para modificar su quehacer, a la luz de las necesidades y realidades que se presentan en el contexto en el cual están inmersas. Requiere de prácticas pedagógicas incluyentes, que vean en la diversidad la posibilidad de aprendizaje, que no homogenicen, sino que propongan diversas alternativas que atiendan las necesidades de sus estudiantes y que humanicen su trato mediante la implementación de pedagogías afectivas, que desarrollen las competencias cognitivas, expresivas y afectivas, útiles para vivir en sociedad, de manera crítica, consciente y responsable.

La población objeto de investigación, fueron dos grados 5 de básica primaria, de la Institución Educativa Sur Oriental, la cual atiende gran parte de la población infantil en situación de desplazamiento forzado de los barrios La Laguna y Caracol La Curva; provenientes en su mayoría del departamento del Chocó.

La información se recolectó a partir de observaciones de aula, entrevistas no estructuradas y revisión del PEI de la Institución, con la pretensión de describir y determinar cuales son las prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan con los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, conocer cual es la percepción

que la institución educativa tiene del fenómeno del desplazamiento y que estrategias ha implementado para atender a esta población, a la vez que se pretendía establecer la manera como los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado asumen a la institución educativa que los acoge.

Como resultado, se evidenciaron algunos aspectos que obstaculizan el desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula de clase, que apunten a la satisfacción de las necesidades reales de la población infantil en situación de desplazamiento forzado, tales como:

1. Las características de los grupos a los que pertenecen los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en la institución, son diferentes a las de los demás, en cuanto a que presentan mayores niveles de dificultad en los aspectos cognitivos, psicológicos y sociales, manifestados a través de agresividad hacia sus compañeros y profesores, apatía hacia las clases, indiferencia por el trabajo que se propone, y en general un desinterés por aprender.
2. El segundo aspecto, tiene que ver con una falta de reconocimiento y valoración por la diferencia. Es decir la homogenización del grupo, al desconocerse la diversidad existente en el aula de clase sin la posibilidad de ser vista como fuente de aprendizaje.
3. Relaciones entre docentes – estudiantes basadas en la imposición de la autoridad, como estrategia de mantener el control del grupo, aunque en muchas ocasiones resulte infructuosa.
4. Finalmente pero no menos importante, es la carencia de prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes.

Pese a estos obstáculos, la institución Educativa Sur Oriental, en reconocimiento de sus limitaciones frente a la atención del problema del desplazamiento, plantea algunos programas alternativos como el aula de apoyo, el aula de aceleración del aprendizaje y el convenio con la cruz roja, a los cuales, se vinculan los niños y niñas en situación de desplazamiento, con mayores dificultades psicológicas y en su desempeño escolar para de alguna manera ayudarlos a superarlas.

De igual manera, se pudieron evidenciar las percepciones que los niños y las niñas en situación de desplazamiento forzado tienen acerca de la institución educativa Sur Oriental, la cual es considerada como una esperanza para construir una vida mejor y abrirse camino en medio de la incertidumbre y la marginalidad. No obstante los recuerdos y afectos que los unen a su cultura, a sus tradiciones, a su tierra, a sus formas de vida, permanecen latentes, manteniendo viva la ilusión de poder regresar y continuar con sus vidas como las habían dejado antes de la guerra.

ANTECEDENTES

1.1 Internacionales:

Dentro del trabajo con población desplazado y/o vulnerable se encuentran experiencias como las de Brasil, Perú y México:

- la ONG **Pé no Chão** (Recife, Brasil),
- **Projeto Travessia** (São Paulo, Brasil)
- **La Escola do Parque** (Brasilia)
- **Projeto Axé** (Salvador da Bahia, Brasil)
- El movimiento **MANTHOC** (Lima, Perú),
- la ONG **Melel Xojobal** (Mexico).

Cuyo fundamento es la educación popular a partir de las riquezas culturales, artísticas, y humanas de las comunidades para construir tejidos sociales y generar nuevas alternativas de aprendizaje que apunten a la satisfacción de las necesidades los niños, niñas y jóvenes de los barrios marginales de estas ciudades o países, a través del uso de estrategias como la música, la narrativa, el trabajo en comunidad, la investigación, la danza, la lúdica, entre otros.

Son propuestas surgidas de las necesidades sentidas por las comunidades y por la población infantil de encontrar alternativas educativas contextualizadas e incluyentes que promuevan un desarrollo social.

1.2 Nacionales:

- En el campo nacional aparecen las propuestas de tipo investigativo como:
 - El texto “Escuela y Desplazamiento: Una Propuesta Pedagógica 1 y 2” del Ministerio de Educación Nacional.
 - El Trabajo “Escuela y desplazamiento Forzado” Una investigación de la Corporación para la Educación y el desarrollo SIEMBRA Bogotá.

Las cuales abordan la problemática del desplazamiento desde el campo escolar, planteando como resultado final propuestas de intervención pedagógica para la atención de la población víctima del desplazamiento forzado.

- Las experiencias y trabajos participantes en el *Primer Encuentro Nacional de Experiencias con Comunidades en Situación de Desplazamiento Forzado* (Universidad Pedagógica Nacional, Corporación Opción Legal y ACNUR, 2004).

Estas experiencias se clasifican en varios ejes temáticos de los cuales solo tomaremos como referencia tres, por encontrarse dentro del campo de investigación que nos compete, *el educativo*:

En el primer eje “**Convivencia Escolar y Desplazamiento**” al cual pertenecen propuestas como:

- *Fundación: Niños de Guerra hombre de Paz:*
- Proyecto “*Construyendo Caminos de Esperanza*”: Colegio Gente Unida de Medellín
- Proyecto “*La escuela como espacio de Recuperación Emocional*” del Profesor Nelson Pájaro. Altos de Cazuca-Bogotá

En este eje se concentran las propuestas que tienen como objetivo desarrollar las potencialidades y habilidades de los niños y niñas, útiles para relacionarse con los demás y con su entorno, trabajando los aspectos emocionales, a partir de una educación integral.

El segundo Eje tiene que ver con “**Prácticas Pedagógicas**”, al cual se vinculan propuestas tales como:

- “*La escuela un espacio para la convivencia*” de la Fundación Opción Legal-ACNUR
- “*Granja – escuela Amalaka*” de la Fundación Amalaka. Municipio de Totoró. Popayán.
- “*La practica Pedagógica en Altos de Cazucá, una experiencia*” de el Docente Leonardo Fabio Martínez. Universidad Pedagógica Nacional.
- “*Estudiantes de Primaria de la Escuela el Arroyo*” Altos de Cazucá. De Edith INRI Martínez y Yolita P. Castillo.
- “*Acción educativa para superar el analfabetismo en la población desplazada*” de Rocío del Socorro Santos. Barranquilla.
- “*Experiencia del Centro Educativo el Mariano*” Fundación Opción Legal-ACNUR Municipio de Apartadó.
- “*Corporación Educativa “Combos”. Comunidades Educativas de base*”. Wilson Vélez. Medellín.
- *Propuesta Pedagógica Alternativa “Forjadores de paz*”. Sara Elvia Arias. Pasto.
- Gente Unida. Margarita María Nuñez. Medellín.
- “*Vinculación de la Comunidad Educativa a los Procesos de Aprendizaje*”. Nieves Cortés. Medellín.

Estas propuestas se orientan a la atención de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado a partir de propuestas pedagógicas contextualizadas, adaptadas a las necesidades del entorno en el cual desarrollan su labor, pero además implementando estrategias innovadoras, que contribuyan en la superación del problema del desplazamiento.

1.3 Locales:

En el campo local se encuentran experiencias como:

- ***Aulas de Aceleración del aprendizaje***: desarrollado por las Alcaldías Municipales a nivel nacional y cuyo propósito es nivelar a los niños y niñas extraedad en los conocimientos y competencias necesarios para cursar los niveles cinco niveles de básica primaria.
- ***Construyendo Lazos de Aprendizaje***: desarrollado por la Corporación Déjalo Ser. Con el objetivo de generar propuestas que aporten al desarrollo de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado y vulnerabilidad del sector de Bosques de Otún y la ciudadela Tokio, a través del teatro, la lúdica, la recreación y educación no formal.

MARCO REFERENCIAL

1. Marco Legal

1.1 La Escuela: Un Agente Social

Conforme con el Ministerio de Educación Nacional (2005), las condiciones y realidades ocasionadas por el conflicto armado y el desplazamiento forzado requieren que la escuela asuma un papel protagónico en articulación con todos sus integrantes, en búsqueda de la formación de sujetos autónomos, responsables, críticos y protagonistas de transformaciones propias y colectivas con el fin de promover el mejoramiento de la calidad de vida.

Para ello es necesario lograr que los y las docentes reconozcan en los niños, niñas y jóvenes todas las capacidades, conocimientos, creencias, tradiciones y experiencias que han adquirido durante todo su crecimiento y con los cuales ingresan a la escuela y otros espacios de relación social, para incorporarlos como elementos importantes en los procesos de formación de los y las estudiantes.

De acuerdo a lo planteado por la ley 115 (MEN, 1994), esta mirada se sintetiza en *“La necesidad y posibilidad de desarrollar personas y grupos competentes para ser ciudadanos integrales en su núcleo familiar, en su cultura y en el planeta tierra”* y se pretende avanzar en materia educativa en el reconocimiento del ser humano como un sujeto con capacidades y habilidades en aras de desarrollar en él todo su potencial tanto individual como social.

Esta intención, exige cambiar la relación existente entre el sujeto con el objeto de conocimiento, se trata como lo plantea Gómez Mantilla (MEN, 2005: 38) *“de comprender que nadie tiene la “verdad” absoluta, sino que las personas, al interactuar unas con otras, van construyendo conocimiento a través de la comunicación, no sólo de sus conceptos, sino también de sus emociones y sentimientos, de modo que el conocimiento resultante integre todos estos aspectos cobrando un sentido vital para quien lo adquiere”*. De manera que comiencen a crearse al interior de la escuela dinámicas de educación integral que posibiliten la formación de niños, niñas y adolescentes, capaces de interactuar frente al mundo del conocimiento, la ciencia y la tecnología, a la vez que establecen relaciones de convivencia solidaria dentro de la sociedad promoviendo la democracia y la participación de todos y todas.

En este sentido, se vislumbra a la escuela como uno de los espacios primarios en la formación de las personas, cuyo reto consiste en hacer que valores como la dignidad, la solidaridad, la justicia y la libertad sean integrados de forma permanente en el proceso

de socialización. Se trata de promover espacios de convivencia para los niños, niñas y jóvenes que les permita pensarse a sí mismos como parte de un colectivo y no como seres aislados que actúan de manera individual. A partir de esto se piensa entonces en una educación pertinente, de interés general y compromiso de todos.

Por ello resulta urgente crear una sociedad incluyente, que vincule a toda la población en general y en particular aquella que ha vivido el desplazamiento por causa del conflicto armado.

Según Garay (MEN, 2005: 39) incluir a la población general en todas las instancias significa la posibilidad de:

- *“Participar en los avances y progresos alcanzados por la humanidad.*
- *Desarrollar las habilidades y capacidades de cada persona para su propio beneficio y el de su comunidad.*
- *Ejercer la libertad, la solidaridad, el sentido de pertenencia, la cooperación y la construcción participativa a través de instituciones y prácticas democráticas.*
- *Vivir en condiciones de bienestar social y económico.”*

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, (MEN, Pág 39; 2005), manifiesta que *“en contextos de crisis sociocultural y conflicto armado, el papel que juegan las habilidades para la convivencia y el fortalecimiento del capital social y humano de las víctimas directas del conflicto y de los demás sectores de la sociedad es central”*, ya que son la base para la construcción de la paz, el fortalecimiento de los derechos humanos, la resolución pacífica de los conflictos, la organización y participación comunitaria y el fortalecimiento de la diversidad cultural.

Lo anterior ubica a la escuela como eje central de esta integración, y requiere de ella un compromiso con los procesos incluyentes, gestando en su interior el desarrollo y puesta en prácticas de valores que promuevan la convivencia pacífica en todos sus miembros:

Según Alvarado y Ospina (MEN, 2005: 39) estos valores deben ser:

- *“El respeto activo frente a diversos puntos de vista y el respeto a la diferencia.*
- *La aceptación de las diferentes expresiones personales, culturales y sociales así como la aceptación de los distintos proyectos de vida.*
- *El desarrollo de una personalidad participativa y de una conciencia democrática, capaz de aceptar el conflicto y vivir en él, tomando decisiones negociadas y no impuestas.*

- *El aprecio por lo humano, la vida y la felicidad.*
- *El juicio reflexivo y crítico frente a las normas, a las consecuencias de su transgresión y a las situaciones de injusticia.*
- *El ejercicio de la autoridad legítima, que respeta y promueve la autonomía responsable y no requiere del autoritarismo ni de la imposición.*
- *La participación de los niños, niñas y adolescentes, quienes como sujetos éticos son capaces de aportar activamente a la construcción del bien común y a un proyecto de humanidad.”*

1.2 Colombia: Un Estado Social de Derecho

El Estado Social de Derecho, hace referencia, al compromiso y garantía que este hace del cumplimiento de los principios de la dignidad humana y la igualdad de oportunidad para todos, bajo contextos de participación democrática.

Por lo tanto de acuerdo a lo planteado por la Defensoría del Pueblo (MEN, 2005: 41), cuando una Nación se asume como un Estado Social de Derecho debe comprometerse a:

1. *“Realizar las acciones necesarias para asegurar la igualdad real de las personas.*
2. *Proveer las condiciones mínimas de existencia (salud, vivienda y educación) a su población.*
3. *Promover la participación de los individuos en la vida política, económica y cultural.*
4. *Adoptar medidas en favor de las personas y grupos marginados o discriminados.*
5. *Otorgar protección especial a las personas que se encuentran en circunstancias de debilidad manifiesta por su condición económica, física o mental. Por ejemplo las mujeres embarazadas cabeza de familia, los niños, niñas y adolescentes, las personas de la tercera edad, los discapacitados y los enfermos.*
6. *Mejorar la calidad de vida de las personas de menores ingresos y apoyar a los desempleados.*
7. *Intervenir en la economía con el propósito de corregir situaciones de grave desigualdad e inequidad social.*
8. *Priorizar el gasto social sobre cualquier otra asignación, para atender las necesidades de educación, salud y saneamiento ambiental.”*

Según Calderón (MEN, 2005), Un Estado Social de Derecho logra legitimarse basado en la dignificación del ser humano, poniéndose al servicio de la comunidad, respetando

los fines y valores del orden social y promoviendo la resolución de conflictos a partir de la justicia social.

Regida bajo estos principios, Colombia se vinculó al grupo de naciones que a partir de La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, se comprometieron a garantizar la protección de los derechos humanos, estableciendo como uno de sus valores fundamentales la dignidad humana. Sin embargo a partir de la constitución de 1991, los Derechos Humanos pasaron a cumplir un papel más importante en el país, ya que fueron asumidos como el referente desde el cual interpretar la Constitución Nacional y regular la convivencia pacífica entre los ciudadanos y las ciudadanas.

Es así como en su artículo primero, La Constitución Nacional establece:

*“Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, **fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general**”.*

A partir de este reconocimiento, el Estado Colombiano se compromete a garantizar el bienestar de todos sus habitantes en materia de salud, educación, vivienda, entre otras a través de los entes gubernamentales con el ánimo de promover la justicia social, la igualdad y la equidad.

Al mismo tiempo que se compromete a permitir las libertades individuales, a proteger los derechos civiles y políticos para todos y todas sus ciudadanos y ciudadanas basados en:

- **La dignidad humana:** En la sentencia T-499 de 1992 de la Corte Constitucional, se consagra la dignidad humana como valor fundamental y constitutivo del orden jurídico ya que “obedeció a la necesidad histórica de reaccionar contra la violencia, la arbitrariedad y la injusticia, en la búsqueda de un nuevo consenso que comprometiera a todos los sectores sociales en la defensa y respeto de los derechos fundamentales”.
- **El trabajo:** Definido como una obligación social que goza de especial protección por parte del Estado.
- **La solidaridad:** La Constitución de 1991 en el Artículo 95 consagra que las personas tienen el deber de obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas.
- **El principio de la Prevalencia del interés general:** La sentencia T-499 de 1992 de la Corte Constitucional sostiene que “el Estado Colombiano tiene la responsabilidad de propiciar y defender el interés general sobre el particular”.

1.3 Perspectiva de Derechos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas proclama la libertad de los seres humanos desde el momento mismo de su nacimiento, reconociendo la igualdad de derechos y la dignidad en todas las personas.

Sin embargo el incremento de los índices de violencia en todo el mundo y la agudización del conflicto armado en Colombia dejando como consecuencia centenares de personas desplazadas de su territorio, muestran con claridad la grave vulneración de los derechos humanos fundamentales.

Esta problemática deber ser asumida por el Estado Colombiano con el compromiso de “*garantizar la vida, la libertad y la seguridad de las personas*” tal como lo plantea la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero además debe plantearse un compromiso ético – político, en el sentido de reflexionar, cuestionar y replantear los paradigmas culturales que rigen las relaciones entre los seres humanos, con el fin de reconocer a cada persona en su condición de ser humano y su individualidad, como sujeto social de derechos, para abrirle la posibilidad de participar activamente en los asuntos que le afectan, de tal forma que pueda emprender acciones sociales en conjunto con el Estado, para asegurar la garantía y cumplimiento de sus derechos.

En el caso particular de las personas en situación de desplazamiento forzado, tal reconocimiento les permite exigir el restablecimiento y protección de aquellos derechos que les han sido vulnerados a raíz de la situación de violencia a la que han sido sometidos.

1.4 El Espacio Escolar: Un Espacio Para Garantizar los Derechos

En contextos de violencia, desigualdad social, marginalidad y desplazamiento forzado dentro de los cuales se ubica la escuela, esta se convierte en una mediadora importante para la reconstrucción del tejido social, exigiendo transformaciones en las relaciones entre los maestros y los estudiantes, entre los estudiantes mismos y la proyección al espacio comunitario a partir de la construcción de nuevas propuestas pedagógicas.

Tales propuestas han sido orientadas como lo señala Mejía (MEN, 2005) por algunos maestros y maestras, que desde su propia experiencia, abrieron camino en la construcción de pequeñas comunidades articuladas socialmente, con el fin de reflexionar la realidad desde una perspectiva de diversidad cultural, social y personal.

Otras propuestas se centran más en la convivencia, a partir de la promoción de mecanismos de resolución pacífica de conflictos desde las interacciones y el manejo de

la autoridad o los planteamientos de los manuales de convivencia; en algunos casos esta línea bajo la intención de construir procesos, vincula a la comunidad, a través de escuelas de padres, convivencias colectivas entre otras.

Y Finalmente, se reconocen diversas propuestas de escuelas que vinculadas con agentes externos como ONGs, organismos internacionales y/o universidades se enfocan en la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes a través de la participación y transformación para hacer de los derechos humanos una experiencia vivenciada y sentida por todos y todas.

Garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes implica no solamente asegurar su ingreso y permanencia dentro del sistema escolar sino que demanda el compromiso de todos y todas de pensar la educación como un proceso que favorezca la participación, el reconocimiento y valoración de la diferencia, el desarrollo de la libertad y la autonomía y el reconocimiento del otro/a, mediante prácticas pedagógicas innovadoras, incluyentes y pertinentes.

Como afirma Aguilar (MEN, 2005: 48), *“la educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, del ejercicio de la ciudadanía y la democracia, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad, la preservación y el cuidado del medio ambiente entre otros temas”*, aprendizajes que deben ser asumidos en contenidos curriculares, transversales y/o disciplinares, convirtiéndose en un reto el logro de una reforma educativa que involucre a la comunidad y que transforme el papel de los estudiantes en protagonistas de su propio proceso formativo y de los maestros y maestras en guías y formadores de competencias para la vida.

El MEN (2005; 49) plantea que la Educación desde este punto de vista debe estar orientada a propuestas que velen por el desarrollo y cumplimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, haciendo un llamado a la escuela para:

- *Concebir al niño, niña y adolescente como un sujeto de derechos y responsabilidades dentro del ámbito escolar, creando ambientes propicios para la expresión de sus necesidades, opiniones e intereses.*
- *Crear mecanismos de participación, de modo que cada niño, niña y adolescente pueda ejercer el derecho a proponer, disentir, reclamar y asociarse. Para ello es necesario que se den relaciones de igualdad entre maestros, maestras y estudiantes, lo que implica la modificación de los paradigmas relacionados con el ejercicio jerárquico de la autoridad.*
- *Aplicar la no discriminación entre los y las estudiantes, generando relaciones de igualdad y pluralismo en el trato con todas las personas que participan en la escuela.*

- *Comprometer a los y las estudiantes con la institución, generando sentido de pertenencia de modo que contribuyan a la solución de los problemas que se generan al interior de su comunidad educativa y en su contexto barrial.*
- *Reconocer los intereses, necesidades, saberes, manifestaciones e iniciativas propias de los niños, niñas y adolescentes, sin que predominen los intereses y saberes de los adultos. Al parecer, los maestros y maestras temen que los estudiantes ejerzan su autonomía y autodeterminación.*

Lo anterior tiene como finalidad, lograr que los ciudadanos y ciudadanas desarrollen los conocimientos y competencias para hacer que la democracia y el ejercicio de los Derechos Humanos sea una realidad.

1.5 Los Derechos de la Infancia y su Protección Integral

En el año 1924, se realizó la Primera Declaración sobre los Derechos del Niño, en la Asamblea General de las Naciones Unidas en Ginebra, después de reconocer que los estragos de la I Guerra Mundial afectaron mayoritariamente a la población infantil. Sin embargo a partir de la II Guerra Mundial se notó que esta iniciativa resultó insuficiente para proteger los Derechos Humanos y en especial los Derechos de la Infancia y que se necesitaban respuestas más contundentes. Por ende, en 1945 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF - como el organismo encargado de la defensa y protección de los derechos de la infancia.

Consecuentemente, la ONU proclamó en 1959 la **Declaración de los Derechos del Niño**, como la aplicación de los derechos humanos a la niñez.

En 1989, los países miembros de la ONU suscribieron la **Convención sobre los Derechos del Niño**, en la que los Estados reconocen que los niños y las niñas tienen derecho a cuidados y asistencia especiales para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, y se constituyen en sujetos titulares de sus propios derechos. Es decir, dejan de ser receptores pasivos de beneficios para convertirse en seres autónomos y sujetos de derechos.

Colombia ratificó esta convención a partir de la creación de la ley 12 de 1991, constituida como la base fundamental bajo la cual se rigen las políticas para la niñez y la adolescencia del país.

Es así como a partir de La Constitución Nacional de 1991, el Estado Colombiano se compromete y compromete a los ciudadanos y ciudadanas a respetar y velar por el cumplimiento de los principio de protección integral de la niñez declarando en su artículo 44 como derechos de los niños, niñas y adolescentes: *“la vida, la integridad*

física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión”.

Además otorga una atención especial para aquellos niños, niñas y/o adolescentes que se encuentren en situaciones difíciles, convocando al Estado, la sociedad y la familia para que de forma responsable atiendan y velen por el cumplimiento de sus derechos, con el fin de garantizarles un desarrollo integral.

Este desarrollo integral como lo plantea Acosta (MEN, 2005: 54) *“debe estar ligado a la posibilidad de promover el desarrollo de sus capacidades, en especial la creatividad, la flexibilidad, la apertura, las conductas cooperativas, el respeto por el otro, el autocuidado de la salud y la protección del medio ambiente”.*

Considerar a la infancia como sujetos de derecho, requiere la apertura de espacios de participación para los niños, niñas y adolescentes en los ámbitos sociales, escolares y familiares, con la posibilidad de aportar sus percepciones, tomar iniciativas, hacer valer sus derechos y exigir su cumplimiento y protección para que estos no sean vulnerados.

Para lograrlo, es indispensable que primero se transforme el imaginario de infancia como un estado de carencia y sea entendido como una etapa del ser humano donde posee un potencial que debe ser desarrollado y estimulado a partir del reconocimiento de sus deseos, necesidades, sentimientos, derechos y proyectos que son tan válidos e importantes como los de cualquier adulto.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño realizada por la UNICEF en 1989 clasifica los derechos de los niños, niñas y adolescentes en cuatro grandes grupos (MEN, 2005: 54)

1. **Los derechos de supervivencia:** *son los derechos que permiten cubrir las necesidades vitales de los niños, las niñas y adolescentes, e incluyen el derecho a la vida, el más alto nivel de salud, nutrición y a gozar de un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.*
2. **Los derechos a la educación y al desarrollo:** *comprenden los derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes a todos los servicios que garanticen su pleno y armónico desarrollo como seres humanos, en todas las áreas y dimensiones: física, intelectual, afectiva, moral y social.*
3. **Los derechos de protección:** *los niños, niñas y adolescentes, deben tener una protección especial, para ser salvaguardados de todas las formas de abuso, abandono o explotación posibles. Así mismo, algunos(as) de ello(as) requieren una protección más rigurosa por factores especiales, como es el caso de los niños,*

niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, vinculados a los grupos armados, o víctimas del abuso sexual.

La Convención Internacional de los Derechos de la Infancia además contempla en los derechos de protección: el derecho a no ser discriminado(a), a tener un nombre y una nacionalidad, a conocer a sus padres, a preservar su identidad, nacionalidad, nombre y relaciones familiares, a permanecer en su país, a que se le respete su vida privada; a que, en caso de vivir una situación de desplazamiento forzado pueda obtener el estatuto de refugiado; a disfrutar de una vida plena; a ser protegido(a) contra abuso físico, mental o sexual, descuido o trato negligente, maltrato o toda forma de explotación, trabajos peligrosos, uso ilícito de drogas, secuestro, trata o venta y cuando ha sido víctima de conflictos armados. También tiene derecho a no ser sometido(a) a torturas, pena capital, prisión perpetua y a no ser privado(a) de su libertad ilegalmente; a su recuperación física y psicológica cuando ha sido víctima de abandono, explotación y abusos, a recibir tratamiento y garantías especiales si ha infringido la ley y a la aplicación de disposiciones nacionales e internacionales más favorables a las de la Convención.

- 4. Los derechos de participación:** hacen parte de este grupo el derecho a expresar su opinión y a que sea tenida en cuenta en los asuntos que le afectan, a la libertad de expresión y a buscar, recibir y difundir información; a la libertad de pensamiento, conciencia y religión y a la libertad de asociación y celebración de reuniones pacíficas.

Este grupo de derechos cobra especial relevancia en cuanto es el reconocimiento que se hace a la infancia, como sujetos de derechos, autorizados para intervenir en las decisiones y acciones que los(as) afectan. Esto es, en palabras de Lansdown (MEN, 2005: 56), *“que se les concibe como protagonistas de su propia vida y no como beneficiarios pasivos del cuidado y protección de los adultos”*.

En el caso del desplazamiento forzado, este grupo de derechos es especialmente importante ya que reconoce y estimula la participación de los niños, niñas y adolescentes en su propio proceso de desarrollo, bajo la orientación adecuada de los maestros y maestras, bajo la base del respeto recíproco. De esta manera se busca una participación auténtica en donde los niños, niñas y adolescentes puedan reconocer sus propias capacidades, necesidades y experiencias dentro del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, dadas la situación a la que se han visto enfrentados estos niños, niñas y adolescentes, suelen mostrar menos confianza en sí mismos(as), como lo señala Lansdown (MEN, 2005: 57), *“pues han tenido menos oportunidades de participar a lo largo de su vida y por consiguiente, de desarrollar sus destrezas y*

fortalezas”. Estas características requieren de un esfuerzo aún mayor de parte de los maestros y maestras que atienden a tal población:

El MEN (2005: 57) propone a continuación una serie de criterios a tener en cuenta: entonces:

1. Brindarles la oportunidad de participar activamente en las actividades que se proponen en el aula y fuera de ella, ya que esto les permite conocer y comprender el mundo a partir de su experiencia directa y de la comunicación con los demás.
2. Participar conjuntamente con el (la) estudiante en la ejecución misma de la actividad y no solamente en la formulación de las instrucciones o en su evaluación.
3. Establecer una relación de confianza basada en el apoyo, el respeto y la credibilidad frente a sus capacidades. Hacerle sentir al niño, niña y adolescente que es capaz de alcanzar satisfactoriamente el objetivo propuesto.
4. Permitir que los niños, niñas y adolescentes realicen la actividad, aún cuando al comienzo perciban cierto grado de dificultad para hacerlo. No se trata de dejarlos solos(as), sino de acompañarlos(as), incentivando su interés, motivación y confianza en sí mismos(as).
5. Recordar que los niños, niñas y adolescentes necesitan un espacio donde puedan manifestar su opinión y esto requiere que se les dé tiempo, que exista una actitud comprensiva y de escucha por parte de sus maestros y maestras para que se sientan cómodos en el ambiente en el que se encuentran.
6. Propiciar escenarios de inclusión no sólo de carácter educativo, sino social, que permitan encuentros entre diferentes actores de la comunidad educativa, como por ejemplo, familias en condición de desplazamiento, familias receptoras, docentes, directivos, etc.

1.6 El Desplazamiento Forzado

Según el decreto 387 de 1997 se define que: *“Es persona en situación de desplazamiento por la violencia, toda persona que se haya 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 o alteren drásticamente el orden público”.*

1.7 El Derecho a la Educación de los Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Desplazamiento Forzado

Dada la gravedad del conflicto armado en Colombia y de la numerosa cantidad de población que ha sido afectada por esta realidad social, el Estado Colombiano ha visto la necesidad de crear y desarrollar políticas que estén encaminadas a la atención de tal población; dentro de las cuales ha diseñado un marco normativo especial para garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes que víctimas del fenómeno del desplazamiento forzado.

Dentro de este marco se encuentran la Ley 387 de 1997 *de los Principios rectores de los desplazamientos internos* por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia, específicamente lo que se refiere al **capítulo II, Sección 8, Artículo 19, numeral 10** en el cual se plantea:

“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 básica 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”.

Esta ley, ha servido como lineamiento general para la elaboración de estrategias de acción dentro de la política de atención a la población en situación de desplazamiento, al igual que el Decreto 2562 del 27 de noviembre de 2001 que reglamentó parcialmente la Ley en cuanto a la prestación del servicio público educativo para los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento:

“De conformidad con la Ley 387 de 1997, mientras persista la situación de emergencia se auspiciará la creación y permanencia de equipos institucionales conformados por entidades estatales y gubernamentales del orden nacional, departamental y municipal, para la protección al desplazado, e igualmente prescribe la coordinación entre el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación de todos los órdenes para la creación de programas especiales”.

El decreto 2562 del 2001 plantea una serie de acciones coordinadas entre el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación tendientes a mejorar la cobertura, provisión de docentes y la capacitación especializada para los mismos.

A continuación, se hace referencia a algunos artículos del Decreto, que dan cuenta de las responsabilidades que el Estado Colombiano adquiere para garantizar la prestación del derecho a la educación a esta población.

Artículo 1: Designa a las Entidades Territoriales para que garanticen la prestación del servicio público de la educación en los niveles de preescolar, básica y media, en donde se ubiquen las poblaciones desplazadas en las etapas de atención humanitaria, retorno o reubicación.

Artículo 2: Señala que para acceder a este servicio público educativo la persona en situación de desplazamiento deberá estar incluida en el Registro Único de Población Desplazada de acuerdo al artículo 32 de la Ley 387 de 1997. Cabe anotar que el parágrafo de este decreto afirma:

“Los establecimientos educativos, efectuarán la matrícula a los educandos sin exigir los documentos que se requieran, a quien no esté en capacidad de presentarlos. Las Secretarías de Educación Departamentales, Distritales o Municipales serán las encargadas de gestionar y obtener los mismos en un plazo no mayor de 6 meses”.

Artículos 4 y 5: Orientados a la adecuación de instalaciones y formación y actualización de docentes.

Artículo 6: *“Una vez superada la atención humanitaria de emergencia y determinado el sitio de retorno o reubicación, la Secretaria de Educación del Departamento, Distrito o Municipio, según sea el caso, atenderá con prioridad a la población en edad escolar garantizando el cupo en los establecimientos educativos de su jurisdicción”.*

Por su parte, la Corte Constitucional, a través de la sentencia de tutela T – 215 de 2002, reitera el carácter fundamental del derecho a la educación, el cual se potencia en el caso de los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento por el conflicto armado *“pues el intempestivo abandono de su lugar de residencia les obliga a interrumpir sus ciclos de formación. De allí que el Estado se encuentre obligado a solucionar el conflicto suscitado, facilitando a tales menores su acceso al sistema educativo en aquellos lugares en los que se radiquen para que no interrumpan su formación”.*

2. La Antropología de la Persona en Situación de Desplazamiento

El fenómeno del desplazamiento forzado plantea necesariamente una serie de problemáticas e implicaciones que deben ser analizadas para comprender a ciencia cierta la difícil realidad por la que atraviesan miles de colombianos a causa del conflicto armado en Colombia.

Para ello se abordaran los planteamientos de la filósofa Simone Weil, quien ha elaborado una reflexión que posibilita la comprensión de este fenómeno en el que *“no como hombres, mujeres y niños/as, son víctimas de un trato inhumano, que no sólo*

niega su humanidad sino que desdice de la nuestra incapaz de reconocerse en estos congéneres y sentirse obligada hacia ellos” (Weil, citada por Restrepo, 1999: 40).

Para la autora, la condición misma de ser humano lleva implícita la capacidad de relaciones entre las personas basadas en la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, el respeto y la dignidad de manera que sean expresiones que contrarresten y rechacen cualquier atentado contra la dignidad y la vulneración de los derechos de cualquier ser humano sin que sean impuestas por leyes, normas u otras formas impuestas.

Simone Weil inicia su obra con el subtítulo: “Preludio a una declaración de obligaciones hacia el ser humano” (Restrepo, 1999); en el cual hace una diferenciación entre los conceptos **derecho – deber y necesidad – obligación**.

Para ella la noción de derecho depende de un reconocimiento jurídico, es decir que está mediado por cuestiones políticas cuya competencia es exclusiva del estado, a raíz de la construcción cultural y social de relaciones de poder en las que unos son privilegiados y otros sometidos, considerando a estos últimos como no merecedores de un trato digno.

Mientras que el concepto de necesidad, forma parte profunda e innegable del ser humano y crea obligaciones que se han mantenido durante todas las épocas y solo varían en la manera de cumplirlas.

En su texto – Raíces del existir– Weil (Restrepo, 1999) argumenta una serie de planteamientos que analizan el fenómeno del desplazamiento forzado como una problemática dolorosa que atenta contra la necesidad más importante del ser humano: **El Arraigo**.

Para Weil, existen dos tipos de necesidades: *las vitales y las existenciales*, cada una con su listado de obligaciones correspondientes. Las necesidades vitales conciernen a la protección de la vida, la integridad, al hambre, la salud y la vivienda, etc.

Las necesidades existenciales, tienen una relación más con la vida espiritual que física del ser humano. Estas se refieren al **orden**, expresado en la necesidad de garantizar a cada cosa o evento un lugar y momento propios; **la libertad**, entendida como la posibilidad de elegir; **el reconocimiento** y valoración del otro y de la dignidad humana; **el trabajo**, como la necesidad de transformación y apropiación de la realidad; **la seguridad**, de tener, de no estar bajo el miedo o amenaza permanentes; **la posesión**, vista como la necesidad de estar rodeado de objetos asumidos como la prolongación del cuerpo; y **el arraigo**, considerada como la necesidad más importante, y para la autora “la raíz del existir”.

El ser humano tiene raíces cuando participa real y activamente en la vida de una comunidad, conservando vivos elementos del pasado y construyendo esperanzas en el futuro. Esta participación, *“es natural y cultural al mismo tiempo, y originada desde el nacimiento y el trabajo, la familia y la cooperación, por la necesidad y la libertad, por la subsistencia y el afecto”*. (Weill, citada por Restrepo, 1999: 42)

En este sentido la autora plantea que cuando estas condiciones son rotas intempestivamente se pueden presentar tres tipos de desarraigo: **“un desarraigo geográfico** cuando se rompen las relaciones de la colectividad con su territorio; de un **desarraigo afectivo**, cuando se rompen vínculos personales profundos; y de un **desarraigo cultural**, cuando se pierden referentes simbólicos colectivos” (Restrepo, 1999: 42).

El arraigo está determinado por las percepciones de espacio y de tiempo. Implica la pertenencia a un espacio, llamado territorio y la participación en un tiempo determinado transformado en proyecto. La carencia de estos claros referentes lleva a la errancia y la desorientación, generadores de ansiedad. En el arraigo, el espacio se hace espacio vivido en la medida en que las personas interrelacionan, se encuentran y se unen entre sí; dando lugar a la intimidad (que posibilita el aislamiento) y la familiaridad (de donde viene la costumbre).

De igual manera, el tiempo cobra especial relevancia cuando el pasado se asume como experiencia y permite la construcción de tradiciones, y el futuro se convierte en esperanza, reflejada en los ideales tanto individuales como colectivos.

Para el ser humano el bien máspreciado en el espacio, es la posesión; en el orden temporal, es la continuidad. Cuando estos referentes espacio – temporales se pierden genera, por una parte, la indigencia, que es la carencia de posesión y, por otra, la angustia que es la radical incertidumbre acerca de la continuidad de la propia vida. Como consecuencia es imposible responder a lo que Heidegger (Restrepo, 1999: 42) llama: *“los tres existenciales constitutivos del ser humano: **el encontrarse** (caer en cuenta de ser en un lugar o tiempo determinado), **el comprenderse** (hacerse cargo de la propia situación) y **el hablar** (tener la capacidad de manifestarse)”*.

El ser humano está desarraigado cuando se encuentra entregado sin apoyo ni protección, a un mundo que le es extraño, y en muchas circunstancias violento y marginal. Entre más difícil sea el nuevo contexto al que se enfrenta, es mayor la necesidad de poseer o generar unos vínculos humanos ciertos y de tener un lugar donde albergarse sólido y estable. De aquí la importancia que tiene para que el ser humano pueda construir sentimientos de arraigo, la vivienda: ésta es vista como un objeto protector no sólo del medio ambiente, sino de todo aquello que pueda atentar contra el bienestar y alrededor de ella se amplían los círculos protectores: los vecinos, el pueblo, la tierra natal.

Son estas necesidades vitales y existenciales del ser humano, según Weil (Restrepo, 1999), las que generan la obligación también en todo ser humano de ser respetadas y atendidas. En ellas se juega lo más esencial de la humanidad.

Desde los planteamientos de la autora, son las necesidades existenciales, las mas urgentes de las personas que viven en situación de desplazamiento forzoso, pero también las mas vulneradas y menos sentidas como obligación de respetar y atender.

De todas ellas siendo el arraigo la necesidad más importante para el ser humano, es sin embargo la más ignorada, al ser expulsados de su territorio, abandonar a sus familias, sus culturas, sus moradas, sus trabajos, perder los referentes espacio-temporales, carecer de seguridad y reconocimiento y perder el uso de su libertad.

2.1 El Desplazamiento Forzado en el Espacio Escolar

El capítulo anterior proporciona los elementos necesarios para contextualizar los efectos del desplazamiento forzado en la escuela; la cual, bajo ninguna circunstancia puede renunciar a su función como agente social en la formación de seres humanos autónomos, críticos, reflexivos y capaces de transformar su entorno en beneficio común.

Por lo tanto, la escuela, al encontrarse ante una emergencia social -el desplazamiento -, *“debe percatarse de que el proceso para lograr integrar a los(as) estudiantes, padres y madres de familia y posiblemente a los propios maestros y maestras a la vida de la comunidad escolar sólo es posible en la medida en que las formas mediante las cuales se manifiesta el desarraigo sean valoradas por el maestro y la maestra como profundas y emergentes necesidades vitales que han sido brutalmente cortadas de su cauce histórico - biográfico. De lo contrario se trastocaría la necesidad vital en obstáculo pedagógico y esto es un error imperdonable”* (Restrepo, 1999: 45).

El concepto de desarraigo introduce, a quienes estamos comprometidos con la transformación de la escuela como un espacio de reconocimiento y respeto por el otro, en donde la diferencia cobra valor y cuyo propósito es lograr la autonomía de los sujetos, en el debate acerca de las identidades.

A pesar de los debates, existen puntos de vista que destacan el carácter constitutivo que la cultura posee para la identidad de los individuos. El conjunto de construcciones simbólicas y de significados compartidos por una comunidad son determinantes en la construcción de identidad de los sujetos.

Por ello al establecer la relación entre la escuela y el desplazamiento, se hace un énfasis en lo que Beatriz Restrepo (MEN, 2005: 70) plantea sobre desarraigo cultural.

Con este planteamiento teórico, se busca brindar a los maestros y maestras en cuyas manos está la educación de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, elementos que les permitan reconocer las consecuencias que este fenómeno tiene sobre las necesidades vitales de población infantil: *“La falta de reconocimiento de una identidad cultural, la puesta en peligro de su supervivencia, son algo más que faltas políticas contra la tolerancia y el respeto hacia el prójimo: representan un auténtico atentado a la potencia ontológica de los individuos”*. (Restrepo, 1999: 46).

Hablar de identidad cultural lleva por consiguiente a hablar de dos conceptos claves: La pluriculturalidad y la negociación cultural. Conceptos que cobran cada vez mayor

importancia en el planteamiento y desarrollo de políticas que trabajan en base al reconocimiento de la diferencia.

Tal como lo plantea Francisco Colom González (Restrepo, 1999:47): *“El papel de la cultura en la constitución de identidades colectivas se plasma en narraciones y producciones simbólicas que aportan referencias de sentido compartido en la regulación del comportamiento, sobre las que converge toda una serie de factores lingüísticos religiosos, raciales e históricos”*.

En materia educativa el tratamiento del tema cultural se ha movido entre dos polos: uno que propone la vía de la asimilación (orientado más hacia una homogenización) y el otro que propone la vía del reconocimiento pero que en la práctica no se aleja mucho del primero.

El fenómeno del desplazamiento forzado pone en evidencia la problemática de la pluriculturalidad, en donde grupos culturales de diferentes características negros raizales, comunidades indígenas, campesinos de diversas regiones del territorio nacional comparten los mismos asentamientos. Frente a lo cual surge el interrogante por las políticas educativas que pretenden hacerle frente a esta situación.

De acuerdo con los planteamientos y la filosofía contenida en la Ley General de Educación, se plantean las bases para concebir el PEI como un proyecto cultural; el cual debe orientarse hacia una negociación cultural desde la escuela tendiente a lograr (Restrepo, 1999: 48):

- *“Dialogar con la comunidad escolar para darle un sentido y finalidad de la educación teniendo en cuenta diferentes puntos de vista.*
- *Considerar nuevas dimensiones de los procesos formativos teniendo en cuenta las aspiraciones culturales de los diferentes grupos que componen la comunidad educativa.*
- *Renovar el concepto de currículo, teniendo en cuenta la transmisión y desarrollo de las diferentes culturas que entran en negociación.*
- *Atender de manera amplia el impacto de la educación en los cambios culturales y el desarrollo integral de una comunidad pluricultural.*
- *Innovar en los procesos enseñanza - aprendizaje desde procesos culturales que lo hagan posible.*
- *Crear una cultura para la resolución pacífica de los conflictos en el horizonte de la paz.*
- *Aplicar de forma negociada los procesos conducentes al crecimiento y desarrollo humano”.*

Sin embargo, si bien los puntos anteriores hacen parte del concepto de negociación cultural que cualquier proyecto escolar deba contener, no debe desconocerse que tal

negociación está determinada por las necesidades mismas que el fenómeno del desplazamiento forzado genera en la población afectada y que debe verse como una oportunidad para repensar el quehacer pedagógico de los docentes y resignificar sus prácticas educativas por otras más pertinentes que se adecuen a las exigencias que la misma problemática plantea.

Otras consideraciones que buscan el punto de intersección entre el desplazamiento forzado y sus afectaciones en el espacio escolar son las que plantea la filósofa Martha López Castaño (Restrepo, 1999: 50), quien expone su tesis bajo la temática de la ética desde la perspectiva de las identidades amenazadas por el desarraigo. La propuesta está planteada en torno a tres puntos centrales:

- *“La certeza de que cualquier ayuda humanitaria a grupos de población en riesgo, tiene que partir del convencimiento de que su inspiración ética está en el horizonte de la resignificación de la vida de aquellos seres golpeados en su esencia vital.*
- *La certeza de que la manifestación de la vida atraviesa por la recuperación de un encuentro consigo mismo(a), en un espacio y en un tiempo determinados, de hacerse cargo de su propia situación y de tener la capacidad para manifestar su dolor y exigir la protección y devolución de sus derechos vulnerados.*
- *La certeza de que la resignificación de la vida sólo es posible en la medida en que también se resignifique la relación consigo mismo(a), con los otros y otras y con el entorno vital”.*

Entre estos tres ejes gira el quehacer de la escuela, como reto fundamental ante las situaciones de “normalidad”, pero como exigencia inaplazable en situaciones de emergencia.

2.2 Papel de la Escuela Frente a los Efectos Psico-sociales del Desplazamiento Forzado

El fenómeno de desplazamiento forzado tiene diversos efectos de tipo psico-social y cultural que difieren de un grupo a otro, es decir no tiene las mismas repercusiones en la población infantil que en la adulta, o en los hombres que en las mujeres. Efectos que no le son ajenos a la comunidad educativa, ya que cada vez se hace más frecuente la presencia de niños, niñas y adolescentes en las aulas escolares.

Sin embargo se pretende que la escuela tenga la posibilidad de ir más allá de la mirada asistencialista y paternalista con la que en muchas ocasiones se asume a esta población y poder verlos como seres humanos que necesitan ser valorados como tales y con una gran capacidad de recuperación, pese a todas las dificultades, si encuentran el apoyo necesario.

2.2.1 Efectos Psico-sociales del Desplazamiento

Cuando una población o un grupo de persona se ve enfrentado a situaciones de violencia prolongadas como es el caso del conflicto armado, empieza a gestarse en su interior la “socialización de la violencia” (MEN, 2005: 104) como una forma normal de relacionarse con los demás y de resolver los conflictos, que en la mayoría de los casos, persisten aún después de desaparecer las causas iniciales.

Hincapié (MEN, 2005) sugiere que los efectos psico-sociales no se producen solamente a nivel individual sino también colectivo, como una consecuencia de una reacción en cadena que afecta las relaciones al interior de los grupos familiares y a su vez con las demás familias, lo que termina por dañar las relaciones sociales y en mayor medida el tejido social.

Arias y Ruiz (MEN, 2005: 104) están de acuerdo con este argumento y además indican otras consecuencias del desplazamiento forzado:

- *“Una alteración en la identidad personal y cultural.*
- *Una alteración de la vida familiar en sus canales regulares de comunicación internos y externos.*
- *El rompimiento de las redes sociales: vecinos, amigos, el territorio, etc.*
- *Una modificación de los patrones culturales, pues las familias se encuentran en un nuevo contexto, en el que para sobrevivir deben dejar de lado sus tradiciones y costumbres, y aprender las de la región a la que llegan”.*

Además, es importante reconocer que los efectos del desplazamiento varían de acuerdo a la manera como se da, ya que en los casos en donde el desplazamiento se da de manera inesperada genera mucho más daño y dolor que cuando existen los rumores y amenazas, que dan un poco más de tiempo para organizarse de algún modo antes de abandonar el territorio.

De acuerdo con lo anterior, es notorio como el desplazamiento forzado tiene repercusiones tanto a nivel individual, como colectivo, ya que el estado emocional de una persona influye en la manera de relacionarse con los demás. *“Por ejemplo, si la persona en situación de desplazamiento tiene la apremiante necesidad de buscar la manera de sobrevivir, pero a su vez, no ha iniciado un proceso de elaboración de sus duelos, presenta síntomas de depresión y estrés, está en permanente estado de alerta, presenta trastornos del sueño, se irrita con facilidad y muestra baja tolerancia frente a los conflictos. Esta situación hace que los niveles de interrelación social se afecten, se deterioren las relaciones familiares, aumente el maltrato y la violencia intrafamiliar y sea muy difícil encontrar oportunidades laborales que le permitan alcanzar su estabilidad”* (MEN, 2005:105).

Por esta razón y como se dijo anteriormente los efectos del desplazamiento no se dan de la misma forma en todos los grupos poblacionales, es importante presentarlos de manera diferenciada.

2.2.2 Impacto del Desplazamiento Forzado en las Familias

Cuando las familias se ven enfrentadas al desplazamiento forzado, en la mayoría de los casos es uno de los adultos o un niño mayor el que debe hacerse cargo del resto de los miembros del grupo familiar, cambiando de esta manera el orden de los roles, las jerarquías, las pautas de crianza y las costumbres, lo que origina una desestabilización de la familia. Al mismo tiempo, que empiezan a gestarse sentimientos de odio y hostilidad, a causa de la desintegración familiar.

Al llegar al nuevo territorio el papel de los adultos es invertido, (en caso que puedan llegar ambos padres), ya que para los hombres es mucho más difícil encontrar empleo, su papel de proveedor de seguridad y bienestar para la familia es asumido por las mujeres, quienes antes estaban dedicadas a las tareas domésticas, la crianza de los hijos y poseían un espacio de vital importancia dentro del hogar.

Estos cambios generan en los hombres agresividad, lo que puede desencadenar casos de violencia intrafamiliar o el abandono del hogar, en la búsqueda de sentimientos de libertad, autonomía y autoridad, perdidos a causa del desplazamiento forzado.

Las mujeres por el contrario, según investigaciones realizadas por Meertens (MEN, 2005) al quedar viudas o ser abandonadas por sus compañeros demuestran mayor fortaleza para sacar adelante a su familia y conseguir algunos ingresos. Sin embargo esta postura impide un adecuado proceso de duelo por la pérdida, trayendo como consecuencia niveles altos de depresión y agresividad contra ellas mismas y contra sus hijos e hijas.

Como refiere Meertens (MEN, 2005) las mujeres en situación de desplazamiento forzado, ahora jefes de familia, tienden a no buscar apoyo en otras familias y/o mujeres que también se encuentren en la misma situación, en parte debido a la necesidad de olvidar los motivos por los cuales fueron obligadas a salir de su lugar de origen, pero también como manera de protegerse, debido al estado de clandestinidad en que en muchas ocasiones se ubican en determinados sectores.

Tales circunstancias, hacen que, para estas mujeres, el regresar a su territorio no haga parte de su proyecto de vida, pues rehacer sus vidas en las ciudades implica además de gran capacidad adaptativa y la necesidad de proteger a sus hijos, el hecho de que no quedan más esperanzas ni opciones en el lugar que abandonaron.

En este contexto, los referentes de padre y madre se desdibujan, dificultando el proceso de identificación de sus hijos, quienes dejan de percibirlos como figuras protectoras; “y

el hogar se convierte en un escenario de conflicto que evoca a través de la expresión directa o de la negación lo vivido, lo que quiere olvidarse". (MEN, 2005:107)

2.2.3 Impacto del Conflicto Armado y el Desplazamiento en Niños y Niñas

Los efectos del desplazamiento forzado se hacen sentir en toda la población que padece de este flagelo, pero es la población infantil en particular la principal afectada, al tocar gravemente su autoestima y no manifestar efectos visibles de corto plazo.

Rozo (MEN, 2005: 108) comenta que en el caso de los niños y las niñas afectados(as) 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*
- *Sensación de abandono y tristeza”*

De manera más detallada, los efectos psico-sociales se presentan de la siguiente forma (MEN, 2005: 108):

1. La pérdida de estabilidad en la vida cotidiana, se cambian los espacios, los tiempos, el proceso de socialización primaria es trastocado, dificultando la construcción de identidades y se presenta el desarraigo cultural, geográfico y afectivo.
2. 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.
3. El arribar a espacios desconocidos con el rotulo de “desplazados”, situándose intrusos para las otras familias y pobladores, quienes los ven como nuevos competidores, contra quienes disputarse el derecho a los escasos recursos que poseen, ya sean de territorio, de servicios públicos, de educación, entre otros. Generándose ambientes de hostilidad y en muchos casos de violencia.
4. Manifestaciones adversas que afectan el desarrollo escolar como: *“incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal y corporal, dificultades motrices y dificultades en el manejo de la motricidad fina, exacerbación de los temores propios de su edad y surgimiento de nuevos temores, pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad y llanto súbito, o bien indiferencia, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades*

para fijar la atención o para utilizar las destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra y respuestas violentas” (MEN, Pág. 108; 2005).

“Es posible que estos efectos tengan estrecha relación con los altos índices de deserción escolar que se presentan, al no poder ser abordados adecuadamente al interior de la Escuela. El PNUD (2003), en su Informe de Desarrollo Humano refiere al respecto que 4 de cada 10 niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento entre los 6 y 18 años no asisten a clases y de esos 6 restantes es muy posible que el 50% no culmine sus estudios al finalizar el año”. (MEN, Pág. 108; 2005).

2.2.4 Impacto del Conflicto Armado y del Desplazamiento en Adolescentes

Al igual que los niños y las niñas, los(as) adolescentes son una población altamente vulnerable en el contexto del conflicto armado y el desplazamiento forzado, debido a sus características evolutivas.

Los adolescentes que han sufrido la experiencia del desplazamiento forzado, tienden con mayor frecuencia que cualquier otro adolescente a romper los vínculos afectivos con sus padres, bloqueando los canales de comunicación o depositando su confianza en personas diferentes al grupo familiar y que no han vivido la experiencia, para superar los traumatismos que los perturban.

Esta situación agudiza la crisis al interior de las familias, pero además incrementa la vulnerabilidad frente a situaciones de consumo de sustancias psicoactivas, prostitución, alcoholismo, pandillismo, delincuencia común, embarazos no deseados. Factores que se potencializan con el abandono del sistema educativo y la exposición más prolongada a estos peligros.

Cuando los adolescentes logran vincularse al sistema educativo, una vez se encuentran ubicados en el lugar de recepción, manifiestan consecuencias similares a las de los niños y niñas, tales como aislamiento, baja motivación, desinterés, respuestas agresivas, inadaptación al proceso escolar, bajos niveles de atención y concentración, conflictos con sus compañeros y profesores, etc.

Esta situación demanda el diseño de estrategias concretas por parte de la comunidad educativa, para lograr un proceso de vinculación efectivo, que les permita a los y las adolescentes superar la situación traumática vivida y reconstruir su proyecto de vida.

2.2.5 El impacto del Conflicto Armado y el Desplazamiento en la Comunidad Educativa

El tener que enfrentarse a una situación de desplazamiento forzado, produce en las familias una serie de sentimientos contradictorios cargados de dolor a causa de las pérdidas, el cual se manifiesta en un escudo de silencio para protegerse de los

recuerdos, las amenazas y la discriminación que los azota, *“corroborando que el conflicto se presenta desde la salida, se revive con la llegada al sitio de recepción y persiste en los campamentos o lugares de paso porque los “extraños” y más concretamente “los desplazados nunca son bien recibidos”* (MEN, 2005: 116).

A esta situación, que hace escaso el proceso de comunicación, se le suman el impacto de un número significativo de procesos sociales que irrumpen en la vida y las representaciones de estas personas, sin haber un proceso de mediación que les permita asimilar los cambios abruptos a los que se han visto sometidos.

Veamos de qué procesos se trata (MEN, 2005: 116):

- *“El desarraigo violento producido por el tránsito de lo rural a lo urbano.*
- *El doloroso proceso de incorporación al mundo del trabajo remunerado urbano o en su ausencia, la vergüenza inaplazable del sometimiento a la caridad pública.*
- *El impacto del cambio abrupto en el proyecto educativo.*
- *La ausencia de elementos para interpelar y asimilar los medios de comunicación.*
- *El impacto de los cambios en las valoraciones sociales sobre: el matrimonio, los hijos, el amor y la sexualidad, el control de la natalidad y de la condición de ser hombres y de ser mujeres.*
- *La experiencia con otras formas de violencia: social, sexual e intrafamiliar que se estructuran desde la lógica de la violencia política.*
- *El impacto por los cambios de costumbres políticas o la configuración de la anomia.*
- *La revaloración o el desarraigo frente a los espacios de cotidianidad: casa, escuela, vecindario, espacio público, los campamentos.*
- *Las dificultades para reconstruir redes de solidaridad y de liderazgo.*
- *La problemática ética, moral y religiosa en un mundo que les es extraño.*
- *En el caso del desplazamiento individual, las familias buscan mantenerse en el anonimato y por lo tanto no reciben la ayuda adecuada, de modo que el trauma se asume en silencio, impidiendo la elaboración del duelo e incrementando los efectos psico-sociales referidos anteriormente.*

Resulta importante entonces plantear una mirada que permita poner de relieve las formas como se viven estos procesos desde el ámbito privado en contraste con la apropiación de lo público.

“El espacio de lo privado es descrito por muchos actores como un espacio de maltrato físico y psicológico, de violencia intrafamiliar reconocida por padres y madres; y el espacio de lo público como el lugar en donde se pone a prueba el sentido de la organización, de las exigencias de protección, de modos de subsistencia y de reconocimiento del status político de las personas en situación de desplazamiento. Está

cruzado igualmente por la intolerancia, la discriminación, la falta de una cultura política y de manejo del conflicto, la persecución y la represalia” (MEN, 2005: 117).

La manera como estas personas se relacionan con los fenómenos antes mencionados va conformando un sistema de representaciones e imaginarios que sustentan sus vivencias y necesidades vitales, expresadas tanto en la vida familiar como escolar.

En la escuela se reciclan todas las tensiones expresadas por padres, madres de familia y líderes comunitarios que dejan ver concepciones tradicionales, autoritarias y verticales sobre la educación, haciéndose cada vez más duras debido a la desprotección y dificultades por la que atraviesan las familias en situación de desplazamiento forzado.

Los recuerdos del conflicto, la salida del territorio y la llegada a uno nuevo sin un fin ni un retorno seguro, hacen que los referentes de espacio y de tiempo estén fragmentados, afectando las dinámicas de la comunidad educativa, de la escuela y del aula de clase. Por lo que es necesario plantear una nueva concepción de comunidad educativa a partir de una nueva manera de pensar, de asumir el conflicto y de ser.

Estas transformaciones deben involucrar las instituciones u organizaciones que velan por los derechos de la población en situación de desplazamiento, la escuela, y el entorno barrial y regional. Desarrollando propuestas sociales que contrarresten los efectos de la intolerancia, la subvaloración de las minorías, la inequidad, y otras formas de relacionarse con el otro que promueven el uso de la violencia.

3. La Escuela: Un Escenario de Formación y de Socialización

Concebir la escuela como escenario de formación y de socialización implica reflexionar sobre: Primero la forma que toman los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales necesarios para el proceso de enseñanza – aprendizaje; desde esta perspectiva, la escuela desarrolla el componente educativo de la formación. Perkins (Echavarría, 2002) plantea que esta educación tiene tres finalidades: retener, comprender y hacer uso activo del conocimiento; estos tres propósitos están contenidos en el concepto de conocimiento generador, el cual según el autor es un conocimiento actuado permitiendo que las personas puedan desenvolverse e interactuar con el mundo en aras de mejorar su calidad de vida.

De acuerdo con lo anterior, la escuela es llamada a generar prácticas educativas que promuevan la reflexión crítica y la participación de todos los actores en la construcción de conocimiento, el cual dice Perkins (Echevarría, 2002: 3) *“es la capacidad que poseen los sujetos en formación para explicar, ejemplificar, aplicar y justificar lo aprendido”*.

El propósito es conseguir que los estudiantes desarrollen sus capacidades mentales, enseñándoles a vivir, permitiendo que aprendan no solo de la teoría sino también de la experiencia. Se trata de lograr que lo aprendido sea significativo y permita la transformación de los sujetos.

Una educación de este tipo requiere que la escuela reflexione acerca de su concepción de mundo, las relaciones que promueve y se establecen entre los sujetos, proponiendo las más pertinentes para tener una vida mejor, más humana; en este sentido se plantea entonces la pregunta por el tipo de institución que se quiere lograr para que este proyecto sea posible.

Al respecto Ángel Pérez Gómez (González, 2005), plantea que la escuela debe cumplir con tres funciones principales:

La Función Socializadora: cuyo objetivo debe ser garantizar el acervo cultural que permita mayores posibilidades de adaptación a las constantes transformaciones sociales del mundo actual.

La Función Política: cuyo objetivo debe ser solventar, de algún modo, las desigualdades sociales, para lo cual la escuela debe afrontar un reto didáctico de diversificar las orientaciones, los métodos y los ritmos, para que los estudiantes puedan incorporarse en un proceso de crear, vivir, reproducir y transformar la cultura.

La Función Educativa: cuyo objetivo debe ser emplear el conocimiento y la experiencia de la comunidad, para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos.

Se trata de una escuela que desarrolle las habilidades y potencialidades necesarias para lograr tanto la transformación de los sujetos como de su entorno, desde la construcción de abstracciones sobre el mundo real y sobre sus propias construcciones, y que propicie espacios para el desarrollo humano de los sujetos participantes del proceso de formación.

“De esta forma la escuela es un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones” (Echavarría, 2002: 3).

En el espacio escolar se producen interacciones orientadas al aprendizaje de los nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, afectivas, comunicativas, etc. y a la construcción de la identidad tanto de los sujetos como individuos, como de la escuela, como comunidad que convoca y genera adhesión.

A través de la interacción con otros, los sujetos en formación examinan, conocen y viven la cultura, elaboran concepciones del mundo, establecen diversos tipos de relaciones y elaboran sus propias construcciones mentales.

La interacción implica la intersubjetividad, la cual, según Colwyn, (Echavarría, 2002: 4), *“es una habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. No son las palabras las que hacen esto posible, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren”*.

La intersubjetividad, es la que permite la negociación de los significados cuando las palabras carecen de argumentos; por ello la escuela debe aplicar la intersubjetividad en la construcción de propuestas pedagógicas que conviertan a la negociación y la comprensión en acciones cotidianas planteadas en la construcción democrática del conocimiento, los principios morales y las normas de convivencia.

La segunda reflexión es la que responde a la pregunta por las relaciones en la construcción de un espacio propicio para la interacción, la negociación y la puesta en común de los nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales cimentar la identidad individual y colectiva de los sujetos involucrados en el proceso de formación.

Se está hablando de una escuela que como tal, desarrolla una actividad pedagógica, que propicia una actividad de “socialización” y una actividad social. *“Como socialización, hace referencia al proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad; como actividad social, se refiere a los diversos modos de pensamiento que constituyen la coherencia social”* (Durkheim citado por Echavarría 2002).

La escuela como escenario de socialización, deberá constituirse como un espacio de inclusión para todos, donde se promueva la diferencia como posibilidad de aprendizaje y se motive a todos los sujetos a ser ellos mismos; deberá seguir siendo pensada para los sujetos educables. Sujetos que están en constante transformación, que adquieren cada vez nuevos aprendizajes y que andan en la búsqueda de nuevos saberes que precisamente están concentrados en la escuela.

Aunque la socialización también tiene su lugar fuera del ambiente escolar, en la escuela ella se vuelve prioritaria, en particular cuando las sociedades humanas están inmersas en un mundo donde la información es uno de los referentes inmediatos de toda socialidad (Zambrano citado por Echavarría 2002).

La escuela es el lugar donde además de vincular a los sujetos a la sociedad a través de los aprendizajes para la vida, también busca que estos sujetos la cuiden y transformen generando nuevas prácticas culturales de reconocimiento del otro, de inclusión de la diferencia, y la práctica de la equidad.

Si bien la escuela cumple con una parte del proceso de socialización, complementando el proceso que los sujetos traen de la familia, no se puede pensar que allí finaliza toda la formación. Lo que se espera de la escuela es que cumpla con su función inicial de socializar a los sujetos mediante la enseñanza de los conocimientos socialmente establecidos, empleando metodologías y estrategias para que al finalizar esta etapa, los sujetos puedan aplicar dichos conocimientos en un campo profesional determinado; de esta manera la escuela no solo es un espacio de preparación para una posterior vinculación a la sociedad, sino que en ella se inicia tal inserción, por tanto esta debe pensarse constantemente y ser transformada de tal manera que le permita a los sujetos desenvolverse positivamente ante el mundo, estando dentro de ella, fuera y después de ella. (Bruner citado por Echavarría 2002).

“La escuela es el escenario del reencuentro, la producción y el intercambio de formas de pensar, sentir y habitar el mundo; en ella se constituye un universo de culturas e identidades que exigen la configuración de espacios que acerquen las diferencias y que excluyan aquellas certezas absolutas que descansando sobre la base de lo ya comprendido no dejan lugar a la incertidumbre, a lo impredecible, a lo que está por aprender y comprender. Una escuela que dimensione su accionar pedagógico desde la constitución de nuevas formas de interacción e intercambio de lenguajes en donde la palabra, el gesto, el valor, la historia, la biografía son condiciones requeridas para la construcción de un proceso de formación” (Echevarria 2002: 6).

La combinación de estas dos reflexiones (la escuela como escenario de formación y de socialización) articula las intenciones pedagógicas y educativas de la escuela, cuyo propósito, además de la lectura de los retos de un contexto, debería concretar un tipo de institucionalidad, normatividad, administración, interacción y valoración sobre la cuales erigir su misión. Así, lo que se enseña, los contenidos culturales circulantes, el tipo de normas de convivencia en construcción, las interacciones en juego y la estructura organizativa existente, deberían ser concebidos como elementos siempre cambiantes que orientan y determinan el quehacer educativo.

Se trata, entonces, de ver la escuela como un escenario de circulación de sentidos, de flujo continuo de contenidos curriculares intencionados al desarrollo de competencias, de prototipos de interacción y formalización de las relaciones entre los sujetos, de formas y prácticas de resolución y negociación de los conflictos, de apropiaciones subjetivas de la intención de formación y la identificación de las formas particulares de habitar, sentir, conceptuar y configurar ese espacio educativo en un escenario del reconocimiento.

La escuela será así, el espacio del intercambio, de la confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende, de la construcción conjunta de prácticas culturales del reconocimiento de las subjetividades; será el escenario en donde la responsabilidad educativa se convierta en un acto, en una práctica, en un modo particular de leer las necesidades de la comunidad educativa; será el ambiente natural de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convoquen a los sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social (Echevarria 2002).

3.1 Escuela y Construcción de Identidad

La manera como está constituida la sociedad actual, exige que la escuela responda al reto de atender la necesidad de construir una sociedad plural, democrática, incluyente y equitativa; una escuela que pueda superar la barrera de una educación tecnológica en donde lo importante solo son los resultados medibles a corto plazo y se centre también en la reflexión sobre el ser humano que educa, teniendo en cuenta su historia, experiencias, expectativas, necesidades y potencialidades, para desarrollarlas a través de propuestas pedagógicas que apunten a la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales en pro de la construcción de una sociedad democrática.

Orientar la educación desde esta mirada, significa reconocer en el otro a alguien con un rostro, con una identidad propia que requiere la formación de una educación para la acción y no una educación para la fabricación, pues la finalidad de esta última es convertir al sujeto en un individuo competente para el desempeño de ciertas tareas para las que está destinado que implica una práctica educativa reduccionista e instrumental, determinada en espacio y tiempo sin dar espacio para la creación, lo impredecible y la continuidad del proceso de formación (Barcelona y Melich citados por Echevarría 2002).

Mientras que una educación para la acción abre la posibilidad para la innovación, el asombro, la exploración, la creatividad, lo imprevisible y lo impredecible, no está caducada y al contrario de la anterior permite una formación continua y permanente en el tiempo y el espacio.

La acción educativa configura la construcción de una identidad a partir de la narración, de la construcción del relato de los sujetos de cada uno como seres únicos e irrepetibles, que se ubican en el presente y son capaces de romper con la horizontalidad de la historia, comprendiendo que ésta aun esta en construcción.

La construcción de identidad, en ese contexto, hace referencia al proceso a través del cual los sujetos, hombres y mujeres, se hacen individuos únicos, negocian sus diferencias con otros y otras diferentes, y constituyen marcos comunes que les permiten cohabitar conjuntamente un espacio cotidiano, histórico y cambiante (Echevarría, 2002: 8).

A partir de la construcción de identidad los sujetos elaboran los significados que movilizan su existir y las acciones que configuran una forma particular de habitar, sentir y pensar el mundo y de relacionarse e interactuar con los otros sujetos que lo habitan.

“En el mundo de la vida se tejen los diversos sentidos que le dan contenido a las actitudes, los valores, las normas y las diversas formas de interacción; en él se delimita el espacio de lo individual y lo colectivo que reclaman la emergencia de un sujeto que se hace en la interacción con su mundo y que a través del lenguaje ha ido y está objetivando nuevas formas de habitarlo, es decir, nuevos contenidos para leer la interacción y para justificar la construcción de un espacio vital que reivindique la humanidad en el reconocimiento del si mismo y del otro como un todo legítimo y lleno de sentido” (Echevarría, 2002: 8).

La escuela configura un deber educativo que no sólo agrupa diversas intenciones formativas, sino que también plantea una lectura actual del contexto cultural en el que están inmersas las personas en formación, determinando un modelo particular de enseñanza, de interacción y de formación en su modelo pedagógico, en su currículo y plan de estudios, en los contenidos y temáticas de cada una de las áreas, en los modelos de evaluación, en las metodologías de aula y en las didácticas específicas de cada área.

Este planteamiento nos lleva entonces a hacer una reflexión acerca de los postulados conceptuales de educación, didáctica y pedagogía que orientan el proceso enseñanza –

aprendizaje que preside la escuela y los cuales dan cuenta de la manera como se desarrollan, asumen y orientan las relaciones entre los actores de este proceso y como se presenta y se asume la formación de los sujetos a los cuales están dirigidas; para ello nos remitiremos a los planteamientos que Zambrano (2002) hace al respecto de estos conceptos.

4. De la Educación, La Pedagogía y La Didáctica en el Proceso de Formación

En principio se encuentra el concepto de educación el cual es entendido tal como lo plantea Zambrano (2002, pág. 186), como una actividad de tipo axiológico y de tipo práctico. Axiológico, en cuanto ella procura las finalidades del educar al otro sobre la base de criar, enseñar y formar. Se educa al otro bajo la excusa del valor o del patrón cultural. Educar al otro es transmitirle lo mejor de la cultura, que ya es una forma de criar en los buenos y mejores modales de la cultura ambiente. Mientras la forma para educar al otro – lo práctico – se encuentra en la transmisión de dichos patrones, valores, y formas de comportamiento. Ello supone, entonces, que la Educación busca, a través de la enseñanza, la manera de enderezar la naturaleza primera del ser humano o buscar el desprendimiento de la condición de animalidad propia del mamífero humano.

Toda enseñanza es una forma de saber dado o, como lo afirman los sociólogos de la reproducción, una forma concreta de capital cultural. De ahí que la introducción a los patrones culturales de la sociedad, constituya la base de la socialización. Toda socialización se produce o se ocasiona en la transmisión de los saberes; es decir, para que haya socialización no es suficiente con que existan patrones culturales; además, se requiere de mecanismos como la enseñanza o el aprendizaje, a través de los cuales se facilita su aprehensión e incorporación en el imaginario colectivo.

Educación y Pedagogía son correlativas. Ello quiere decir que la una permite la existencia de la otra y ésta sustenta la posibilidad práctica de reflexionar todo aquello que acontece en su interior. Las dos se entrecruzan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyendo el lado práctico del educar y la mirada reflexiva de lo pedagógico.

De esta manera, la Pedagogía como concepto fundamental de la Educación, constituye la gran puerta de la cultura, definida por Zambrano (2002) como la aspiración última de la persona que se encontraría dada por la Pedagogía, en cuanto trabaja sobre el hacer y sobre lo que es. Sobre el hacer, a través de la enseñanza sin reducirse a ella, y sobre lo que ella es, en cuanto discurso y análisis sobre su propia semántica. Es decir, la pedagogía toma por objeto la cuestión del otro, indaga sobre sus límites y finalidades y procura una explicación que se fundamenta en el por qué enseño y para qué enseño.

La Pedagogía, en cuanto busca explicar el lugar, la finalidad y el acontecimiento de múltiples hechos y factores ligados con la Educación, se convierte en el lugar del sujeto cultural. Un sujeto es alguien que trasciende en su unidad y en el conocimiento de sí mismo, es un yo por oposición a otro yo. La Pedagogía, entonces, se ubica en el lugar de la pregunta que acompaña y no en el instrumento que aplica. Este último le

corresponde a la enseñanza o al aprendizaje pero, sobre todo, a la enseñanza como forma contemporánea derivada de la instrucción.

Se considera además, que la Pedagogía es una “disciplina social”, porque ella intenta explicar los fenómenos educativos que suceden en dicho ámbito. A partir de este presupuesto, ella no puede partir de meras especulaciones o estar alejada de toda práctica educativa eficaz, pero es una “disciplina social” siempre y cuando sea leída como una disciplina que explora el sentido de lo escolar y los aspectos cruciales, significativos, que suceden de manera espontánea o no, en todo espacio donde se dé la Educación.

4.1 Saber Pedagógico

De la misma manera en que el saber pedagógico interviene en el desarrollo y en la comprensión del acto educativo, convirtiéndose, así, en conocimiento de éste, el saber científico, social, antropológico, valorativo, etc. gesta la acción pedagógica y educativa. De acuerdo con Mialaret (Zambrano, 2002), se entiende el saber pedagógico como la relación estrecha que tiene lugar en la historia de lo pedagógico a partir de las prácticas que realiza el pedagogo en el acto pedagógico y, por extrapolación, en el acto educativo. Dichas prácticas están siempre relacionadas con unos momentos de reflexión, sin los cuales el acto de encuentro con el otro se vería reducido a una mecánica materializada en la aplicación de textos, instrumentos y métodos que hacen posible el acceso al saber.

En este sentido, por fuera de tal reflexión, se encuentran los textos mayores de referencia, los que acumulados en la historia misma de las prácticas educativas, orientan y consolidan el saber pedagógico. Como complemento de ello la investigación permite que el saber busque unos puntos de explicación y uso de amarre; ellos permiten observar el movimiento, los desplazamientos del quehacer científico en Pedagogía.

En general, para la Pedagogía el saber proviene, de un lado, de toda la acción científica de las ciencias que conforman el paradigma, así como del propio conocimiento que se produce en el saber pedagógico. Por ello, la Pedagogía se mira a sí misma; acto éste que le permite, al decir de Beillerot (Zambrano, 2002), reorganizar su mirada y comprenderse cada vez más.

Esta doble acción, hace que la Pedagogía no sea un “arte de enseñar” y mucho menos, el conjunto de técnicas que los docentes aplican en el espacio del aula de clase; es más bien un gran concepto alimentado por una discursividad político-cultural compleja.

La Pedagogía, para pensarse ella misma, debe alimentar sus mecanismos de acción, lo cual hace, cuando entra en contacto con la Didáctica, pues, ésta le ofrece mejores

miradas sobre el hacer, para luego, pensar bajo la forma de acontecimiento, su discursividad total.

La Didáctica, mal entendida como un recetario de acciones, que toman la forma del método que aplican los docentes para enseñar en el aula de clase, tiene importancia en cuanto recoge la interpretación de la ciencia para asumirla como un objeto, que determina la relación que tienen los sujetos con los saberes y sus maneras de representarlo y de apropiárselo.

La Didáctica tiene la finalidad de desarrollar el cómo y los métodos a través de los cuáles los sujetos acceden al saber, teniendo en cuenta las motivaciones y dificultades que se presentan cuando se enfrentan a las situaciones de aprendizaje.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El fenómeno del desplazamiento forzado a causa de la violencia viene agobiando desde hace varias décadas a millones de familias colombianas dejando como consecuencia, desestructuración de las redes sociales primarias, es decir de las redes personales, familiares y comunitarias; Incremento progresivo del miedo y el terror; el descenso en la autoestima individual de las personas, así como de la autoestima colectiva de las comunidades y el desarraigo geográfico, cultural y afectivo como lo plantea Simone Weil, en su obra Raíces del existir (citada por Restrepo en MEN, 1999).

Estas consecuencias afectan notablemente las dinámicas de socialización, de aprendizajes, de relaciones con lo otro y con los otros; de quienes se ven enfrentado diariamente a una crisis de identidad, de desarraigo y de invisibilización social a causa de este fenómeno, entre quienes se encuentran inevitablemente niños y niñas.

La necesidad de adaptarse a los nuevos contextos, de reconstruir sus referentes de identidad y adquirir nuevos saberes que les permitan incorporarse al nuevo sistema social y cultural al que se enfrentan, exige a estos niños y niñas, mujeres, ancianos, jóvenes, hombres y familias en general nuevos aprendizajes y re-significaciones que den sentido a sus vidas dentro del nuevo lugar habitado.

En la satisfacción de estas necesidades juega indudablemente un papel fundamental **La Escuela**, como la institución responsable de los procesos de socialización y formación de sujetos con capacidad de enfrentarse a los retos y cambios que dentro de la sociedad misma surgen.

Por ello y en reconocimiento al aumento cada vez más alarmante de población en situación de desplazamiento en nuestro país, el Gobierno Nacional, se ve en la obligación de generar políticas orientadas a la protección y atención de sus derechos fundamentales, tales como: asistencia humanitaria para atender las situaciones de emergencia, la atención alimentaria, en salud, vivienda y educación.

Políticas que si bien muestran un adelanto hacia el reconocimiento de la gravedad de la situación y sus efectos sobre la población en situación de desplazamiento forzado, aún distan mucho de satisfacer sus necesidades tanto vitales como fundamentales, en donde las vitales están referidas a la protección de la vida y la integridad; mientras que las segundas están referidas a las necesidades existenciales, y no tienen relación con la vida física, sino con la existencia espiritual (Weil citada por Restrepo en MEN, 1999: 41), pues su énfasis principal está en la atención "*asistencialista y restrictiva*" (Martínez, 2004), que no asume el fenómeno como una problemática compleja atravesada por diversos factores como: sociales, políticos, económicos, educativos, culturales, entre otros, sino que se limitan a generar opciones de solución en perspectiva de "*dotar y remediar*" y no de "*potencializar y rescatar*" (Martínez, 2004), lo que requiere de acciones y propuestas diferentes.

En lo referido al tema de la Educación para población en situación de desplazamiento forzado, a raíz del gran número de niños y niñas fuera del sistema escolar, fue creada la ley 387 de 1997, bajo la cual: *“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...”*. Además *“las autoridades competentes se asegurarán de que los desplazados internos, en particular los niños desplazados, reciben una educación gratuita y obligatoria a nivel primario. La educación respetará su identidad cultural, su idioma y su religión”* (MEN, 1997).

Sin embargo, y a pesar de estas políticas, (o precisamente por ellas), la escuela y con ella sus docentes, se ven enfrentados a la situación de recibir niños y niñas en situación de desplazamiento *“sin que se provean los elementos y procesos necesarios para comprender las condiciones de adaptación y desarrollo que requieren los estudiantes y sus familias”* (Martínez, 2004).

Ante esta problemática, han surgido múltiples iniciativas tanto de docentes, escuelas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para hacerle frente a la solución de esta problemática a partir de estudios, investigaciones y propuestas que apunten a la atención en educación de estos niños y niñas, incorporando procesos de reflexión que analicen las barreras existentes para la participación y el aprendizaje en el aula, el respeto a la diferencia, el reconocimiento de necesidades e intereses tanto de estudiantes como de maestros, el desarrollo de la autonomía, la participación colectiva en la construcción de conocimientos significativos, el reconocimiento del otro y de lo otro y la valoración cultural.

Tales propuestas están orientadas a partir del planteamiento de prácticas pedagógicas incluyentes, donde los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado puedan desarrollar los saberes tanto culturales como científicos necesarios para desenvolverse positivamente en los nuevos contextos sociales, los cuales exigen nuevas formas de relacionarse, de socializar, de aprender y de apropiarse del nuevo territorio habitado.

El planteamiento y desarrollo de propuestas educativas y pedagógicas orientadas a la atención de la población en situación de desplazamiento forzado, en particular la población infantil, que promueva la reflexión de toda la comunidad educativa acerca de las implicaciones que trae consigo el fenómeno del desplazamiento y cómo estas modifican las dinámicas al interior de la escuela y los procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje; es un territorio apenas explorado que merece de la atención y el interés de todos aquellos a quienes nos ocupa el campo de la educación y que plantea desde la presente investigación un acercamiento en la búsqueda de planteamientos claros, oportunos y pertinentes para la atención educativa de esos niños y niñas en situación de desplazamiento que ven en la escuela un lugar de esperanza para la construcción de una vida mejor.

Por tal motivo a través de la presente investigación se pretende responder los siguientes interrogantes:

¿Cómo incide el fenómeno del desplazamiento forzado en la dinámica educativa del Colegio Sur Oriental de la ciudad de Pereira, al acoger a los niños y las niñas en situación de desplazamiento forzado del sector de La Laguna?

¿Cómo se desarrollan las prácticas educativas con los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en la Institución educativa Sur Oriental?

¿Cómo asume el Colegio Sur Oriental de la ciudad de Pereira el fenómeno del desplazamiento forzado?

¿Cómo asumen los niños y niñas del sector de La Laguna en situación de desplazamiento forzado la Institución Educativa?

OBJETIVOS

1. Objetivo General

- Determinar que transformaciones ocurren en la dinámica educativa de la Institución Educativa Sur oriental, al acoger a los niños y las niñas en situación de desplazamiento forzado.

2. Objetivos Específicos

- Establecer cómo los niños en situación de desplazamiento forzado del sector de La Laguna asumen la Institución educativa Sur Oriental.
- Identificar los aspectos pedagógicos que permiten la integración y socialización de los niños y niñas en situación de desplazamiento del sector de La Laguna a la Institución educativa Sur Oriental.
- Diseñar una guía orientadora para el desarrollo de una propuesta pedagógica integradora e incluyente que aporte a la atención de la población infantil en situación de desplazamiento forzado.

METODOLOGIA

1. Enfoque, Método y Técnicas

1.1 El Enfoque:

La investigación cualitativa trata, del estudio sistemático de la experiencia cotidiana, y tiene por objeto describir, comprender y explicar el comportamiento y/o las relaciones observables de las personas o grupos sociales, buscando el sentido de los fenómenos sociales en sus medios naturales, es decir en los contextos donde se presentan.

Partiendo de esta concepción, la presente investigación se inscribe en el marco del enfoque cualitativo, en tanto pretende describir las relaciones, concepciones y practicas pedagógicas que se desarrollan al interior del espacio escolar, mediadas por la incursión del desplazamiento forzado en el campo educativo.

1.2 El Método:

Se desarrollo el método de estudio de caso de corte etnográfico, dado que la pretensión de la investigación estaba centrada en estudiar y describir el caso particular del fenómeno del desplazamiento forzado en la Institución Educativa Sur oriental. Para tal efecto, la investigación se dividió en 4 etapas.

Durante la primera etapa se realizó un acercamiento exploratorio, que permitió delimitar la población objeto de estudio, los campos de análisis y los instrumentos requeridos para la recolección de la información. La segunda etapa consistió en la recolección y transcripción de la información recolectada. La tercera etapa, fue comprendida por el proceso de análisis de los resultados. Finalmente, en la última etapa, se diseñaron los lineamientos para el desarrollo de propuestas pedagógicas para la atención de población infantil en situación de desplazamiento forzado. Durante todo el proceso se fue enriqueciendo y fortaleciendo el marco referencial.

1.3 Las Técnicas e Instrumentos

1.3.1 Observación Participante:

“Es una técnica de investigación cualitativa con la cual el investigador recoge datos de naturaleza específicamente descriptiva, participando en la vida cotidiana del grupo, de la organización o de la persona que desea estudiar”. Deslauriers (1991/2004).

En concordancia, se realizaron observaciones en las aulas, con el propósito de describir las clases desarrolladas con los grupos objeto de estudio. Para registrar la información

se empleo ***El Diario de Campo*** como instrumento de recolección de información. (ver de anexo 4).

Las clases donde se desarrollaron las observaciones, no tuvieron una selección previa, sino que dependían de los horarios y programación académica de la institución. En ellas se tuvieron en cuenta las actitudes, los comportamientos, y reacciones tanto de docentes, y estudiantes durante el transcurso de la clase, al igual que el tipo de prácticas educativas desarrolladas en el aula por los docentes, el tipo de pedagogía que implementaban, cuales eran las relaciones que se establecían entre docentes – estudiantes y estudiantes – estudiantes, teniendo como referencia la problemática del desplazamiento forzado.

Las observaciones fueron orientadas a lo largo del estudio por cuatro aspectos fundamentales:

- Las características de los participantes: Para el caso que nos compete la observación se realizará en las aulas de clase de la institución educativa Suroriental de los grado 5 de básica primaria, los cuales alberga un mayor número de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, que otros grupos de la Institución.
- El ambiente: como se desarrollan las clases en la institución educativa sur oriental, que pedagogía se emplea, cual es el ambiente educativo en el que viven los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado.
- El objetivo y/o finalidades que vinculan a los participantes: los efectos del desplazamiento forzado en la institución educativa sur oriental.
- Los comportamientos: cuales son las relaciones que se tejen entre estudiante-docentes, y entre estudiante-estudiante, que practicas pedagógicas se desarrollan en la institución, cual es el trato que se le da a la población infantil en situación de desplazamiento forzado.

El Diario de Campo:

Para el registro de la información se empleo el diario de campo, con el fin de sistematizar y consignar todas las observaciones, que posteriormente serían analizadas. En el se describieron los hechos que ocurrían en el aula escolar, las acciones y actitudes de los niños en situación de desplazamiento forzado, de los docentes y algunas notas sobre los demás niños. Igualmente se consignaron algunas frases, explicaciones y/o comentarios de los docentes y de los niños.

1.3.2 La Entrevista Semi-estructurada:

Con el propósito de aproximarnos al tema objeto de la presente investigación y de determinar el tipo de información requerida para la misma, se realizaron inicialmente algunas entrevistas previas a docentes y niños de otra institución educativa (ver anexo 1), que también alberga población en situación de desplazamiento forzado. De esta manera, se pudieron determinar cuales preguntas podían arrojar mayor cantidad de información, que preguntas hacían falta y cuales no eran necesarias para la investigación.

La Entrevista semi-estructurada, se empleo con el objeto de recolectar información que no fue evidente durante el desarrollo de las observaciones o que no se podían determinar por medio de esta. Cada entrevista se realizó de manera individual a través de preguntas abiertas. Para el caso de los niños (ver anexo 2), las entrevistas se desarrollaron en un aula que la institución facilitó para tal efecto, con el fin de que la presión de grupo no interfiriera en las respuestas.

La entrevista con el coordinador se realizó (ver anexo 3), de forma personalizada e individual, con la pretensión de aproximarnos a las percepciones institucionales acerca del desplazamiento forzado, de los estudiantes que atiende en esta situación, el deber de la escuela y lo que se hace para desde la misma institución para atenderlos.

También se realizaron algunas visitas al sector de la Laguna en donde se entrevistaron a dos madres comunitarias (ver anexo 5).

Para su realización, se tuvieron en cuenta algunos aspectos generales, con el propósito de profundizar en las percepciones, concepciones y puntos de vista de docentes frente al fenómeno del desplazamiento forzado y el papel de la escuela, así como la experiencia de los niños y niñas víctimas a partir del desplazamiento forzado, los cambios surgido entre su lugar de origen y el actual, como era la escuela antes y como la perciben en la actualidad, además se entrevistaron algunos adultos de la comunidad con el fin ampliar la mirada acerca de las percepciones de la escuela desde la problemática del desplazamiento forzado.

1.4 Población:

Para el desarrollo de la presente investigación se eligió como objeto de estudio a la Institución Educativa Sur Oriental, ya que atiende gran parte de la población escolarizada en situación de desplazamiento forzado del barrio La Laguna, y algunos otros asentamientos ubicados en el sector de Caracol La Curva. El total de esta población atendida es de 63 estudiantes matriculados en diferentes grados.

La Institución se encuentra ubicada en el sector de Boston de la ciudad de Pereira, la cual ofrece educación desde el nivel de preescolar hasta grado once, distribuidos en tres jornadas (mañana, tarde y noche); con una población total de 2.248 estudiantes de

estratos 0,1, 2, 3, 4 y 5 de los sectores de: el Barrio Boston, Caracol la Curva, San Luis, La laguna, Florida baja, entre otros y 69 docentes de planta distribuidos en las 3 jornadas.

De acuerdo con el Sistema de Información de Matrícula, la Institución emplea una metodología en su mayoría de corte tradicionalista, atendiendo con esta propuesta a 2.003 estudiantes, pero también implementa otras alternativas como metodología CAFAM con la que se atienden a 111 estudiantes, y el aula de aceleración del aprendizaje, la cual trabaja con 28 estudiantes .

1.4.1 Descripción de los Grupos de Trabajo:

Los grupos de trabajo fueron dos grados 5, seleccionados por reunir la mayor cantidad de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, con un total de 11 niños y niñas objeto de observación, en su mayoría habitantes del sector de La Laguna.

Estos niños y niñas forman parte de los dos grupos con mayores dificultades académicas y disciplinarias del colegio, al cual pertenecen niños y niñas de otros sectores de la ciudad y con diferentes problemáticas sociales y familiares.

En su mayoría son niños y niñas entre los 11 y los 15 años, provenientes del Chocó, del municipio de Bagadó, quienes presentan variedad de características como extraedad y dificultades comunicativas y de aprendizaje, evidenciadas a lo largo de la investigación y reconocidas por la institución misma.

1.5 Análisis de la Información:

- Una vez recolectada y transcrita toda la información, se procedió a realizar una lectura flotante tanto de las entrevistas, las observaciones y el PEI, con el propósito de hacer un primer acercamiento global a los datos.
- A partir de la re-lectura de las transcripciones se establecieron tres grandes categorías:
 - El desarraigo como consecuencia del desplazamiento forzado.
 - La Institución Educativa
 - Los niños, niñas y las familias.

Una vez identificadas las categorías, se procedió a clasificar la información de acuerdo a la categoría correspondientes. Después de clasificada la información, se dio una nueva mirada, para afinar y reorganizar los datos.

- A continuación, se procedió a realizar al análisis de los resultados, que consistió en hacer una contrastación entre los referentes conceptuales, los datos y la interpretación de los mismos.

- Luego, se empleo una Matriz DOFA, como instrumento para realizar el análisis final, ella permitió identificar las Debilidades y Fortalezas a nivel interno y las Oportunidades y Amenazas externas tanto de los niños, las familias, la institución y la comunidad que deben ser mantenidas, fortalecidas, aprovechadas, potencializadas y superadas, por la institución.
- Finalmente, a partir de los elementos que arrojó el análisis final, se diseñan algunos lineamientos, que puedan orientar futuras propuestas pedagógicas para la atención de población infantil en situación de desplazamiento forzado.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. El Desplazamiento Forzado: Un fenómeno de Desarraigo

A lo largo de la historia de nuestro país el fenómeno del desplazamiento forzado ha sido una de las constantes de la realidad colombiana a causa del prolongado y cada vez más cruento conflicto armado en el que se ven involucradas personas, familias y hasta poblaciones enteras, quienes en su afán de proteger sus vidas migran hacia otros territorios, los cuales en la mayoría de las ocasiones se encuentran en las medianas o grandes ciudades; convirtiéndose este fenómeno en “uno de los más graves flagelos sociales del país”. (Martínez, 2004: pág. 158)

“Durante el primer semestre de 2006, por causas relacionadas con el conflicto armado interno, por lo menos 19.226 personas se desplazaron masivamente en 33 éxodos registrados en Colombia. Los eventos de desplazamiento masivo se presentaron en 13 de los 32 departamentos del país y representan el 17% del estimado nacional de personas desplazadas”

(Codhes, 2006).

Este hecho de abandonar el lugar de origen o lugar de residencia hacia otro completamente extraño, produce en quienes viven esta realidad un sentimiento de desarraigo, donde se rompe o desaparecen los referentes espaciales y temporales de habitar el espacio vivido y vivenciado, y de construcción de una línea de tiempo en la que el pasado se hace experiencia y el futuro esperanza (Simone Weil citada por Yusti, 1999), provocando desorientación, ansiedad, errancia, desesperanza, indigencia (entendida como la carencia de posesión) e incertidumbre sobre la continuidad de la propia vida.

Además de poseer estas características espacio-temporales el desarraigo según Simone Weil (Yusti, 1999: pág. 42) se clasifica en tres tipos: geográfico, cultural y afectivo.

...Se habla de un desarraigo geográfico cuando se rompen las relaciones de colectividad con su territorio (...)

La pérdida de un referente geográfico, de un territorio en el cual están inscritas sus historias, sus aprendizajes, los recuerdos, los apegos, genera en las familias del sector de La Laguna el sentimiento de añoranza por regresar al lugar de origen, al lugar donde tienen sus raíces y donde construyeron parte de sus vidas, trastocando con los ritmos del nuevo lugar habitado con el que muchas veces no se identifican y al que se resisten.

“E: ¿Y en cuanto al cambio de venir de un municipio, de un lugar más abierto a llegar acá a la ciudad?”

MC: Pues como le digo, los hijos míos de nacimiento son Pereiranos, yo llegué fue una vez porque usted sabe que uno añora de donde es uno, entonces yo estaba acá, mis hijos nacieron acá y un día cogimos las cosas y nos fuimos para allá, entonces para ellos el cambio no fue nada, fue brusco cuando llegaron allá, eso era diferente porque ellos eran niños nacidos acá. Mire fueron tres años con ellos allá, el mayorcito tenía 6 años los 2 últimos tenían 2 años, el segundo tenía 4 años imagínese, eso fue horrible, no imagínese.

E: ¿Y cual es esa diferencia?

MC: que allá es más caliente, además es piso es como más tosco, piedra, arena y ellos no estaban acostumbrados, la gente, que no había como los medios para transportarnos, entonces había que caminar.”

(Madre Comunitaria del Sector de La Laguna)

Otro asunto importante cuando se plantea el desarraigo geográfico es el que tiene que ver con el espacio, pues las familias del sector de La Laguna, de procedencia chocoana, estaban habituados a espacios rurales abiertos, con viviendas de mayor tamaño a las que con dificultades logran construir en el nuevo lugar de residencia; donde podían transitar sin inconvenientes, y podían trasladarse hacia donde sus vecinos, familiares y amigos fácilmente.

En cambio al desplazarse de un contexto rural a uno urbano-marginal, estas familias ven reducido significativamente tanto el espacio que habitan como el espacio público, por una parte por las condiciones de marginalidad en las que se encuentran, pues construyen sus casas en cualquier espacio que les sea posible, y la otra, por el rechazo de los habitantes del barrio vecino quienes no los ven con buenos ojos, al punto de que los habitantes de cada barrio evita transitar por el territorio aledaño.

“Allá teníamos más libertad, más tranquilidad, en cambio aquí tenemos que vivir encerrados porque no tenemos para donde movernos, ni con qué”

(Madre Comunitaria del Sector de La Laguna)

“Ahí fue luego cuando empezaron a llegar una cantidad de negros y se fueron acomodando en la cancha y en los espacios entre las casas”.

(Entrevista realizada por estudiantes de Pedagogía Infantil, durante su práctica comunitaria (2007) a una de las mujeres del asentamiento de Florida baja en la ciudad de Pereira)

De igual manera, la pérdida de sus posesiones y el hecho de quedar desprotegidos ante un mundo extraño y en muchos casos amenazante, hace que se rompan los vínculos humanos que se construyen a partir de una morada. Por eso para estas familias, cobra especial relevancia la vivienda, pues allí se sienten amparados, protegidos, y les permite ampliar los lazos protectores que se crean en relación con los vecinos, el pueblo y la tierra natal.

“E: ¿Qué extrañas tú de San Marino?

N4: todo

E: ¿Qué es todo?

N4: la escuela, mi casa...

E: ¿Qué te gustaría que hubiera acá? ¿Para que te guste vivir acá que le hace falta al lugar donde vives?

N4: le hace falta ser más grande, que mi casa sea más grande.”

(Niño de 15 años, grado 5 de Básica Primaria)

Este desarraigo se refleja también en el ámbito escolar, siendo manifestado a través de apatía hacia el nuevo territorio al que llegan, pues el contraste entre ambos territorios es evidente y si bien para algunos la ciudad puede representar posibilidades de progreso, para otros representa pérdidas y retrocesos.

“E: ¿Cuáles son las mayores dificultades que presentan los niños en situación de desplazamiento? ¿Cuáles son esas dificultades que ustedes como docentes detectan en ellos?

C: básicamente es el desarraigo, ellos no sienten pertenencia ni por esta región, porque no son de esta región, ni por esta ciudad, ni por el barrio donde viven, ni mucho menos por esta institución, entonces básicamente eso y de ahí se desprende una problemática amplia que incluye pues muchos factores.”

(Docente Institución Educativa, Pereira)

... se habla de un desarraigo cultural cuando se pierden los referentes simbólicos colectivos (...),

Los habitantes del La Laguna, de descendencia chocoana, han construido sus lazos a partir de prácticas culturales particulares, propias de la región, que están mediadas en parte por espacios de encuentro y recreación, que se convierten en símbolos de identidad y bajo los cuales han construido sus modos de vida.

En este sentido el río, es para ellos un lugar importante de sus historias, convirtiéndolo en espacio de encuentro para las mujeres que entre las tareas domésticas de lavar la ropa, hallan también la posibilidad de relacionarse y entablar conversaciones con sus vecinas al mismo tiempo que enterarse de lo que acontece en el pueblo; para los niños el río es el espacio de diversión, donde se desarrollan sus juegos y se encuentran con sus amigos y para los hombres representa un medio de subsistencia, pues gran parte de la alimentación proviene de la pesca. El río también puede convertirse en lugar de enamoramientos y romances, pues allí se gestan muchos de los rituales de cortejo.

“E: ¿Qué hacías tú allá en el pueblo que no puedes hacer aquí?

N2: uno se podía ir a bañar, jugaba, uno se divertía mucho pero acá no.

E: ¿que extrañas de tu pueblo?

N2: el río, los amigos”.

(Niño de 12 años, grado 5 de Básica Primaria)

“E: ¿Y allá que hacías? ¿Cuándo salías a jugar que hacías?”

N4: me iba a pescar, a nadar, a jugar.”

(Niño de 15 años, grado 5 de Básica Primaria)

Las familias, al llegar la ciudad, en muchas ocasiones se ubican en asentamientos ya conformados por otras familias de su mismo pueblo que por lo general son familiares o conocidos que también han padecido este flagelo, con el fin encontrar apoyo para enfrentar la nueva situación pero también como manera de conservar sus raíces culturales. La misma situación se presenta en el ámbito escolar, donde los niños se agrupan con aquellos que tienen su misma procedencia y en donde también hallan la manera de manifestar su cultura.

“E: ¿Ellos manifiestan acá en la institución su cultura? ¿Qué manifestaciones culturales tiene ellos?”

C: ellos tienen la cultura del chocó, entonces en los actos culturales vemos las danzas de ellos, básicamente las danzas y la música, eso es lo que ellos reflejan.

E: ¿Cuándo se proponen las actividades culturales ellos se muestran interesados en mostrar lo de ellos?”

C: si ellos lo muestran, ellos no se sienten identificados con la cultura de Pereira, no se identifican se sienten aparte, conforman un grupo aparte. Entonces las danzas de ellos se refieren básicamente a la de las costas pacíficas.”

(Docente Institución Educativa, Pereira)

Además de estas manifestaciones culturales, para las familias en situación de desplazamiento forzado, es de gran afectación el paso de una zona rural, a una urbana, en lo que tiene que ver con la cultura económica, puesto que la mayor parte del sustento en las zonas rurales proviene de la pesca y la agricultura, al mismo tiempo que se emplea el trueque de alimentos como alternativa para la obtención de los productos básicos que componen su alimentación, como son el plátano, la yuca, el ñame, entre otros.

El paso a la zona urbana, no les permite conservar este tipo de prácticas, afectando seriamente la economía y el bienestar de la familia, ya que la nueva situación los obliga a adquirir su sustento a través de la compra de productos que antes ellos mismos producían, ocasionando la disminución en cantidad y calidad de los mismos, pues los ingresos económicos en muchos casos no alcanza para cubrir los gastos de manutención familiar.

“Yo de las cosas que más extraño, es la comida; porque aquí si se consiguen las cosas que comíamos por allá, pero hay que comprarlas, y no tenemos plata para comprarlas; en cambio allá no teníamos que comprar nada.”

(Madre Comunitaria del Sector de La Laguna)

... se habla de un desarraigo afectivo cuando se rompen los vínculos personales profundos (...).

Los vínculos familiares son para estas comunidades un referente de vital importancia, ya que están constituidas como grupos familiares extensos que, si bien no siempre cohabitan, sus miembros – de diversas generaciones y diferentes grados de consaguinidad y parentesco: hermanos, tíos, primos, sobrinos, abuelos, etc. mantienen estrechas relaciones, que se basan en la colaboración mutua; por ello no es raro encontrar en los pueblos que la mayoría de sus habitantes tiene diferentes grados de parentesco entre sí. Bajo este panorama de colaboración, el cuidado de los niños puede ser responsabilidad de cualquier madre que este en disponibilidad en el momento en que se requiera y diversas representaciones de autoridad.

Es por ello, que al llegar a la ciudad las familias y en particular los niños del sector, sienten el desarraigo afectivo, al ver limitada la posibilidad de establecer lazos afectivos amplios.

E: ¿Qué extrañas de vivir allá?

N5: tantas cosas, mi familia que esta por allá, el río, todo eso.

E: ¿te gustaría devolverte para Bagadó?

N5: si

E: ¿Por qué?

N5: porque allá uno vive más bueno.

E: ¿Y cómo es vivir más bueno?

N5: que allá casi todo el mundo es como nosotros, negritos... de la familia, así sería más bueno.

E: ¿Tu crees que la gente del barrio no te quiere?

N5: si, ellos si me quieren, pero en el chocó sería más bueno, porque en el barrio también todos son negros pero a mi me gustaría vivir en el chocó, en Bagadó.”

(Niño de 13 años, grado 5 de Básica Primaria)

A estas angustias se le suma el hecho de que involucra indiscriminadamente a hombres, mujeres y niños, en quienes se puede observar con mayor claridad sentimientos de tristeza, ansiedad, soledad, aislamiento, incomunicación verbal, dificultades motrices, exacerbación de los temores y pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad y posibilidad del llanto abrupto, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades para fijar su atención o para utilizar las destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra o las respuestas violentas (Restrepo, 1999); provocados por los fuertes cambios culturales, las afectaciones emocionales y psicológicas, y el cambio abrupto hacia contextos, en la mayoría de los casos, urbano-marginales.

“...yo quiero irme para el monte como hacen los otros soldados que van a guerras...”

(Niño de 14 años, grado 5 de Básica Primaria)

“La Na1 se encuentra sentada junto a la puerta y realiza su trabajo en forma individual. Esta niña en raras ocasiones se comunica con los demás niños y parece indiferente a su contexto.”

(Fragmento de observaciones de aula en Institución Educativa , Pereira)

“El N1 parece ser conflictivo, no hace mucho caso de lo que la profesora dice, constantemente esta motivando el desorden del grupo y no se interesa por desarrollar la actividad propuesta”.

(Fragmento de observaciones de aula en Institución Educativa , Pereira)

“Los niños N1 y N2 empiezan a pelear y el profesor los regaña. Luego comienza a dictar el taller. Los niños en observación copian, mientras que el N1, no muestra interés por la clase, hace desorden y pelea con sus compañeros.”

(Fragmento de observaciones de aula en Institución Educativa , Pereira)

Las familias del sector de La Laguna, además del fuerte impacto del desplazamiento, de abandonar repentinamente y en contra de su voluntad sus tierras, sus familias, sus viviendas, deben seguir enfrentando el desconcierto que genera el tránsito de una cultura rural, hacia una urbana, en la que deben empezar desde cero a reconstruir sus vidas, pero ahora en calidad de invasores.

Asimismo, a partir de su llegada, se generan una serie de roces con la comunidad de Florida Blanca, obstaculizando el desarrollo de un su sentido de pertenencia hacia el nuevo territorio, pues son vistos como "extraños" y asumidos como invasores que pueden disputar las pocas oportunidades económicas, laborales y de servicios públicos que se encuentran en el sector.

“...pero cuando ellos se empezaron a ir fueron llegando los negros. Estos se iban acomodando con los restos de las casas que la primera invasión dejó, primero por la calle principal y en la cancha y luego se fueron metiendo por donde era la antigua cañada y ahora es relleno, tumbando árboles y pasto”.

(Entrevista realizada por estudiantes de Pedagogía Infantil, durante su práctica comunitaria (2007) a una de las mujeres del asentamiento de Florida baja en la ciudad de Pereira)

El nuevo contexto no ofrece muchas posibilidades para la situación en la que viven, y no le deja más alternativa a los pobladores que adaptarse a las nuevas circunstancias de hacinamiento, de competencia por un espacio físico donde asentarse, por la satisfacción de sus necesidades vitales (salud, alimentación, recreación, educación), las nuevas expresiones de violencia como las pandillas juveniles, milicias urbanas y otros grupos que imponen normas y códigos de comportamientos y la drogadicción; los cuales interiorizan de tal manera, que los símbolos y sentidos que sustentan las relaciones adquieren tonalidades violentas.

“... tienen problemas de convivencia que no son todos; los que tienen problemas manifiestos de agresividad, de consumo de sustancias alucinógenas, que tienen problemas en cuanto a prostitución o a pandillas”.

(Docente Institución Educativa Pereira)

“...llegaron con la algarabía, los niños esos que dicen groserías y matando gente como al sobrino de doña Bertha la vecina”.

(Entrevista realizada por estudiantes de Pedagogía Infantil, durante su práctica comunitaria (2007) a una de las mujeres del asentamiento de Florida baja en la ciudad de Pereira)

De igual manera, son estigmatizados, al ser señalados por habitantes o por autoridades locales como pertenecientes a uno u otro actor armado, generando conflictos entre las poblaciones desplazadas y las comunidades receptoras (Codhes, 2000); particularmente para niños y jóvenes estas situaciones crean grandes dificultades sociales y afectivas para su normal desarrollo. Como consecuencia de estas situaciones los menores, al igual que los adultos, en los sitios de llegada también deben invisibilizarse, para pasar desapercibidos en medio de la pobreza, el hambre y la falta de oportunidades económicas y sociales.

Ante la necesidad de esconder su realidad, estas familias deben empezar a buscar medios propios para subsistir en la urbe, ocasionando el ingreso de muchos menores al mercado laboral, desempeñando roles para los cuales nunca estuvieron preparados y dando paso a una nueva cultura urbana, a través de los trabajos informales como forma de manutención propia y de sus familias, pero sin mayores expectativas de progreso social o económico.

“...la gran mayoría son hijos de empleadas domésticas, muchas personas son hijos aquí de recicladores, otros son trabajadores de ventas ambulantes, es muy poco el que tiene un empleo fijo. Entonces no tienen mayor estímulo”.

(Docente Institución Educativa Pereira)

“...cuando a ellos se les pregunta por el futuro realmente no piensan mucho. Cuando se les pregunta por el futuro de ellos, piensan o ser jugadores de fútbol o de pronto en algo que no es un trabajo sino un opción o una forma de vivir, pero no un trabajo como lo conocemos, un empleo o una profesión.”

(Docente Institución Educativa Pereira)

Sin embargo, y a pesar de la grave situación por la que atraviesan, en muchos de los casos tanto los niños como las familias, plantean su interés por continuar viviendo en las ciudades a pesar de extrañar su antigua forma de vida, pues encuentran en estas el encanto que proyectan las grandes urbes, ciertas opciones como la televisión, y en algunas oportunidades la escuela como un lugar para aprender y jugar.

Para algunos miembros de la comunidad, la ciudad representa el acceso a la tecnología y a otras posibilidades antes limitadas por condiciones económicas, de infraestructura y de transporte, que de alguna manera son símbolo de progreso y bienestar.

“...lo que veo yo es que acá es un poco más avanzado porque acá están en la ciudad, están pues más abiertos, encuentran más tecnología... como usted puede entender, allá pues no estábamos en la ciudad sino que era un corregimiento, un municipio entonces las cosas son más difíciles, en cambio acá las cosas están más abiertas...”

(Madre Comunitaria del Sector de La Laguna)

Mientras que para otros, es la única alternativa que tienen para proteger sus vidas y alejarse del terror que representa la guerra.

“E: ¿te gusta vivir aquí?”

N3: si, porque acá no hay tanta guerra como hay allá, no hay tantas peleas como hay allá, porque allá los matan y los tiran por el río”.

(Niño de 13 años, grado 5 de Básica Primaria)

En medio de este panorama de incertidumbres y dolores, y en un esfuerzo permanente por reconstruir lo perdido, **La Escuela** juega un papel importante como mediadora social.

2. La Escuela: Entre el Ideal y la Realidad

2.1 La Escuela a la Luz de la Teoría

Dado que es la escuela el escenario donde convergen todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, mediado a partir de una serie de prácticas pedagógicas, es necesario dar una mirada reflexiva que nos permita aclarar la razón de ser de la escuela y su papel como agente social.

Hacer esta reflexión implica considerar que la escuela como institución, responde y se adecua conforme a las necesidades sociales vigentes que la rigen y que en la medida en que surgen transformaciones profundas en las sociedades contemporáneas se hace relevante plantear cambios a nivel de la educación que al interior de la escuela se brindan no sólo en los contenidos sino también en las maneras como se dan los procesos de enseñanza- aprendizaje y las relaciones que se tejen entre todos los actores que en ella intervienen.

Preocupación que la institución educativa plasma en su PEI, reconociendo la necesidad de generar transformaciones profundas, que redefinan los patrones conceptuales, desde los cuales fundamentar su proceso educativo y mejoren el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

“...La Institución Educativa Suroriental de Pereira, ve necesario redefinir los patrones conceptuales desde los cuales se ha de mirar el nuevo proceso educativo y se ha de implementar la construcción del Proyecto Educativo Institucional.

Sin embargo se debe anotar que este es un proceso lento, pues el cambio de administración y la adaptación a un nuevo modelo educativo y concepción pedagógica implica necesariamente el cambio de practicas educativas...”

Tomado del PEI de la institución. Pereira

Las actuales consideraciones acerca del papel de la escuela están orientadas hacia la satisfacción de las necesidades imperantes en sociedades cada vez más complejas, que perfilan la formación de sujetos respetuosos de los valores y las tradiciones de la comunidad a la que pertenece, sujetos con capacidad de modificar o legitimar su realidad, con características cada vez más críticas, autónomas y políticas que puedan ser alternativa para superar la crisis moral, ética, política, conceptual y cultural a la que nos enfrentamos; a través de practicas pedagógicas acordes que desarrollen estas potencialidades.

Este planteamiento se refleja en parte, en lo que la institución perfila como su filosofía institucional, reconociendo desde su PEI la importancia de formar ciudadanos con las competencias necesarias para atender y satisfacer tanto las necesidades individuales como colectivas.

“...La institución con su trabajo pedagógico tiende a la formación de ciudadanos responsables, críticos y solidarios, creando ambientes generadores de valores que permitan la autorrealización personal y la satisfacción de las necesidades de la comunidad”.

Tomado del PEI de la institución. Pereira

Sin embargo existe otra finalidad en la educación que la institución imparte, y que esta orientada hacia la formación tecnológica, en base a las características socio-culturales y económicas de la población a la que atienden, bajo el criterio de una educación para el trabajo.

“... De otra parte es pertinente, diseñar y ejecutar un currículo adoptado a los intereses, necesidades, capacidades, características socio-culturales y económicas para el logro de una capacitación activa-participativa y creativa, donde se manifiestan la perfección y la calidad en el desempeño de oficios y artes que se ofrecen en la Institución Educativa Sur Oriental”

Tomado del PEI de la institución. Pereira

“La Institución Educativa Sur Oriental de Pereira se proyecta como una institución capaz de fomentar el desarrollo del ser, permitiendo el enriquecimiento y

mejoramiento de la calidad de vida y contribuyendo al desarrollo humano y social de la comunidad, a través de la formación académica – laboral, mediante una oferta educativa que involucra educación formal Académica y Técnica.”

Tomado del PEI de la institución. Pereira

Desde esta perspectiva, la institución apunta a la satisfacción de las necesidades sociales bajo el criterio de formación para el trabajo, cuyo propósito es brindar algunas herramientas con las que los niños, niñas y jóvenes de la institución puedan enfrentarse a la vida laboral una vez terminado su ciclo escolar, bajo la consideración de que en su mayoría la educación no hace parte de su proyecto de vida.

“De pronto en algunos casos si van a haber personas que va a triunfar, que van a tener éxito al menos con una familia estable porque es lo que no tienen pero la gran mayoría no tienen mucha fe en la educación, la educación desde el punto de vista de ellos es para los que tienen solvencia, para los que tienen más oportunidades porque están en otro estrato, o porque de pronto piensan en una carrera pero ellos en la gran mayoría de los casos no se preocupan ni por su educación actual ni por el futuro”.

(Docente Institución educativa Pereira)

Pese a cualquier transformación social que surja o haya surgido en cualquier momento histórico, se considera la socialización como la finalidad última de la escuela, y que es a partir de ese proceso de socialización que se puede alcanzar la autonomía, entendida según Tezanos (1983: pág. 125) como *“la posibilidad de generar relaciones sociales y con la naturaleza bajo un carácter crítico – reflexivo, en tanto exista la intención de la comprensión de los otros como otros y no sólo desde la subjetividad individual”*

Esta concepción del sentido social de la escuela, en cuanto a la formación de sujetos, puede ser interpretada desde la mirada de la institución Sur Oriental, como el deber de formar a sus estudiantes como sujetos que se enteran, participan y actúan ante la realidad del contexto en el que viven a partir de un trabajo colaborativo. .

“En este sentido, La Institución Educativa Sur Oriental de Pereira debe estimular los trabajos en grupo, para que el estudiante aprenda a convivir con los demás. Le incumbe, además, vivir en el ámbito social más próximo a la realidad, participando de todos los problemas de la comunidad, solamente así, el estudiante puede darse cuenta de la importancia de la cooperación, del auténtico civismo, de cómo aprehender los valores e ideales, y de sentir las necesidades sociales que aquejan a la comunidad de Boston y sus Barrios aledaños.”

Tomado del PEI de la institución. Pereira

Además, se entiende que el propósito de la socialización, es lograr que los sujetos alcancen un grado de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y de enseñanza que les permita identificar sus propias capacidades, habilidades, destrezas, y las de los

demás sujetos diferentes a él, para potencializarlas y lograr el paso de una relación “natural familiar” a una “relación con la sociedad civil (Tezanos, 1983).

Al respecto, la institución educativa Sur Oriental, dentro de su filosofía institucional, reconoce la importancia de la formación de sujetos que puedan aportar a los cambios sociales que su contexto les exige.

“Conscientes de que el hombre con su capacidad crítica, analítica y responsable frente a sí mismo y a los demás puede elevar el sentido de la vida, el respeto a los derechos humanos, la convivencia y la cooperación, cada actividad en la Institución Sur Oriental debe tener como base la formación en los valores que la sociedad actual requiere para superar la crisis que vivimos.”

Tomado del PEI de la institución. Pereira

Avanzar hacia una “relación con la sociedad civil” es mantener una concordancia entre la enseñanza de las nociones científicas, útiles para introducirlo en el mundo de la vida y la contextualización de los contenidos que promuevan no sólo el desarrollo de inteligencias y el aprendizaje conceptual, sino que también brinden las herramientas para el pleno desarrollo en la vida civil.

Para ello según la institución educativa, es necesario crear ambientes de trabajo colaborativo, bajo el desarrollo de metodologías coherentes que apunten la solución factible de problemáticas sociales y que promuevan aprendizajes tanto para la formación individual como para la vida colectiva.

“...es necesario crear ambientes de trabajo y confraternidad con principios y metodologías coherentes y concretas, que reflejen soluciones factibles a la problemática social de la comunidad y además faciliten el desarrollo del aprendizaje, de los procesos sociales, la libertad o capacidad para buscar el bien común, la participación, la capacidad para convivir con los demás y el desarrollo de las inteligencias, de capacidades, habilidades y destrezas.”

“...Los valores morales, culturales y sociales, así como los cívicos, no deben ser solamente enunciados. Deben ser, principalmente vividos.”

Tomado del PEI de la institución. Pereira

Partiendo de esta idea y considerando las realidades cada vez más agudizadas a las cuales se enfrentan las escuelas actualmente, de pobreza, desigualdad y exclusión, desplazamiento forzado; se empiezan a replantear los procesos pedagógicos que al interior de esta son gestados, para construir una nueva relación escuela – sociedad, mas allá de los saberes disciplinares, que atiendan a la responsabilidad ante la realidad del país desde lo ético, lo cultural y lo político. Tal planteamiento se ve reflejado en lo que para algunos docentes de la institución educativa Sur Oriental debería traducirse en un cambio social.

“... la escuela debería promover un cambio social positivo, en el sentido de que debe crear conciencia, una conciencia de pertenencia hacia el sitio donde se vive, hacia la comunidad a la que se pertenece, hacia el mismo Estado.”

(Docente Institución educativa Pereira)

Desde esta perspectiva, la institución educativa Sur Oriental, asume como su misión institucional, la responsabilidad de proporcionar las mejores herramientas, sus mejores esfuerzos y espacios para procurar la formación de seres autónomos, de sujetos de derechos y deberes capaces de modelar sus realidades, atendiendo a la satisfacción de sus necesidades fundamentales en aras de mejorar su calidad de vida.

Es decir, que a través del desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes asume el reto de proporcionar una educación que como lo plantea Edgar Morin *ayude al ser humano a formarse, a desarrollarse, a crecer (Zambrano, 2000)*.

“Todo hombre y toda mujer es un ser inacabado en proceso de permanecen autoconstrucción, cuya existencia es una energía en crecimiento constante hacia una plena realización a través del desarrollo de todas las potencialidades tanto físicas, como intelectuales, emocionales y espirituales.”

Tomado del PEI de la institución. Pereira

Sin embargo, este tipo de formación y de esta manera lo reconoce la institución educativa Sur Oriental; solo es posible de lograr en la medida que la escuela a partir de la relación entre docentes y estudiantes tenga la capacidad de reconocer al otro como sujeto legítimo y particular, con problemáticas específicas como el desplazamiento forzado

De esta manera toda labor debe estar enfocada a la formación, enriquecimiento y potencialización de esos mundos que llegan al aula con un capital cultural fuerte, del cual hacen parte un sin número de experiencias, saberes, inquietudes, expectativas, necesidades, vacíos, tradiciones, lenguajes, entre otros, que necesitan de prácticas heterogéneas que no excluyan a los sujetos, sino que por el contrario estén en capacidad de incluir y reconocer toda diferencia en la promoción de procesos formativos más significativos.

E: ¿O sea que usted ve esa transformación en el fortalecimiento de la identidad cultural?

C: De la identidad cultural, política, religiosa, todo lo que tenga que ver con la Nación, porque sino se crea eso, vamos a seguir teniendo desarraigo, no solamente entre la población desplazada sino entre los que no son desplazados, porque aquí hay una población flotante muy grande, sobre todo en un municipio como Pereira, Pereira es cosmopolita, Pereira tiene personas de todas partes de este País, atrae gente de todos lados, sobre todo gente del campo, entonces tenemos una gran mezcla aquí de que, de identidad, una mezcla de visiones de distintos puntos de vista de la vida.

(Docente Institución educativa Pereira)

Este proceso de inclusión escolar, empieza por reconocer la diferencia existente en la esencia del ser de cada sujeto educable, en su cultura, en sus procesos de pensamiento, su manera de socializar con el medio que le circunda y los demás sujetos, los conocimientos que posee, la manera de apropiarse de los saberes y ponerlos en práctica en las diferentes situaciones de su cotidianidad para a partir de allí proponer y desarrollar prácticas educativas acordes con las necesidades de la población a la cual atiende; especialmente en los contextos socio-culturales deprimidos, donde el estado de vulnerabilidad de la población infantil y el aumento de población en situación de desplazamiento es cada vez mayor.

“... pero hacia allá hay que ir, en convertir esas diferencias que tenemos aquí tan basta, tan profunda aquí en el municipio de Pereira, en algo que en el futuro permita hablar de una identidad con más concreción, que evite ese problema del desarraigo”

(Docente Institución educativa Pereira)

2.2 La Escuela a la Luz del Desplazamiento Forzado:

“¿Qué está pasando realmente con los niños, niñas y jóvenes que llegan a las escuelas de Colombia con el rótulo de “desplazados y desplazadas por la violencia”? “¿Cuáles son las realidades de nuestras instituciones educativas y de los maestros y maestras que, por norma, deben recibir a esta población en sus aulas?”

Con estas preguntas María Cristina Martínez (2004), invita a dar una mirada crítica ante la problemática y abrir caminos que permitan generar políticas, propuestas investigativas y acciones pedagógicas que apunten a la atención de la población en situación de desplazamiento forzado desde la perspectiva de “sujetos de derechos y necesidades”, más allá de la concepción de “sujeto benefactor subyugado o receptor de ayuda subsidiaria y fragmentaria”, como en muchas oportunidades, desde la misma escuela son vistos.

“...la profesora trata de explicarles acerca del desplazamiento diciendo que no es un problema y que no tiene nada de malo ser desplazado, que por el contrario trae beneficios pues no tienen que pagar educación, les dan subsidios de vivienda, etc.”

(Fragmento de observaciones de aula en Institución Educativa, Pereira)

Pese a algunos avances en términos de reconocimiento de la población en situación de desplazamiento forzado como víctimas del conflicto armado en Colombia a partir de leyes como la 387 de 1997, los principios rectores del desplazamiento forzado (ACNUR Colombia) y el decreto 2562 de 2001 en materia educativa, las políticas sociales del Estado continúan siendo de corte asistencialista, reduciendo a la “población desplazada” al papel de receptoras de ayudas externas (Martínez, 2004).

Esta concepción de “desplazados”, se introduce también en campo social y escolar, mediando los imaginarios de los docentes de la institución Sur Oriental, quienes los conciben como “los necesitados” a quienes hay que darles todo y en muchas ocasiones impiden mirar más allá de las carencias materiales.

“...la profesora trata de explicarles acerca del desplazamiento diciendo que no es un problema y que no tiene nada de malo ser desplazado, que por el contrario trae beneficios pues no tienen que pagar educación, les dan subsidios de vivienda, etc...”

(Fragmento de Observaciones de aula, en Institución Educativa, Pereira 2007)

Concebir a la población en situación de desplazamiento forzado de esta manera, impide profundizar en lo más importante, como es el reconocimiento de de las otras necesidades también fundamentales planteadas anteriormente por Simone Weil, para asumir el fenómeno como una problemática compleja atravesada por múltiples y diversos factores < políticos, económicos, sociales, educativos>, generados por la dinámica misma de la guerra y como consecuencia de ella.

Sin embargo el problema del desplazamiento es un problema que va más allá de la voluntad y el deseo de ayudar, también requiere y en grandes medidas, de la colaboración del Estado, quien como un Estado Social de Derecho debe desarrollar las políticas y generar los recursos materiales, humanos y económicos necesarios, para cumplir con su obligación de satisfacer todas las necesidades humanas fundamentales que les han sido vulneradas a estas personas, especialmente en el campo de la educación.

“E: ¿Cómo cree usted que la educación, ya no desde esta institución como tal sino la educación en general le puede aportar al problema del desplazamiento?

C: pues yo creo que la educación en general en Colombia no puede dar una solución al problema del desplazamiento si puede ayudar siempre y cuando esa educación se genere con mayor presencia del Estado, con más calidad, con más recursos en la zona donde se está creando el desplazamiento”.

(Docente Institución Educativa, Pereira)

E: ¿usted cree que ese estímulo que ellos necesitan para poder estudiar, para creer que la educación es una posibilidad, debe venir de la familia o la escuela también tiene que hacer parte de eso?

C: El estímulo debe venir de todos, de la familia, de la comunidad, del Estado; nosotros representamos al Estado, pero el estado también tiene muchas otras facetas, no solamente la educación, entonces ese estímulo debe venir de todas partes.

(Docente Institución educativa Pereira)

En la medida que estas políticas se gesten en cooperación de todos los entes estatales y sociales, según la mirada de algunos de los docentes de la institución, la

recuperación de la identidad, la reconstrucción de imaginarios y la posibilidad de arraigarse a la nueva tierra son mayores.

“...En esos lugares es donde el Estado debe tener más presencia, más fuerza, una educación con mucha más fortaleza y así seguramente se crearía como una opción para que las personas permanezcan allá, pero esas opciones deben ir acompañadas de una presencia real del Estado, con todas las instituciones que hacen parte del Estado, no solamente la educación.”

(Docente Institución educativa Pereira)

Sin embargo, pese a que existen disposiciones normativas importantes, su ejecución es precaria, en primera instancia porque en muchos casos estas no transcurren por los procesos propios para su apropiación y legitimación, y en segunda, porque no se disponen de los recursos necesarios para su implementación (Martínez, 2004).

Como lo plantea Mabel González (citada por (Martínez, 2004) “*El estado Colombiano no aborda el desplazamiento como una cuestión de derechos humanos, sino que ofrece una respuesta restrictiva y asistencialista (...) Aunque hay abundancia de leyes y normas, la política presenta una importante descoordinación institucional, retrasos burocráticos, falta de recursos y ausencia de formación y sensibilización de muchos funcionarios, que mantienen una percepción negativa sobre los desplazados (...) Las leyes no se cumplen porque los recursos dependen en su inmensa mayoría de la financiación internacional, pero también porque no hay voluntad política para ponerlas en práctica*”.

Razones por las cuales, las instituciones educativas no pueden atender adecuadamente a la población infantil en situación de desplazamiento que llega a sus aulas, pues no cuentan con los recursos, ni materiales, ni económicos, ni humanos para poder desarrollar programas de mayor impacto, como en el caso particular del Colegio Sur Oriental.

“E: ¿para ellos la escuela no es una solución para el problema?

C: No, no es una solución y tampoco nosotros lo vemos como una solución, mientras tengamos hacinamientos, mientras tengamos tan escasos recursos, materiales, humanos sobre todo, pues no vamos a tener lo trascendental, entonces nosotros tampoco vamos a poder ofrecerles muchos incentivos a esos estudiantes para que permanezcan en las aulas”.

(Docente Institución educativa Pereira)

Planteamientos como el anterior, retan al sistema educativo para garantizar el derecho a la educación a la población en situación de desplazamiento, ampliando cobertura y recursos, formulando políticas, acompañando procesos flexibles y contextualizados, expresados en contenidos y respuestas reales, el desarrollo de prácticas pedagógicas integrales y la atención psico-social de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, con el propósito de posibilitar la reconstrucción de sus proyectos de vida, el

fortalecimiento de su identidad personal y familiar y la vinculación al nuevo entorno social.

Considerando lo anterior, la institución educativa Sur Oriental, dado el contexto en el que se encuentra y pese a sus limitaciones, recibe un alto porcentaje de población en situación de desplazamiento, desarrollando con ellos programas de orientación psicológica, aulas de apoyo escolar y el acompañamiento de otras instituciones, que les colaboran en la atención de estos niños, niñas y jóvenes, haciendo énfasis principalmente en el tema de la convivencia.

“A ellos tratamos de darles orientación sobre la vida práctica, normas de urbanidad, tratamos de tenerles las puertas abiertas en todos los programas que tengamos en la institución, y tenemos una gran cantidad de trabajo sobre todo en orientación, sobre todo para la convivencia porque son niños que traen muchos inconvenientes, mucha agresividad y mucha frustración, así que eso hay que controlarlo aquí a partir sobre todo del dialogo, sobre todo el dialogo es lo que la institución busca que esas personas que han vivido situaciones de miseria, de desarraigo, encuentre opciones distintas a través de la reflexión de los actos que ellos mismo hacen o viven aquí en la institución.”

(Docente Institución educativa Pereira)

Las características del desplazamiento forzado ponen a la escuela en la tarea ineludible de establecer nuevas formas de construir el saber, a partir del encuentro cultural, originado por la llegada de nuevos sujetos que arriban de otros lugares; y de liderar el proceso de reconstrucción del tejido social destruido a causa de la violencia. Esta nueva realidad demanda de la escuela cambios sustanciales a su interior tanto de forma como de contenido, que amplíen su visión hacia una perspectiva más integradora y co-educadora a partir del quehacer pedagógico que esta desarrolla.

Situación que no le es ajena a la institución Sur Oriental, en la medida que reconoce la necesidad de una transformación de lo que es la Escuela en la actualidad, para promover un cambio social. Sin embargo son conscientes de que esta tarea es difícil y que para ello se requieren transformaciones profundas en la manera como está configurado el Estado Colombiano.

E: ¿Qué cree usted que debería hacer la escuela para superar este problema de desarraigo que tienen los niños?

C: La escuela debería transformarse, el punto de vista que yo tengo de la escuela actual es que es una ecuación sesgada, una educación donde no hay mayores oportunidades para promover un cambio social, no tenemos todas las herramientas necesarias, nos faltan muchas cosas, el mismo estado que tenemos, la conformación de nuestro Estado no da para que nosotros podamos hacer mucho, no podemos ir más allá (...) la escuela debe transformarse, la escuela que es el conjunto de la educación debería transformarse para ofrecerle todas esas herramientas a esa población”

(Docente Institución educativa Pereira)

Existe también el inconveniente de las condiciones bajo las cuales operan los docentes, pues éstas, *son cada vez más restrictivas e incongruentes con las demandas* (Martínez, 2004: pág. 168), provocando sentimientos de desazón, frustración, apatía y escepticismo por parte de los y las educadoras.

“...ese es un trabajo paulatino muy lento, no siempre da frutos, que por lo general crea frustración en los docentes...”

(Docente Institución educativa Pereira)

Pero es importante considerar cuales son las percepciones a cerca del desplazamiento que poseen tanto los docentes como la institución misma, las familias y los niños tienen, acerca de lo que hace y debería hacer la escuela, frente al desplazamiento forzado, pues pese a todas las dificultades, han depositando su fe en ella con la esperanza de un futuro mejor.

2.2.1 Relación Escuela - Familias

De acuerdo a los planteamientos de Araceli de Tezanos, los padres poseen una idea muy clara sobre que es lo que debe enseñar la escuela y cuál es su función; ellos tienen la concepción de que “la escuela es para aprender” en el sentido utilitario de los saberes que transmiten, a razón de la necesidad que tienen que sus hijos se involucren temprano en el campo laboral, para contribuir con la economía familiar dadas las condiciones de pobreza en la que viven.

Sin embargo en la comunidad que habita el sector de La Laguna, existen varios puntos de vista desde los cuales se le otorga utilidad a la escuela.

Para algunos la escuela es importante en cuanto forma a las personas para convertirlas en sujetos de bien.

“...yo pienso que la escuela es muy importante, es una de las bases de lo máximo, en la escuela es donde el niño aprende, y aprende a instruirse, y aprende a ser un muchacho de bien o de mal, pero más vale de bien, si es un niño que aprovecha es un niño de bien.”

(Madre Comunitaria del Sector de la Laguna)

Para otros en cambio la escuela es una etapa antes de llegar a otras metas que se relacionan más con los dolores y el sufrimiento que les ha causado la guerra, pretendiendo de alguna manera cobrar venganza.

E: *¿Tu para que estas estudiando?*

N3: *para ser un soldado profesional*

E: *¿y porque quieres ser soldado?*

N3: *porque es mejor en los soldados porque la guerrilla, porque allá mata mucho la guerrilla, yo quiero irme para el monte como hacen los otros soldados que van a guerras”*

(Niño de 13 años, grado 5 de Básica Primaria)

En tanto que para otros la escuela representa la posibilidad de aprender tanto los saberes tradicionales, como aquellos que puedan ser utilidad para mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

E: ¿y tu para que vienes a la escuela?

N1: para aprender

E: ¿Qué quieres aprender?

N1: ingles, matemáticas...

(Niña de 13 años, grado 5 de Básica Primaria)

E: ¿tu para que estas estudiado?

N2: para salir adelante y sacar adelante a mi familia.

(Niño de 12 años, grado 5 de Básica Primaria)

Pese a que, como lo plantea Tezanos (1983), las concepciones sobre la escuela por parte de las familias se han mantenido más o menos estáticas durante los últimos cincuenta años, si se encuentran cambios en cuanto a las apreciaciones en la calidad de la educación que estas brindan. Por ejemplo para los niños del sector de La Laguna, vinculados al Colegio Sur Oriental, el paso de una escuela rural, a la escuela urbana, es positivo en términos de:

Infraestructura: Ya que provienen de escuelas pequeñas, sin una estructura arquitectónica específicamente diseñada para fines de enseñanza, donde, ante la presencia de un solo profesor, se mezclan niños de diversos grados y edades que comparten el mismo espacio físico, sobre la base de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas ligadas a la cultura del campo. (Cortés y Castro; 2005)

“E: ¿Cuéntame como era la escuela de donde tu vienes?”

N3: era más pequeña que esta, tenia seis salones apenas”

(Niño de 14 años, Grado 5 de Básica Primaria)

Horarios: Pues dadas las condiciones de cercanía de las viviendas de los niños y la falta de un espacio propio para desarrollar el descanso, los niños tenían la posibilidad de salir de la escuela.

“...cuando uno salía al descanso lo dejaban ir para su casa y después se regresaba y se ponía a estudiar.”

(Niño de 12 años, Grado 5 de Básica Primaria)

E: Dime que diferencia hay entre la escuela donde estudiabas antes y este colegio?

N3: toda, allá no hay problema para uno mantenerse allá, allá el que quiera se va pa su casa, el que quiere se va. El que quiere estudiar se queda, el que no se va pa su casa.

E: ¿Eso es bueno o es malo?

N3: eso es malo cuando se van pa' su casa porque uno no aprende.

(Niño de 14 años, Grado 5 de Básica Primaria)

Prácticas educativas: Ya que reconocen una diferencia en el trato de sus docentes actuales con aquellos que les enseñaban en su lugar de origen, quienes utilizaban el maltrato físico como método de castigo.

“E: ¿te gusta estudiar aquí?”

N2: si, porque enseñan cosas nuevas y porque allá lo sacaban a uno al tablero y si uno o sabía algo le pegaban con un rejo en las manos”.

(Niño de 12 años, Grado 5 de Básica Primaria)

“E: ¿te gusta estudiar aquí?”

N3: si porque acá no le pegan a uno como hace allá, acá no lo regañan a uno”.

(Niño de 14 años, Grado 5 de Básica Primaria)

Y Contenidos y acceso a la tecnología: los cuales según manifiestan son más diversos y de mayor interés para ellos.

“...lo que veo yo es que acá es un poco más avanzado porque acá están en la ciudad, están pues más abiertos, encuentran más tecnología, más computadores, encuentran más acceso a la biblioteca (...)Yo lo veo pues en mis hijos ellos han avanzado mucho, han aprendido mucho; y el niño aquí aprende mucho, eso de la computación ellos aprenden mucho con esa tecnología.”

(Madre Comunitaria del Sector de la Laguna)

E: ¿y en el colegio, las clases son diferentes a como eran allá?

N2: pues allá enseñan cosas distintas

E: ¿Qué les enseñan acá?

N2: inglés, informática, artes.

(Niño de 12 años, Grado 5 de Básica Primaria)

Sin embargo, a pesar de que los niños en su mayoría se encuentran a gusto con el cambio de escuelas, existen una problemática que no se puede negar y es que las consecuencias del desplazamiento forzado se ven reflejadas de una u otra en el ambiente escolar.

La primera consecuencia es el hecho de que estos niños al igual que sus padres y el resto de sus familias procuran mantener oculta la realidad a la que se enfrentan, pues representa un motivo de vergüenza por el señalamiento y las burlas que originan en sus compañeros.

“La profesora les explica la presencia de las observadoras en el aula, diciéndoles que somos estudiantes de la UTP y que venimos a realizar un

trabajo con los niños desplazados, inmediatamente algunos niños señalan a algunos de sus compañeros en son de burla”.

**(Fragmento de observaciones de aula,
en Institución Educativa, Pereira)**

Para estos niños el señalamiento representa de alguna manera, cierta discriminación, por razones culturales y sociales, obligándolos a permanecer anónimos como estrategia de protección.

“Los niños se avergüenzan y oponen resistencia responder la pregunta. La profesora continúa señalando y les dice que no hay motivo para sentir pena por ser desplazados, que eso no es nada malo. Sin embargo, a pesar de la presión de la docente, solo cuatro niños afirmaron estar en situación de desplazamiento.”

**(Fragmento de observaciones de aula,
en Institución Educativa, Pereira)**

E: *¿Usted cree que ellos de alguna manera se sienten discriminados frente a la otra población?*

C: *Si, si se sienten discriminados. Aquí la mayoría de la población desplazada son personas afrodescendientes y tenemos personas raizales, o sea tenemos negros y tenemos indígenas, o de pronto personas que no son negros pero se consideran de esa etnia, o personas que no son indígenas pero que se reconocen como indígenas, entonces ellos se sienten discriminados básicamente los afrodescendientes, entonces ellos se reúnen en sus grupos y no se mezclan con lo que ellos llaman paisas o amarillos, amarillos es un termino despectivo ¿si?, entonces ellos no se mezclan”.*

(Docente Institución educativa, Pereira)

La segunda problemática es la serie de afectaciones psicológicas, físicas y emocionales que el desplazamiento genera en estos niños y niñas, afectando seriamente tanto su desarrollo académico como personal. Algunas de estas manifestaciones las plantea Restrepo (1999).

“El impacto del desplazamiento en el desarrollo escolar se manifiesta de diversas maneras que es preciso aprender a ver y nombrar. Entre ellas encontramos la incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal, dificultades motrices, exacerbación de los temores y pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad y posibilidad del llanto abrupto, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades para fijar su atención o para utilizar las destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra o las respuestas violentas”

(Fragmento tomado del libro Escuela y Desplazamiento de Manuel Restrepo Yusti, MEN; 1999)

En los niños del sector de la Institución Educativa Sur Oriental, se pueden observar algunos efectos, que en la mayoría de los casos afecta el desarrollo escolar los cuales se ven reflejados tanto en su comportamiento que oscila entre la extrema agresividad o la apatía y el retraimiento ante sus compañeros y compañeras, sus docentes y en general al compromiso académico.

“La Na1 se encuentra sentada junto a la puerta y realiza su trabajo en forma individual. Esta niña en raras ocasiones se comunica con los demás niños y parece indiferente a su contexto. Permanece en silencio, sin moverse de su puesto y cuando se trató de hacerle algunas preguntas su comunicación era limitada y cortante”.

(Fragmento de Observaciones de aula, en Institución Educativa, Pereira)

“...son niños que traen muchos inconvenientes, mucha agresividad y mucha frustración, así que eso hay que controlarlo...”

(Docente Institución Educativa, Pereira)

Estas manifestaciones, provocan un ambiente escolar hostil, en donde la tarea y la motivación docente se ve frustrada, pero al mismo tiempo refuerza la angustia que padecen estos niños por involucrarse en un espacio que no les pertenece, con el que no se identifican y en el que se sienten excluidos.

Ante este panorama de decepción, en el cual los niños, niñas y jóvenes no ven opciones posibles, se va generando cierta decepción que les impide ver a la escuela como alternativa de mejorar, de reconstruir sus vidas y de mirar hacia un futuro con proyecciones.

E: *¿Cómo ven ellos la escuela? ¿para ellos la escuela que representa?*

C: *yo diría que en un altísimo porcentaje la escuela no representa nada. La mayoría están aquí es como en un estacionamiento (...) ellos no visualizan si me gradúo más adelante puedo ir a una universidad, no ellos están como pasando una etapa, vamos a estar en el colegio porque mis papás me tienen allá, no me quieren ver vagando, pero no se proyectan, entonces la escuela no tiene mayor influencia ni crea los incentivos para ellos suficientes.”*

(Docente Institución Educativa, Pereira)

Los padres también juegan un papel importante en este tipo de decisiones, pues la responsabilidad de la educación de sus hijos también recae en sus manos, por ello se determina que la comunidad educativa alberga tanto a docentes, niños y padres de familia.

No obstante, de acuerdo con el planteamiento de Tezanos (1983), la relación padres-escuela presenta distintas tonalidades, dependiendo si se trata de escuelas rurales o urbanas.

En el caso particular de las familias en situación de desplazamiento forzado, pertenecientes en su mayoría a las zonas urbano-marginales de la ciudad, el proceso de desintegración familiar que han tenido que soportar muchas de estas familias, ya sea por el asesinato de uno de los padres, el abandono en el momento de llegar a la ciudad, o la permanente ausencia de estos por la necesidad de ingresar en el mercado laboral que en muchos casos implica largas jornadas fuera de casa. Conlleva a que los niños permanezcan solos durante tiempos extensos, sin que alguien se ocupe de su acompañamiento escolar, todos estos factores contribuyen para reforzar esa decepción por la escuela.

“...la familia de ellos se constituye en qué, la mamá o el papá o un tío o un abuelo, pero no una familia conformada como tal, papá, mamá, hijos, no. Viven con un hermano, viven con alguien conocido, son familias por lo general, por lo general o destruidas, o simplemente un concepto nuevo de familia distinto al tradicional, pero no es la familia que conocemos”.

(Docente Institución Educativa, Pereira)

De acuerdo con Tezanos (1983), la relación padres-docentes es casi inexistente. Los padres se acercan a la escuela para las matriculas de los niños, al final del periodo cuando los problemas académicos y disciplinares están muy avanzados o cuando los docentes los hacen llamar con carácter urgente y en muchas ocasiones ni bajo estas circunstancias asisten

Esta problemática es evidente en las familias del sector de La Laguna, quienes deben dedicarse a trabajar para llevar el sustento y delegar la responsabilidad de la educación de sus hijos, casi por entero a la institución educativa.

“...no se muestra mucho interés e el proceso de enseñanza – aprendizaje que ellos tienen, ni formación en valores. Quieren dejarnos el trabajo directamente en la institución, y es difícil inclusive tenerlos acá cuando se citan, es difícil tenerlos por acá”.

(Docente Institución Educativa, Pereira)

Pese a esta perspectiva, existen padres interesados en vincularse al proceso educativo de sus hijos, y se mantienen al tanto del asunto a través de la comunicación con los docentes sobre las dificultades de sus hijos, su evolución, los posibles problemas que presentan, con el fin de mantenerlos informados en caso de presentar irregularidades en su comportamiento o rendimiento académico.

“...a mi me ha gustado ir a hablar con los profesores, explicarles si tenemos algún problema, hay que vea que el está necio es por esto y esto o en mi casa paso esto y esto o algo, entonces les comento el problema para que no digan hay es que... porque claro que es que la profesora no sabe que es lo que está pasando. Como un día que fui a hablar con la profesora y ella me dijo ahh, yo no sabía y yo pensaba que la niña estaba necia, yo le dije a si profe es que en mi

casa paso esto, por eso ella esta decaída y la profe me dijo que no que tranquila y por eso a mi me gusta estar pendiente de esas cosas”.

(Madre Comunitaria del Sector de la Laguna)

El panorama anterior muestra un punto de convergencia entre la manera como la institución educativa y las familias en situación de desplazamiento forzado, asumen el deber ser de la escuela como formadora de sujetos sociales con un compromiso tanto en su transformación personal como colectiva.

Sin embargo la distancia entre los ideales y la práctica es grande; no por desconocimiento ante la necesidad de una transformación tanto de las políticas educativas, las relaciones escuela-sociedad, las practicas educativas y pedagógicas y la concepción de sujetos.

Sino por la soledad en la que las escuelas deben desarrollar sus propuestas, sin acompañamientos claros y permanentes del Estado, ante problemáticas tales como el desplazamiento forzado, pobreza extrema y otros problemas sociales. En donde los recursos tanto económicos, materiales y humanos no son suficientes ante la demanda, y donde la prioridad del estado en materia educativa se restringe a acceso y cobertura, restándole importancia a la calidad, la cual se ve limitada ante las situaciones de hacinamiento y falta de formación de los docentes para enfrentar el problema.

2.2.2 Una Mirada Desde el Quehacer Docente

Muchos de los maestros y maestras de nuestro país reciben en sus aulas población victima del desplazamiento forzado, sin que como lo plantea Martínez (2004) se provean los elementos y procesos necesarios para comprender las condiciones de adaptación y desarrollo que requieren los estudiantes y sus familias, cuando se han visto forzados a huir de sus pueblos a causa del conflicto armado, ni tampoco tienen elementos suficientes para hacer una lectura concienzuda de la problemática que se desprende del desplazamiento forzado y así poder plantear propuestas para atenderlas desde el aula.

Caso que se evidencia con claridad en la Institución Educativa Sur Oriental, la cual pese a las adecuaciones curriculares a la que se ha visto sometida, aun continua esforzándose por superar las dificultades y carencias que presentan en cuanto a la atención de la población infantil en situación de desplazamiento forzado que llega a sus aulas.

En este aspecto, los docentes de la institución educativa requieren de una formación en el sentido que plantea Maritza Pinzón (2004), *“donde el maestro sea protagonista de su experiencia y no de capacitación, por el carácter pasivo e instrumental que este término le asigna al considerarlo como simple ejecutor de las didácticas aprendidas.”*

La autora argumenta también, que abordar el problema del desplazamiento forzado desde la escuela, requiere de maestros reflexivos, que comprendan el contexto en el

cual se desarrolla el acto educativo, que tome decisiones acertadas en el momento en que se requieran, con capacidad creadora para buscar soluciones y plantear alternativas, flexible ante el cambio, y con autonomía suficiente para desarrollar prácticas educativas pertinentes.

Desde ahí, se entiende que atender el fenómeno del desplazamiento forzado desde las escuelas y directamente desde el aula de clase, implica para los y las docentes un reto que requiere de cambios de visiones, de actitudes y de prácticas. Pues no es posible continuar atendiendo a estos niños, niñas y jóvenes bajo prácticas heterónomas, que no brindan la posibilidad de encontrar soluciones a la complejidad de la problemática, porque ésta se desarrolla bajo parámetros de obediencia a reglas, textos y leyes, que difícilmente dan la posibilidad de encontrar alternativas pertinentes a las situaciones que se presentan en la práctica.

Además, la abundante normatividad en materia educativa para la atención de los niños y las niñas en situación de desplazamiento forzado, no puede verse como estipulaciones rígidas de las cuales los y las docentes no pueden salirse, sino tomarlas como guías orientadoras que señalen caminos hacia la planeación y ejecución de propuestas pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

Al respecto, las observaciones de aula realizadas en la institución Educativa Sur Oriental, dejan entrever ciertas contradicciones entre los planteamientos propuestos en el PEI y el desarrollo de las prácticas pedagógicas que realizan los y las docentes. Parte de esto ocurre por la carencia de recursos y herramientas suficientes para hacerle frente al problema, pero también porque aun se conservan pensamientos heterónomos en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje. Razones que la institución misma reconoce como debilidades para transformar su quehacer pedagógico.

“... la adaptación a un nuevo modelo educativo y concepción pedagógica implica necesariamente el cambio de prácticas educativas, proceso este que no es fácil, puesto que los hábitos y rutinas adquiridos en muchos años por docentes, estudiantes y padres de familia, han impregnado para bien o para mal una realidad...”

Tomado del PEI de la institución. Pereira

Las relaciones que se tejen al interior del aula entre los y las docentes y los y las estudiantes bajo estos parámetros de concepciones heterónomas, hacen que sea difícil superar ese distanciamiento que existe entre “el maestro que sabe” y “el alumno que aprende”. Dificultando el proceso de socialización e integración de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado que hacen parte del grupo.

ANÁLISIS FINAL

El análisis final se realizó a través de una matriz DOFA, con el propósito de identificar los aspectos de mayor relevancia, que pudieran dar respuesta a las preguntas orientadoras de la presente investigación, y poder a partir de ellos plantear algunos lineamientos que promuevan el desarrollo de propuestas pedagógicas acordes a las necesidades y realidades que la problemática del desplazamiento forzado plantea.

De acuerdo con la metodología DOFA, la información fue clasificada en términos de Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas, identificadas en cada uno de los actores del proceso educativo: niños y niñas, familias, institución educativa y comunidad, intentado con ello tener mayor claridad y coherencia sobre los aspectos potencializables y aquellos que deben ser superados por la escuela, para lograr la formación de sujetos críticos, reflexivos, responsables y comprometidos con la transformación social.

1. 1 Debilidades

Las debilidades están referidas a los factores internos que deben ser superados por la institución, para desarrollar prácticas pedagógicas apropiadas para la atención de la población infantil en situación de desplazamiento forzado.

1.1 Niños y Niñas:

Los elementos e información descrita en el análisis de resultados, muestran aspectos relevantes en lo concerniente a las manifestaciones e implicaciones del desplazamiento forzado en los niños y niñas de la Institución Educativa Suroriental.

Entre dichos aspectos se resaltan:

- La falta de sentido de pertenencia por la región, la ciudad, el barrio y la institución, que les permita generar lazos de afecto, de confianza, de unión hacia el nuevo lugar de acogida y hacia los procesos sociales y educativos, que les sirvan de herramienta para superar el desarraigo.

Desde esta perspectiva, la escuela es considerada como un lugar de tránsito, que sirve para ocupar el tiempo libre mientras se insertan en el mundo laboral.

- La discriminación por parte de algunos compañeros, manifestada a través de señalamientos, sobrenombres y burlas, hacen que los niños en situación de desplazamiento forzado, sientan la necesidad de invisibilizarse ante el grupo, como estrategia de auto-protección de su identidad y de su equilibrio emocional y mental.

- La Incapacidad de los niños para concebir alternativas de resolución de conflictos diferentes a la violencia que les permita relacionarse adecuadamente con sus compañeros y los docentes.

Se evidenció al respecto y en repetidas ocasiones manifestaciones violentas a nivel físico y verbal, como medio de solucionar los problemas, los cuales son asumidos de manera “normal” tanto por los docentes, como por los demás estudiantes.

- Las manifestaciones psicológicas y actitudinales, mediante las cuales los niños y las niñas expresan las consecuencias del desplazamiento forzado, varían en cada uno, estas pueden presentarse bajo formas de agresión verbal y física en contra de sus compañeros, juegos violentos, aislamiento del grupo, retraimiento de las clases y dificultades para centrar la atención.

Estas manifestaciones son reforzadas ante la carencia de propuestas pedagógicas resonantes con los referentes simbólicos de los niños, que despierten el interés y la motivación por involucrarse en los procesos educativos.

Familias:

- A nivel familiar se encontró que existe un dialogo precario entre docentes y familias que permitan adentrarse y conocer más las realidades de los niños y niñas, para construir conjuntamente propuestas que atiendan a esas realidades.

Institución:

Al interior de la institución educativa, se identificaron algunas debilidades, que impiden atender eficientemente las necesidades de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado que hacen parte de ella y las cuales se plantean a continuación:

- A partir de la información recolectada, se evidenció la carencia de vincular a las prácticas educativas y pedagógicas, propuestas que apunten al reconocimiento de la diversidad cultural y la diferencia en el aula, los cuales son limitados a sus expresiones artísticas escenificadas en eventos esporádicos.
- Se identifican también debilidades con respecto a la coherencia entre los planteamientos de la Institución a través del PEI, y el desarrollo de las practicas pedagógicas, en cuanto a:
 - La Institución plantea desde su PEI la necesidad de transformaciones de sus concepciones pedagógicas y sus prácticas educativas, sin embargo en el Sistema de Información de Matrícula; aparece la metodología tradicional como la orientadora de su quehacer docente.

- El planteamiento de la formación de sujetos, a través de una educación contextualizada, que atienda a las necesidades del contexto inmediato, en contraste con el desarrollo de prácticas pedagógicas que privilegian los contenidos científicos, aislados de las experiencias, realidades y necesidades de los y las estudiantes.

Esa falta de coherencia es notoria también en las concepciones acerca del desplazamiento forzado, que poseen los docentes que atienden a los niños y niñas de la institución educativa, careciendo de criterios unificados que reconozcan el desplazamiento forzado como problemática que afecta el desarrollo integral de los niños y niñas que se encuentran en esta situación.

Al carecer de estos criterios, resulta difícil, plantear alternativas pedagógicas que apunten a contribuir en la atención y solución del desplazamiento, puesto que para ello se requiere, que todos los docentes estén concientes de los aportes que pueden hacer desde la educación para ayudar a los menores a superar este problema.

A este factor se suma el hecho, de que los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, objeto de estudio, hacen parte de dos de los grupos con mayores dificultades de la institución, lo que genera la estigmatización de los menores, al ser señalados como “niños problema”, gestores y partícipes de muchos de los conflictos que se generan al interior del aula de clase.

Situaciones que si bien pueden ser ciertas, también es cierto el hecho de que en estos salones de clase existen gran variedad de problemáticas sociales reflejadas a través de los niños y niñas, generando dinámicas complejas, que obstaculizan los procesos educativos y pedagógicos, y que no deben atribuirse exclusivamente al problema del desplazamiento.

Existe, además la concepción de algunos docentes, acerca de la población en situación de desplazamiento forzado, bajo una mirada materialista del fenómeno, resaltando la carencia por encima del desarraigo como la consecuencia principal de la problemática.

Concebir a la población y el fenómeno del desplazamiento desde este punto de vista, impide a los docentes profundizar en las problemáticas reales que los niños y niñas presentan, y las cuales deberían ser atendidas con mayor prioridad desde la escuela. En cambio promueve la homogenización de las prácticas educativas regulares, sin diferenciación de características y necesidades de la población, invisibilizando no solo la problemática del desplazamiento, sino las demás manifestadas en el aula, sin lograr mayores resultados en lo que respecta a la formación y educación de estos niños y niñas.

Para los docentes, estas características, particulares en estos grupos, resultan en muchas ocasiones difíciles de manejar, exigiendo que dediquen mucho del tiempo y del esfuerzo de las clases a controlar la disciplina y el orden, situación

que se traduce en una relación docente-estudiante de tipo vertical, con imposición de autoridad, como mecanismo de control, siendo en la mayoría de los casos infructuosa, pues los estudiantes no responden a estos mecanismos.

- La Institución educativa Sur Orientación, se proyecta como una institución, que brinda la educación tecnológica necesaria, para formar sujetos que puedan desempeñarse eficientemente en el mercado laboral, perspectiva que puede ser importante teniendo en cuenta la realidad socio-económica de la población a la que atiende.

Sin embargo, esta orientación educativa, se queda corta para atender las demás necesidades de los niños y niñas en cuanto a su formación como sujetos sociales, inmersos en realidades y contextos particulares, desarrollando las competencias necesarias que les permita desempeñarse como sujetos reflexivos, críticos, autónomos, y responsables de su propia transformación y la transformación de su entorno, en pro de una mejor calidad de vida.

- Las condiciones socio-económicas son un dispositivo del que más adelante se hablará como amenaza, pero además, existen en la institución otros que pueden incentivar la deserción escolar de esta población y es la carencia de propuestas pedagógicas fuertes que puedan hacer frente a la problemática del desplazamiento y generen motivación e interés en los estudiantes para quedarse en el aula de clase.
- Las exigencias y compromisos que plantean la educación para atender población en situación de desplazamiento forzado y en situación de vulnerabilidad, requieren de un gran esfuerzo tanto de docentes, administrativos y la institución misma, los cuales configuran la labor educativa, como una labor ardua, de poco reconocimiento y cuyos resultados son a largo plazo, lo que en ocasiones frustra y desanima a los docentes, para proponer y desarrollar propuestas innovadoras.

1. 2 Oportunidades

Para la presente investigación, las oportunidades son vistas como los factores positivos al interior de la institución, que deben ser fortalecidos y aprovechados en el desarrollo de propuestas educativas que atiendan población en situación de desplazamiento forzado.

Niños:

En los niños se identificaron algunos aspectos importantes que la Institución Educativa, debe tener en cuenta.

- A partir de la interpretación de la información recolectada, aparece un factor importante en cuanto a la valoración positiva que tienen los niños y las niñas con

respecto al cambio en el trato de los docentes hacia ellos, entre el antes y el ahora.

Los niños y niñas reconocen y valoran como importante el buen trato de los docentes hacia ellos, y sienten en el ambiente institucional mayor respeto hacia su integridad física.

- Los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado objeto de la investigación son de procedencia choacoana en su mayoría, provenientes de zonas rurales cuyas tradiciones, costumbres y culturas son diferentes a las de los demás niños del grupo, en su mayoría de una cultura urbana.

Partiendo de lo anterior, se reconoce como una oportunidad para el aprendizaje el hecho de que estos niños y niñas sean portadores de elementos culturales diferentes, los cuales pueden enriquecer la visión de los docentes y de los otros niños sobre la diversidad de valores, modos de vida, representaciones, interacciones, formas de aprendizaje y de ver el mundo.

Diferencias que deben ser aprovechadas y fomentadas, asumiendo una posición de respeto por el otro, de valoración de los puntos de encuentro y de aceptación de los puntos divergentes, para desarrollar propuestas integradoras e incluyentes que contribuyan a superar el desarraigo que presentan estos niños y niñas.

Institución:

Dentro de los reconocimientos que se hacen a la institución educativa, con respecto a la atención de los menores en situación de desplazamiento forzado están:

- La Institución tiene la voluntad política para vincular y atender a la población infantil en situación de desplazamiento forzado, poniendo a su alcance toda la oferta educativa y tecnológica que posee, más allá de las normas y disposiciones legales a las cuales muchas instituciones no se acogen.

También, la institución educativa ofrece otras alternativas de atención diferentes a las de las aulas regulares, como el aula de aceleración del aprendizaje y las aulas de apoyo.

- La institución Educativa Suroriental manifiesta desde el PEI la necesidad de transformar sus concepciones, modelos pedagógicos y prácticas educativas para promover una formación integral del ser humano en sus dimensiones física, cognitiva, emocional y espiritual.

Al mismo tiempo, la institución se reconoce como un agente de cambio y de transformación social, el cual debe realizar todos sus esfuerzos para vincularse y

atender a las realidades de los contextos en los cuales están inmersos sus estudiantes.

- La Institución, identifica el problema del desarraigo como un problema que afecta el proceso educativo, originando la falta de sentido de pertenencia, el desinterés hacia la educación y su proceso de formación, las dificultades en los comportamientos y actitudes de algunos niños.

Este problema se refleja en todos los espacios de la vida escolar de los niños y niñas que lo padecen, afectando sus motivaciones y la manera de relacionarse con sus compañeros, interfiriendo en el desempeño escolar e incluso en la construcción de los proyectos sus proyectos de vida.

1.3 Fortalezas

Las fortalezas identificadas, se relacionan con los aspectos positivos, que agentes externos le brinda a la institución como punto de apoyo para enriquecer sus practicas educativas.

Niños:

- En lo que tienen que ver con los niños, se reconoce una gran capacidad de adaptación y resiliencia ante situaciones adversas, que requieren de los debidos procesos de acompañamiento, a nivel familiar, comunitario, institucional y social, que les permita superar sin obstáculos la crisis y re-construir nuevas formas de vida.

Esta capacidad adaptativa, debe ser aprovechada por la institución escolar, desarrollando propuestas que se adapten a las características y necesidades, vinculando a los y las niñas activamente en su propio proceso de aprendizaje y formación, para convertir la dificultad en oportunidad.

Familias:

- La confianza que los padres y las familias depositan en la escuela como lugar de instrucción y formación del individuo, que le brinde las herramientas necesarias para ser hombres y mujeres de bien, depositando en ello la esperanza de que con esos aprendizajes puedan acceder a una mejor calidad de vida.

La Institución educativa, simboliza en este sentido la posibilidad de acceder a la tecnología y al “progreso”, desde las representaciones o creencias de las familias, quienes la ven como un mecanismo para acceder al trabajo.

Institución:

Se reconocen como esfuerzos importantes, el planteamiento desde entidades gubernamentales y no gubernamentales de propuestas educativas pensadas para la atención de la población infantil en situación de desplazamiento forzado.

Estas iniciativas dejan ver un compromiso social de parte de las instituciones, escuelas, docentes y las comunidades, haciéndole frente a la problemática, a través de:

- El planteamiento de políticas públicas a nivel educativo que reconocen a la población en situación de desplazamiento como población vulnerable con necesidades educativas especiales que deben ser atendidas desde la escuela.
- Propuestas de docentes, instituciones educativas y ONG's, que se han desarrollado como pioneras en el trabajo con población en situación de desplazamiento forzado, mediante el implemento de modelos pedagógicos pertinentes a las realidades sociales y nacionales que pueden servir de referentes para propuestas posteriores.
- La re-valorización de la función social de la escuela, asociándola con el desarrollo de los individuos, la potencialización de sus capacidades para constituirse como sujetos-actores de su propio aprendizaje y su propia vida.

Comunidades:

- Se reconoce como una fortaleza el hecho de que la institución se encuentre ubicada cerca al sector de La Laguna, puesto que si existe la voluntad, el acceso de la institución a la comunidad y viceversa se facilitaría, abriendo nuevas posibilidades de intercambio e interacción entre estos agentes sociales.

Lo anterior, considerando que la escuela, hace parte de contextos particulares a los que debe atender a través de sus propuestas pedagógicas, esta debe ingresar en ese mundo, para entenderlo y vincularlo como elemento de conocimientos vitales, con los que interactúan los niños y las niñas desde su cotidianidad y los cuales son generadores de aprendizajes significativos, que les brinda las herramientas requeridas para desenvolverse dentro de ese medio.

1.6 Amenazas

Al igual que las debilidades, las amenazas se reconocen como elementos que pueden afectar el buen desarrollo del proceso educativo que lleva a cabo la Institución educativa, sin embargo, éstas se diferencian en cuanto a que son riesgos que proporciona el medio externo a la institución y que son difíciles de superar, lo cual no significa que la institución no deba hacer su mayor esfuerzo para hacerle frente a estas situaciones.

Niños:

Con respecto a los niños se identificaron algunos aspectos que tienen que ver con los espacios de recreación y los referentes espaciales perdidos a raíz del desplazamiento, tales como:

- La falta de espacios para la recreación en las viviendas y el barrio, dado que los lugares que habitan son reducidos y en muchas ocasiones implican condiciones de hacinamiento, limitando las zonas de juego y las posibilidades de recreación de los niños.
- La ausencia de referentes espaciales valiosos a partir de los cuales puedan recrear sus prácticas culturales.

Al llegar a los sectores urbanos las familias se ven en la necesidad de ubicarse en sectores marginales, que brindan pocas posibilidades de reproducir los estilos de vida y prácticas culturales de la misma manera como lo hacían en sus lugares de origen, entre estas prácticas, el río aparece como un referente fuerte de encuentro, recreación y subsistencia.

Al desplazarse, las familias pierden este referente, dejando a los niños y niñas sin mayores uno de sus principales sitios de encuentro y recreación. Esta pérdida aparece entre la información, como un sentimiento común en todos los niños objeto de la investigación.

- El ingreso temprano al mercado laboral debido a las condiciones socio-culturales en las que viven, los obliga a buscar empleos en la mayoría de los casos informales para contribuir con la manutención de su familia, obligándolos a abandonar la escuela.

Familias:

Con respecto a las familias, las principales amenazas se presentan en relación con la comunidad receptora, como se plantea a continuación:

- Un aspecto importante es lo que tiene que ver con el impacto del desplazamiento en la economía del hogar, ya que si bien en sus lugares de origen no poseían muchos recursos materiales, si poseían los medios suficientes para proveerse de los alimentos.

Al llegar a la ciudad esta dinámica cambia, obligándolos a comprar los alimentos que ellos antes cosechaban o pescaban, situación que repercute en los hábitos alimenticios de estas familias y sus condiciones nutricionales.

- Otra amenaza que aparece son las carencias afectivas y la limitación de los círculos familiares y redes de apoyo que poseían los niños y niñas, en sus comunidades de origen.

Allí, las familias eran extensas, con lazos de unión fuertes, que brindaban protección y afecto a los niños y niñas. Sin embargo, a causa del desplazamiento, estas redes se ven limitadas y las familias separadas, disminuyendo la capacidad de cuidado para estos niños, y desdibujando los referentes de autoridad y protección, debido a que las condiciones actuales exigen el traslado de sus padres a sus sitios de trabajo, con largas jornadas fuera del hogar y poco tiempo para acompañar a sus hijos.

- En relación con lo anterior, las familias van delegando la responsabilidad educativa a las instituciones, sin acompañamiento a los procesos e involucrándose cada vez menos en los procesos de formación de sus hijos.

Institución:

Se identificaron tres amenazas en lo que se refiere a lo institucional:

- Las instituciones Educativas en general, que atienden en sus aulas población infantil en situación de desplazamiento forzado, requiere además de la voluntad y los recursos, un mayor acompañamiento de parte del estado para la atención de esta población, que disponga de todos los requerimientos tanto en formación docente como en infraestructura, para desarrollar procesos de mayor impacto.
- La limitación de recursos económicos, materiales y humanos, que restringe la posibilidad de acción de las Instituciones Educativas, restándole calidad y compromiso.
- La Priorización de los indicadores de gestión financiera, (entendidos en como la cuantificación de la educación) por encima de los de gestión educativa propiamente dicho en las instituciones escolares (calificación de la educación).

Comunidades:

- La comunidad de Florida Baja a atribuido muchos de los actos de vandalismo y violencia que se presentan en el sector, a partir de la llegada de los habitantes del sector de La Laguna. A raíz de eso, la comunidad de La Laguna es rechazada, dificultado la posibilidad de establecer lazos de cooperación e integración y limitando la posibilidad de movilidad de los habitantes de ambos sectores.

Situación a la que se suma el hecho, de que esta comunidad llega a ocupar espacios, en calidad de invasores, irrumpiendo con la cotidianidad de los habitantes antiguos y tomando los pocos recursos que poseen.

- Parte de los roces entre ambas comunidades, tienen un trasfondo mucho más fuerte y complejo, hallado en la falta de valoración y respeto por otras culturas.

Esta realidad no solo hace parte de la comunidad o de la institución sino de la sociedad en general, y tiene que ver con la incapacidad de aceptar la diferencia, de reconocer la existencia de otros (otras culturas, otras creencias, otras opciones de vida) diferentes a las propias y por tanto no se reconocen como válidas e importantes.

- La exposición a ambientes hostiles, a los cuales se deben enfrentar estas familias al llegar al lugar receptor, con problemáticas de drogadicción, pandillismo, prostitución, que se suman a las dificultades que deben superar, empresa en la que no siempre tienen resultado y se convierten en alternativas de vida, sobre todo para aquellos que son más vulnerables, **Los Niños y Las Niñas**.

Desde este punto de vista, las observaciones plantean por lo menos cuatro aspectos importantes que deben ser superados, si se quiere alcanzar el objetivo de formación planteado en el PEI de la institución, *“de sujetos responsables, crítico y solidarios, a través de la creación de ambientes generadores de valores que permitan la autorrealización personal y la satisfacción de las necesidades de la comunidad.”*

1. Las características del grupo del que hacen parte los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado son diferentes a las de los demás grupos de la institución, ya que allí se encuentran ubicados los estudiantes con mayores dificultades a nivel psicológico, social y académico.

Estas características se ven reflejadas en comportamientos de agresividad hacia sus compañeros y profesores, apatía hacia las clases, indiferencia por el trabajo que se propone, y en general un desinterés por aprender.

“El profesor escribe en el tablero y trata de explicar el ejercicio. Después empieza a dictar, algunos niños copian, otros hacen bulla. Mientras el profesor realiza el dictado una niña y un niño se para del puesto y empiezan a pelear.”

“Mientras el profesor lee las notas, algunos estudiantes se agraden verbalmente”.

“la profesora antes de retirarse del salón, se dirige al niño que se ausentó de clase y le dice: <le puse D por volarse de clase>, el niño inmediatamente le contesta: <ahm yo le dije a(...) que me pasara la hijueputa silla>; la profesora le repite: <ya le puse D> , el le responde nuevamente <ah, paila>.

(Fragmentos de Observaciones de aula, en Institución Educativa, Pereira)

Todos estos comportamientos, hacen que los estudiantes en situación de desplazamiento forzado sean o invisibilizados por parte de los profesores, pues

les requiere de mucho tiempo y esfuerzo tratar de controlar el grupo, y en especial a los estudiantes “problema”, lo que es preocupante pues el tiempo para dedicarle al proceso enseñanza – aprendizaje se ve disminuido; o por el contrario identificados como parte de los estudiantes “problema”.

Aunque si bien, algunos de estos niños hacen parte de ese grupo, no son la generalidad, y por el contrario muchos de ellos permanecen más bien silenciosos y retraídos en el salón de clase, situación que pareciera ser ignorada por los docentes.

2. El segundo aspecto, tiene que ver con una falta de reconocimiento y valoración por la diferencia. Es decir la homogenización del grupo, al desconocerse la diversidad existente en el aula de clase sin la posibilidad de ser vista como fuente de aprendizaje.

“No, los docentes trabajan igual tanto con el personal desplazado como con el personal que no es desplazado, las actividades son las mismas.”

(Docente Institución educativa, Pereira)

Con esto, no se pretende plantear que la institución educativa trate de manera diferenciada a los estudiantes, sino que sea incluyente, generando dinámicas que permitan la inter-relación a partir de las diferencias, vistas como potencialidades para el aprendizaje.

Al respecto Martínez (2004) plantea que el reconocimiento por la diferencia, que se posibilita el encuentro cultural al interior de la escuela a causa del fenómeno del desplazamiento forzado, es una posibilidad de crecimiento y saber, el cual brinda la oportunidad de reconocer y aprender *“en las diferencias y desde ellas el significado y el valor del respeto y la justicia curricular que es importante que rijan en estos casos para que los niños y las niñas no sigan siendo “los desplazados” y “las desplazadas” y se constituyan en parte activa de la vida escolar.”*

Sin embargo, no se desconoce que está sería una ardua labor dadas las características del grupo, pues problemáticas tan variadas y graves como las que de acuerdo a los docentes, se presentan en estos grupos, de drogadicción, prostitución, pandillismo y desplazamiento forzado, requieren de un trabajo interdisciplinario que participe en la búsqueda de alternativas de solución a estas situaciones y que propendan por la formación de sujetos en su individualidad, y su desarrollo integral.

3. las relaciones al interior del aula, constituyen otro aspecto importante a tener en cuenta en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, pues dan cuenta del papel que cumple cada actor dentro del proceso enseñanza – aprendizaje.

De acuerdo con las observaciones realizadas, gran parte de estas relaciones se basan en manifestaciones de autoridad del docente ante los estudiantes, como

estrategia de mantener el control del grupo, aunque en muchas ocasiones resulte infructuosa.

“El grupo esta desordenado, hay estudiantes peleando, no trabajan, se paran de sus puestos. El profesor les llama la atención a algunos”.

“El N1 y N2 se ponen a pelear y el profesor interviene. El profesor se acerca, los regaña, pero no le hacen caso por lo que el profesor empuja al N1 y éste se enoja, le pregunta porque lo empujó y le dice que él, solo es el profesor no el papá. Luego se sienta.”

“En este momento entra el coordinador de disciplina, quien está al pendiente de lo que ocurre en este grupo, e intenta calmarlos amenazándolos con quedarse limpiando la zona verde, si continúan con el desorden”.

“La profesora llama la atención y amenaza con colocar mala nota porque están haciendo mucha bulla. Los estudiantes no hacen mucho caso y continúan haciendo ruido”.

(Fragmentos de Observaciones de aula, en Institución Educativa, Pereira)

Este tipo de relaciones pareciera demostrar, cierto agotamiento de parte de los docentes, quienes no visualizan a ciertos estudiantes de este grupo como “sujetos educables”.

De acuerdo con Zambrano (2001) *“Todo sujeto es educable, y en tanto esto es, el pedagogo debe hacer todo lo que este a su alcance para que el otro tenga éxito en su iniciativa”*. Es decir que, a pesar del pesimismo que los y las docentes manifiestan ante la imposibilidad de conseguir que los estudiantes se involucren en su propio proceso formativo es su deber propio, agotar todas las instancias para conseguir este propósito de no ser así, se correría el riesgo de caer en el fracaso escolar.

Además, existe otra problemática que acompaña a este tipo de relaciones, y es la capacidad de identificación de los estudiantes que en cierta medida pueden ser un “problema” para el buen desarrollo de las clases, haciendo que los y las docentes se ocupen más de ellos e invisibilicen a quienes están interesados en continuar con su proceso de formación.

4. Finalmente pero no menos importante, es la carencia de prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes.

A lo largo de las observaciones, fue notorio como los y las docentes realizaban actividades que se limitaban a reproducir saberes propios de cada área del conocimiento, distando mucho de las realidades tangibles de cada estudiante.

Además la didáctica empleada, parecían no estar acordes con los modos, motivaciones y dificultades de los estudiantes para apropiarse del saber dado.

“N2: le dice a la profesora que vuelva a explicar el trabajo. Pero la profesora dice que no, que ellos ya debe saber que es lo que tienen que hacer.”

“La profesora se dedica a entregar notas y no hace control sobre la actividad propuesta por lo que los niños están dispersos y hacen mucho desorden. La profesora toma la lista y empieza a leer los nombres de los niños que perdieron la materia, al nombrarlos cada estudiante pregunta ¿porqué? Algunos se ríen, pero no le dan mucha importancia. La profesora les dice que si presentan bien el trabajo que esta haciendo pueden pasar la materia”

“El profesor escribe en el tablero y trata de explicar el ejercicio. Después empieza a dictar, algunos niños copian, otros hacen bulla. Mientras el profesor realiza el dictado una niña y un niño se para del puesto y empiezan a pelear, el profesor los ignora y continúa dictando.”

(Fragmentos de Observaciones de aula, en Institución Educativa, Pereira)

Esta situación, es en especial delicada, cuando dentro del grupo se encuentran niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, que manejan unos ritmos diferentes, que todavía se encuentran en el proceso de adaptación al nuevo ambiente escolar, cuyas rutinas todavía no les son propias, y quienes de cierta manera se sienten como extraños ante una gran variedad de subjetividades plasmadas en el aula de clase.

Estas circunstancias, merecen la atención de los docentes pues como lo plantea Zambrano (2001), *“desconocer la diferencia y ritmos de aprendizaje en los estudiantes es condenarlos al fracaso, y alejar a muchos de ellos de sus centros de interés.”*

RECOMENDACIONES

1. Lineamientos para el Diseño de Propuestas Pedagógicas Orientadas a la Atención de Población Infantil en Situación de Desplazamiento Forzado.

Los presentes lineamientos, se proponen en base a los resultados obtenidos en el análisis de la información, con la pretensión de que puedan servir de guía para la formulación de propuestas pedagógicas pertinentes, acordes con las realidades y necesidad del contexto.

Para ello se establecen a continuación las relaciones que deben construirse entre los actores del proceso educativo, con el fin de generar dinámicas educativas intencionadas y cooperativas, entre cada uno de estos actores en beneficio de mejorar la calidad educativa de unos, y de vida de los otros.

1.1. En la Relación Docente – Estudiante:

La primera relación que se establece parte de la concepción de que una propuesta de intervención pertinente, que atienda a las necesidades de la población en situación de desplazamiento forzado, debe tener en cuenta todas las dimensiones del ser humano psicológicas, sociales, afectivas, éticas, actitudinales, políticas, sociales, cognitivas para alcanzar un adecuado desarrollo.

Tales dimensiones deben ser abarcadas suficientemente por una propuesta pedagógica incluyente, que reconozca y valore la diferencia como riqueza para la construcción del conocimiento, donde se valoren las capacidades, intereses y necesidades de los sujetos educables y plantee opciones diversificadas que desarrollen en ellos, las competencias necesarias para generar transformaciones sociales que apunten al mejoramiento de la calidad de vida de todos y todas las ciudadanas; y en el caso particular de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, hacer que estas competencias permitan la reconstrucción de sus tejidos sociales y la vinculación al nuevo contexto, no con la pretensión de homogenizar y desconocer la diferencia, sino por el contrario con el objetivo de fortalecer las identidades culturales y de reconocerlas como elemento importante y enriquecedor en la construcción de una sociedad más justa y con más oportunidades para todos y todas.

Desde esta perspectiva, se toman los elementos de la Pedagogía del Afecto, como principios fundamentales y necesarios para la educación de niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de desplazamiento forzado.

La Pedagogía del Afecto destaca la importancia y necesidad de la afectividad en el desarrollo infantil. La afectividad tiene que ver con la comunicación, con la autoestima,

con la seguridad y con otros valores y habilidades necesarios para que se produzca el crecimiento integral de las y los menores.

Esta pedagogía articula una relación que, en principio, puede parecer imposible: empatía y firmeza. Se trata de que el y la docente tengan la capacidad de ponerse en el lugar del estudiante, con la autoridad afectiva suficiente para poner límites suficientes que beneficien tanto la convivencia como el desarrollo de la actividad educativa.

Se parte de la certeza de que las personas, sobretodo durante la infancia, adolescencia y/o cuando su integridad física, mental o espiritual se ven afectadas como es el caso de los menores en situación de desplazamiento forzado, necesitan amor, afecto, respeto, pruebas de que se les quiere, de que su presencia es valorada y de que merecen la confianza de otras personas que están contentas de tenerles cerca. Desde este reconocimiento se plantea que con amor y claridad se puede trabajar la responsabilidad de los y las menores en su propio proceso madurativo y educativo, a partir del respeto, la consideración y el fortalecimiento de su auto-estima.

Estos principios se recogen en:

- Pensar el acto educativo como un acto social, viendo a los estudiantes como sujetos en construcción y ante los cuales la labor del docente es apoyar esta tarea.
- Transformar los paradigmas viso-auditivos por paradigmas sensoriales.
- Valorar la singularidad de cada uno de los sujetos del acto educativo, como punto de partida para el aprendizaje y el crecimiento humano.
- Plantear desde el aula respuestas claras a las realidades y necesidades del contexto bajo prácticas educativas humanizantes y afectivas que aporten al desarrollo integral de los estudiantes.
- Fortalecer los esquemas de auto-imagen, auto-estima positivos, y construcción de identidad, para el reconocimiento y respeto del propio yo, y el yo de los demás.

Principios que deben orientar las prácticas pedagógicas de los docentes y las instituciones que atienden población infantil en situación de desplazamiento forzado; por ello en la presente propuesta se plantean los lineamientos centrales a partir de los cuales se sugieren desarrollar las propuestas educativas y en las cuales deben estar contenidos los principios anteriormente mencionados.

1.1.1 Competencias Cognitivas:

El desarrollo de competencias cognitivas implica pensar a los niños y niñas como sujetos de su propio aprendizaje, reconociendo y valorando el conocimiento previo con el que llegan al aula para incorporar el nuevo conocimiento, de tal forma que se logren transformar las estructuras cognitivas, las cuales les permita enfrentarse tanto

a situaciones de la vida escolar, como a situaciones de la vida cotidiana. Para ello se deben tener en cuenta:

- Los esquemas de conocimiento propio que los niños han construido a partir de sus experiencias previas.
- La utilización de dichos esquemas para la interpretar el nuevo contenido.
- La relación entre el nuevo contenido y los recursos anteriores.
- La constante modificación de los esquemas de conocimiento.
- La aplicación del conocimiento a nuevas situaciones y nuevos contenidos.

Todo este conjunto de formulaciones implica un tipo de enseñanza bastante distinta de lo que se ha entendido habitualmente por enseñanza tradicional. De hecho, su aplicación supone la puesta en marcha de un compendio de actividades y decisiones educativas que implican no sólo una adquisición de conocimientos por parte de los alumnos sino también la formación de ciudadanos con mejor capacidad de solución de problemas y capacidad crítica.

1.1.2 Competencias Expresivas:

Las competencias expresivas en esta propuesta son entendidas como todas las manifestaciones de tipo oral, escrito, corporal y/o artístico a través de las cuales los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado puedan dotar de sentido y significado su propia experiencia y exteriorizarla mediante gráficas, textos, gestos, imágenes, etc. estos significados y sentido les permiten a los niños llegar a comprender el mundo y a sí mismos, entender sus sentimientos, pensamientos y necesidades y las de aquellos con los que interactúan e intercambian conocimientos.

Dentro de las competencias expresivas, se debe desarrollar la capacidad para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a reconocer las formas de pensar propias y de los otros construyendo un dialogo a partir del cual organizan sus conocimientos y experiencias.

1.1.3 Competencias Afectivas:

El desarrollo de competencias afectivas se refieren a los sentimientos, las emociones y las pasiones que los niños, niñas y jóvenes expresan en su actuar cotidiano y que aparecen como mediadores en la convivencia, los cuales se manifiestan en la capacidad de amar y de ser amado, de expresar y recibir caricias y, por supuesto, en un concepto sano, realista y objetivo de sí mismo; a partir de estas expresiones, los sujetos desarrollan la capacidad para crear vínculos, afectos y construir relaciones con los demás.

El desarrollo de esta competencia plantea una relación constante entre el sujeto y la realidad, expresada en imágenes de sí mismo, del otro y lo otro, mediando los comportamientos humanos, a través de un ejercicio de toma de conciencia en la expresión y manifestación de emociones y sentimientos.

El desarrollo de esta competencia en la escuela estaría implicado con la implementación de actividades relacionadas con el fortalecimiento del auto-concepto y la autoestima y el desarrollo de la identidad, deteriorados a causa del desplazamiento forzado.

Para el desarrollo de estas competencias se propone trabajar a partir de aspectos individuales, colectivos y comunitarios que posibiliten inicialmente el reconocimiento personal de los estudiantes para a partir de allí facilitar su integración con la vida grupal, institucional y comunitaria.

1.2 En la Relación Institución – Docentes:

Da cuenta de las relaciones que se deben estimular entre administrativos y docentes, para fortalecer y mejorar la calidad educativa que la institución ofrece.

Se debe para ello promover la integración, participación y colaboración entre ambos actores de todas las iniciativas que la institución emprenda, generando el compromiso y la responsabilidad de cada uno en el fortalecimiento de la escuela como agente social.

Estas relaciones deben ser reflejadas en las concepciones filosóficas, metodológicas, y procedimentales, que deben orientar la labor educativa, a partir de la formulación, ejecución y apropiación de un PEI pensado para todos y por todos.

Es decir, que todos estén de acuerdo y se sientan identificados con el tipo de educación que se pretenden brindar, el para qué y el cómo lograrlo, de forma tal, que puedan establecerse redes de apoyo y colaboración entre docentes - docentes y docentes – administrativos, para la puesta en marcha de proyectos educativos comunes.

Para ello se Propone:

1.2.1 Trabajo Transdisciplinario:

Este se ofrece como una posibilidad al interior de la Institución de plantear y desarrollar propuestas de manera colectiva, de tal forma que cada docente y/o administrativo pueda aportar, desde su campo o área del conocimiento al desarrollo de prácticas educativas innovadoras y pertinentes.

Para ello se requiere superar la barrera del individualismo y proyectarse como “comunidad” ante los retos que el medio plantea para la formación de los sujetos actuales.

Este proceso transdisciplinario, debe ir acompañado de la reflexión constante sobre el quehacer tanto institucional, como docente, con el propósito de enriquecer los procesos gestantes y avanzar hacia el desafío de nuevos alcances.

Pensar transdisciplinariamente, implica también que todos los docentes y administrativos hagan parte de la construcción del Proyecto educativo Institucional, primero para garantizar que su filosofía sea conocida por todos y todas, segundo porque de esta manera se puede hacer una construcción que parta de los intereses, capacidades y motivaciones de cada uno de los involucrados.

Actividad que sería importante desarrollar conjuntamente con representantes de las comunidades de impacto y de los estudiantes, de manera que también se recojan sus intereses y necesidades.

Desarrollar una empresa de tal envergadura, requiere de la convicción y la voluntad de las instituciones por hacerle frente a las necesidades de su entorno, volviendo al sentido primario de la escuela como agente social.

1.2.2. Recuperación del Protagonismo Sobre la Práctica Docente:

Otro elemento de vital importancia es la necesidad tanto de las instituciones como de los docentes por recuperar la confianza y el sentido de su labor en la formación de sujetos.

El ejercicio de la labor docente se ve menospreciado y disminuido frente a las demás profesiones existentes, a pesar de que la responsabilidad de la formación de personas competentes para vivir en sociedad está en nuestras manos y que es la educación que todos y todas ponemos las esperanzas para mejorar nuestra calidad de vida.

Esta concepción enormemente generalizada, puede ser transformada desde la escuela, si desde ella se empiezan a gestar procesos verdaderamente significativos, tanto para los individuos como para la sociedad, aportando en la construcción y consolidación de un país para vivir, para la gente, donde todos tengamos oportunidades.

La labor que requiere este tipo de transformaciones que ingresan en el terreno de las representaciones colectivas, es difícil y requiere de tiempo, sin embargo es posible de lograr, siempre y cuando las instituciones tengan la voluntad de hacerlo, yendo más allá de las exigencias economistas que rigen nuestra educación, y gestionando procesos con las comunidades de base: los administrativos, docentes, estudiantes y comunidad.

Desde las instituciones se debe abrir la posibilidad y el estímulo a los docentes, para que ellos sean gestores de estos procesos, protagonistas de su propia labor, artífices de cambios sociales.

1.3 La Relación Institución Educativa – Comunidad:

Esta relación tiene sentido en la medida que se reconoce a la escuela como agente social, inmerso en realidades y contextos particulares, que se configuran como mundos posibles, a los que debe adentrarse, para entenderlos y vincularlos, como elementos de conocimientos vitales, que también pueden desarrollar habilidades y fortalezas útiles, para enfrentar la vida.

Para el caso particular de la población en situación de desplazamiento, estas posibilidades afloran, al brindar un sin número de experiencias, expresiones, formas de vida, tradiciones y conocimientos particulares, a los cuales se puede acceder a través del reconocimiento, la vinculación y la interacción.

Reconocer, vincular e interactuar con estos conocimientos, implica ingresar al campo comunitario desde dos vías:

- La primera, requiere que la escuela se adentre en su comunidad y se desplace hacia ella: a través de propuestas que permitan la participación e integración de los hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas. Propuestas lúdicas, formativas, investigativas, recreativas, artísticas, entre otras.

Desde esta vía se pretende generar el compromiso de las comunidades, a hacer parte de las instituciones educativas que los representa, a la vez que, posibilita un mayor acercamiento y confianza para permitir el acceso de la institución y los docentes en su mundo cotidiano.

- La otra vía, corresponde al ingreso de la comunidad a la institución educativa, a partir de su participación de propuestas como: la construcción de PEI, la vinculación en actividades académicas, lúdicas y formativas que se desarrollan en la institución, incluirlos en la planeación y ejecución de proyectos alternos, que beneficien y complementen la formación los estudiantes y la comunidad y a través de espacios que promuevan y fortalezcan las relaciones y la integración entre: docentes- estudiantes- comunidades.

Espacios como jornadas deportivas, escuela para familias, talleres de interés, la creación de espacios para el arte y la cultura como cine-foros, montajes, música, cuentería, que no sean reducidos sólo a los actos culturales de la institución.

CONCLUSIONES

1.1 El Para Qué de La Escuela:

La función de la escuela, es una función social que debe apuntar a la formación de los sujetos con las potencialidades y habilidades necesarias para transformarse a sí mismo y al entorno que les circunda, a través de prácticas pedagógicas contextualizadas e intencionadas.

Es decir, sobre la escuela recae la responsabilidad de formar a los sujetos que desarrollen sus potencialidades cognitivas, comunicativas, afectivas y sociales, a través de procesos de enseñanza – aprendizaje, que les permita vincularse de manera efectiva en el espacio de lo público, generando transformaciones tanto a nivel personal como colectivo para alcanzar mejores niveles de calidad de vida.

El desarrollo de tales habilidades debe partir del reconocimiento de la subjetividad de cada ser, es decir que la escuela debe reconocer que cada sujeto es único e irrepetible, y que posee una serie de saberes, expectativas, necesidades, experiencias, y capacidades, a las que toda practica pedagógica debe responder.

Sin el reconocimiento de estas subjetividades, el acto educativo, carecería de sentido, y se convertiría en una educación depositaria de saberes, en las que lo importante no es el sujeto sino los saberes en sí mismos.

Las subjetividades, que convergen en el espacio escolar, también están ubicadas en un tiempo y espacio determinados. Es decir hacen parte de un contexto, por el cual están permeadas todas las representaciones, estilos de vida, costumbres, hábitos, que posee todo ser humano, los cuales manifiesta al interior de la escuela y los cuales no puede ignorar en el planteamiento y desarrollo de sus propuestas pedagógicas.

Reconocer estas subjetividades, permite la escuela plantear propuestas que apunten a la satisfacción e intereses reales de los sujetos a los cuales esta formando, a partir del reconocimiento del otro con sus diferencias y de la negociación en la construcción y comprensión de los saberes, normas y valores que rigen los espacios escolares. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio de inclusión, donde se da valor a la diferencia en tanto esta se convierte en posibilidad de aprendizaje.

En este sentido la escuela cumple con la función socializadora, pues además de insertar a las personas en el mundo de lo público, a través de la enseñanza de los saberes para la vida, también pretende que estos desarrollen las competencias necesarias para transformarla y cuidarla, a partir del reconocimiento del otro, de la inclusión de la diferencia y la practica de la equidad.

1.2EI Para Qué de La Escuela Ante El Desplazamiento Forzado:

El fenómeno del desplazamiento forzado, plantea una serie de características que afectan seriamente la manera como las personas sufren esta problemática, se relacionan consigo mismos, con los demás y con el entorno.

El hecho de abandonar no solamente el territorio habitado, sino vivido, implica la pérdida de los referentes de identidad que generaban fuertes lazos de unión con su cultura, sus familias, sus costumbres, sus ritmos de vida, etc. produciendo un sentimiento de desarraigo, que afecta los procesos de adaptación al nuevo lugar de llegada.

En este sentido, la escuela como agente social, debe cumplir con la labor de permitir y generar todos los mecanismos necesarios, para atender a esta necesidad de arraigo e identidad que presentan tanto los estudiantes como sus familias, vinculándolos al nuevo contexto urbano marginal y garantizando su acceso a todos los saberes tanto culturales como científicos que le permitan su inserción en la vida civil.

Por tanto, la escuela mediante el reconocimiento de las problemáticas que plantea el desplazamiento forzado, para el buen desarrollo tanto psicológico, afectivo, social, cognitivo, actitudinal, etc. de los estudiantes que viven en situación de desplazamiento forzado; debe transformarse y adaptarse, para atender estas necesidades de desarrollo, a través de prácticas pedagógicas incluyentes, que valoren la diversidad en y para la diferencia, que amplíen su perspectiva de desarrollo humano y resignifiquen la vida de estos niños, niñas, jóvenes y familias.

Esto, en virtud de que muchas de las esperanzas de estas familias, para superar el problema del desplazamiento forzado están puestas en el campo de la educación, bajo el imaginario de que a través de ella es posible acceder a una mejor calidad de vida.

Para lograrlo, se requiere que el proceso de enseñanza – aprendizaje que la escuela desarrolla, visualice el desplazamiento forzado como problema social que afecta tanto el desarrollo individual como colectivo, que requiere de intervenciones pedagógicas particulares, facilitando la construcción de arraigo hacia el nuevo territorio y el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva; mediante el replanteamiento de sus objetivos, contenidos, relaciones, prácticas educativas y concepciones, de manera tal que aporte eficazmente en la atención de este problema.

Una propuesta pedagógica para abordar el problema del desplazamiento forzado debe involucrar la construcción de autonomía y el fortalecimiento de identidades, trabajando sobre la propia relación consigo mismo(a), la relación con los otros y las otras, y la relación con el entorno, pues es en estas construcciones donde se presenta la mayor ruptura a partir del desarraigo producido por el desplazamiento.

Para todos los seres humanos, la identidad es una necesidad fundamental que se construye a partir de la pregunta por el sentido de la propia existencia, con el fin de darle valor y significado a las experiencias de la vida en relación consigo mismo, con los

otros y con el entorno; desarrollando todas las potencialidades personales que permitan la construcción de la propia subjetividad a partir de encontrar los puntos de encuentro y de diferencia con los demás en la relación del Yo con los otros, y configurando una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo de la vida.

Esta subjetividad se desdibuja para las personas en situación de desplazamiento, quienes ingresan a territorios y/o instituciones escolares en donde son tratados de manera homogeneizante y estigmatizada con poco reconocimiento por la diversidad cultural, experiencias previas, expectativas y proyectos de vida, limitando sus posibilidades de desarrollo y la plena vinculación al nuevo contexto.

Por ello, los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, requieren del esfuerzo de la escuela en colaboración con los demás entes del Estado por la recuperación de sus identidades tanto individuales como colectivas, que reconstruyan los tejidos sociales perdidos y los proyectos de vida trastocados, dotando de un nuevo sentido su existencia.

1.3 El Desplazamiento Forzado en la Institución Educativa Sur Oriental:

La institución acoge en sus aulas, un gran porcentaje de población infantil en situación de desplazamiento forzado y vulnerabilidad, de sectores como la Laguna, Florida bajo y Caracol la Curva, a quienes ofrece según la necesidad una serie de programas que facilite su ingreso al proceso educativo como son el aula de aceleración de aprendizaje para niños extraedad quienes presentan niveles de desarrollo y de conocimiento inferiores al grado que deben cursar según su edad, con este programa se pretende brindar a los niños y niñas las herramientas necesarias para desempeñarse exitosamente en los niveles correspondientes.

Además existe el aula de apoyo, donde se atienden a nivel psicológico a los menores de la institución con afectaciones graves que interfieran con su sano desarrollo tanto académico como social. Dentro de las problemáticas que se atienden están las de algunos niños en situación de desplazamiento forzado con dificultades en su proceso de socialización como agresividad, y retraimiento y las de la población infantil en estado de vulnerabilidad que presentan problemáticas como drogadicción, pandillismo, prostitución, violencia intrafamiliar, abandono, entre otras.

Sin embargo y pese a los esfuerzos que hace la institución por recibir y atender a estos niños y niñas, la problemática del desplazamiento forzado se suma como parte de las problemáticas sociales que presentan muchos de los niños y niñas de la institución, y que manifiestan al interior de las aulas de clase, provocando que los menores sean tratados de manera homogénea al resto del grupo, sin plantearse alternativas de atención que abarquen no solamente el aspecto cognitivo y psicológico, sino también las demás dimensiones como las sociales, y afectivas.

Este trato homogéneo se debe en gran medida a tres aspectos. El primero es la carencia de ofertas y/o posibilidades formativas para los docentes en la atención de

población infantil en situación de desplazamiento; el segundo a la limitación en recursos tanto humanos, como materiales y económicos lo que obliga a la institución a optimizar los recursos y minorizar gastos. Y la tercera tiene que ver como lo reconoce la institución misma dentro del planteamiento de su PEI, a las dificultades en cuanto a reformas pedagógicas y sus prácticas pedagógicas, pues los hábitos y rutinas adquiridos por los docentes durante años de trabajo son difíciles de transformar.

1.4 Los Niños y Niñas en Situación de Desplazamiento Forzado de la Institución Educativa Suroriental:

Los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado asumen la institución educativa como un factor positivo en su proceso de desarrollo y adaptación al nuevo contexto al que se enfrentan.

Ellos encuentran en la Institución Educativa Sur Oriental un cambio positivo en términos que les ofrece una infraestructura y espacios mas modernos y amplios para estudiar, mayores posibilidades de acceso a tecnología, bibliotecas, y conocimientos antes no vistos como son el computador y áreas como artística e idiomas, los cuales no hacían parte del programa académico de las escuelas de donde provienen.

Además reconocen de parte de la institución y de sus docentes un trato respetuoso y humano que no poseían anteriormente, pues las antiguas prácticas docentes incluían dentro de sus costumbres el castigo físico y verbal.

De alguna manera estos cambios han permitido que los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, vean en la educación alguna posibilidad para superar la problemática en la que viven, sobre todo en lo que se refiere a estudiar para mejorar su calidad de vida. Sin embargo, existe en ellos aun la nostalgia y el deseo de volver a sus tierras a su cultura y a sus tradiciones, a los espacios perdidos y a la posibilidad de encontrarse con aquellos que dejaron atrás como familiares y amigos que juegan papeles importantes en su formación, pese a las oportunidades que la ciudad pueda representar.

Es en este aspecto fundamental: El desarraigo, el que hace que la escuela cobre relevancia en la atención de esta población, pues de ella depende que estos niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado puedan vincularse positivamente al nuevo contexto urbano a partir del desarrollo de competencias útiles para la vida en sociedad.

Dicha tarea solo puede lograrse a partir del reconocimiento de la diferencia como posibilidad de conocimiento, el desarrollo de propuestas pedagógicas incluyentes que tengan en cuenta las necesidades y subjetividades del aula y la contextualización de los contenidos a las realidades en las cuales se encuentran inmersas las instituciones educativas.

1.5 Consideraciones Finales

- Se requiere de prácticas pedagógicas basadas en el afecto y el diálogo como estrategias de comunicación y reconocimiento de la diversidad y riqueza cultural que poseen los niños, niñas y jóvenes de manera que las interacciones que allí se desarrollan promuevan la reconstrucción del tejido social.
- Toda propuesta pedagógica para niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado debe ser integradora e incluyente, que reconozca las diversas realidades e individualidades que existen en el aula y que tenga la capacidad de vincular a la otra población que no vive en situación de desplazamiento forzado, pero que enfrenta otras problemáticas sociales como marginalidad, extrema pobreza, desintegración familiar, violencia intrafamiliar, etc. que también afectan su desarrollo y atentan contra su integridad física, mental y social.

ANEXOS

Anexo N° 1

Trascripción Entrevistas Preliminares

Entrevista N°1

Niño 1

Edad: 6 años

Grado: 2° de Básica Primaria

Lugar de Nacimiento: Bagadó

E: ¿Qué te enseñan en la escuela?

N 1: A escribir, a hacer tareas y a aprender

E: y a aprender ¿Y que aprendes en la escuela?

N 1: Escribiendo, haciendo las cosas que me colocan, y cuando me las colocan yo cojo y las hago en la casa y entonces cuando me toca venir se las muestro a la profe.

E: ¿y que te gusta de la escuela?

N 1: todo lo que hacemos

E: ¿te gusta lo que te enseña tu profesora? ¿te gusta como te lo enseña?

E: ¿ para que crees tu que es bueno venir a la escuela?

N 1: para aprender a escribir

E: ¿Y para que necesitas aprender a escribir?

N 1: porque sino me quedo en la casa sin hacer nada.

Entrevista N° 2

Niño 2

Edad: 8 años

Grado: 2° de Básica Primaria

Lugar de Nacimiento: Bagadó

E: ¿En que grado estas?

N 2: en segundo

E: ¿Y que hacen en la escuela?

N 2: Dictados, artistica y estudiar

E: ¿Y que es lo que más te gusta de lo que hacen en la escuela?

N 2: artística, estudiar y español.

E: ¿Y como son las clases? ¿Trabajan solos? ¿Trabajan con los compañeros?

N 2: Trabajamos con los compañeros

E: ¿Y hacen las tareas en grupo o solitos?

N 2: Solitos

E: ¿Y tu para que vienes a la escuela?

N 2: Para aprender

E: ¿Y qué quieres aprender en la escuela

N 2: Todo... Estudiar, ir a física, hacer el trabajo

E: ¿Y para que te sirve? ¿Para que te sirve todo eso que tu estas aprendiendo en la escuela?

N 2: para pasar a otro año

E: ¿Tu quieres terminar la escuela?

N 2: todo

E: ¿Tu quieres seguir en la escuela?

N 2: si

E: ¿Y cuando salgas de la escuela que vas a hacer? ¿Cuándo termines de estudiar?

N 2: Me voy pa` Medellín y después me vengo pa` aca otra vez.

E: ¿Y que vas a hacer a Medellín?

N 2: a tirar piscina.

Entrevista N° 3

Niño 3

Edad: 9 años

Grado: 3° de Básica Primaria

Lugar de Nacimiento: Antioquia

E: ¿Cuéntame que hacen en la escuela?

N 3: En la escuela estudiamos y aprendo. Aprendo a dividir y hacer sumas y a escribir.

E: ¿Y a ti te gusta lo que te enseñan en la escuela?

N 3: si

E: ¿Qué te gustaría que te enseñaran que ahora no te enseñan?

N 3: a mi me gusta que me enseñen la suma, la resta, la multiplicación y la división, que me enseñen a escribir y a estudiar.

E: ¿Cuál es la clase que más te gusta?

N 3: Las clases de matemáticas, español y sociales.

E: ¿Para qué te sirve lo que te enseñan en la escuela?

N 3: para conocer en la escuela, para estudiar y salir adelante con mi papá.

E: ¿Qué es salir adelante?

N 3: es estar bien , estar estudiando y de ahí salir para la universidad y ahí uno se porta bien con su papá y lo tratan bien.

Entrevista N° 4

Profesora

Grado: 3° de básica primaria

E: ¿Cuénteme más o menos como es la metodología que utiliza para trabajar con ellos?

Pr 1: pues el trabajo mío con desplazados o con niños de bajos recursos económicos es difícil porque aquí no les pedimos nada, yo aquí trabajo según lo que nosotros traemos, los libros, los talleres, nosotros mismos sacamos fotocopias, para no pedir nada porque ellos no están en condiciones de traer nada. Igual son niños super para trabajar, creo que se motivan mucho y nosotros los motivamos mucho con talleres, con dibujos, con pintura, según el grado en el que están también.

E: ¿Y como que metodología utiliza para enseñar?

Pr 1: básicamente trabajamos con los talleres que hay en los libros nuevos que hay ahorita,

E: ¿Los libros de primaria? ¿los que publican las editoriales?

Pr 1: sí, ahí vienen con todo, vienen con evaluación, vienen con muchos talleres, y ese libro lo escogemos nosotros mismos.

E: ¿Dentro del trabajo que usted ha desarrollado con ellos que es lo que usted cree que ellos necesitan de la escuela?

Pr 1: ¿Qué creo que ellos necesitan de la escuela?

E: sí, ¿usted como docente que cree que ellos necesitan que la escuela les brinde?

Pr 1: es que necesitan tantas,

E: las más importantes

Pr 1: la más importante, pues hay niños que vienen aquí al colegio sin cuadernos, ellos traen un cuaderno y nosotros vemos 6 materias y ellos traen un solo cuaderno entonces más que todo libros, libro para ellos y todo lo que es útiles escolares. Es lo más indispensable, útiles escolares.

E: ¿Y qué les aporta la escuela en conocimiento a los niños?

Pr 1: Pues aprender de cada uno de todas las cosas que ellos viven todos los días, las vivencias, el modo de trabajar cada una de las materias con las que está porque hay cosas que ellos casi no las entienden, y hay niños que de pronto son extra escolares ósea que están en edades extraescolar entonces no saben.

E: ¿Las asignaturas se trabajan de manera integrada o de manera individual?

Pr 1: individual. Aquí integramos unas, matemáticas y geometría; ética, valores y religión y Ciencias Sociales y Naturales.

E: ¿Cuáles son las características de esta población?

Pr 1: ¿características de qué?

E: todas las características desde lo cognitivo, lo afectivo, lo psicosocial.

Pr 1: psicosocial, todo afectivo, todo les hace falta, cada uno tiene un problema diferente, eso hay que trabajarlo mucho, ya se trabaja junto con la psicóloga y todo.

E: ¿pero esas problemáticas son a causa de que esos niños son desplazados o porque las condiciones socio-económicas...?

Pr 1: aquí no todos son desplazados, la mayoría de los que están conmigo no son desplazados, eso viene desde casa, desde el mismo ambiente en donde están, yo creo que es por la población en la que viven.

E: ¿Cómo evalúa usted a los niños?

Pr 1: Según el tema que vemos en el momento les coloco actividades, esa es pues una manera de evaluación, del tema que vimos una actividad, un taller, lo califico pero también muchas veces dejo el taller para la casa, igual ellos tienen que traerlo para el otro día o para el día que toque la clase.

E: ¿Esa calificación es cualitativa o es cuantitativa?

Pr 1: aquí manejamos insuficiente, aprobado, sobresaliente y excelente, deficiente no porque ningún niño es deficiente. Insuficiente es porque realmente uno vea que el tema no lo entendió y no hizo ninguna de las preguntas pero igual eso...

E: ¿pero usted hace observaciones de los avances que ellos tienen?

Pr 1: Sí, nosotros llevamos un observador. De cada materia de cada niño. De cada niño se lleva un observador de cómo va evolucionando en cada periodo, como va, eso sí es importante, eso lo maneja cada profesor.

E: ¿Cuántas escuelas hay acá?

Pr 1: somos seis.

E: ¿Qué funcionan desde qué grado hasta qué grado?

Pr 1: o sea hay seis escuela pero cada una de a dos. Desde grado cero, hasta quinto, próximamente ya abren sexto, para julio creo que ya abren sexto.

Entrevista N° 5

Profesora

Grado: 2º de básica primaria

E: ¿Cuénteme que es el instituto pedagógico harvard?

Pr 2: El Instituto Pedagógico Harvard es una entidad privada, tiene varias sedes, Cuba, en Perla del sur, el Parque Industrial, Desquebradas y esta nueva sede que apenas se abrió este año; pero tiene un convenio con secretaria de educación para llegar a las poblaciones vulnerables donde no hay escuela, Pues acá por ejemplo no hay escuela y la mas cercana es la de las Brisas pero no alcanza a cubrir la población, entonces por eso harvard se desplazó para acá.

E: ¿Cuál es el objetivo de esta institución?

Pr 2: Educar a los niños.

E: ¿Cuénteme como es la metodología que usted desarrolla con los niños?

Pr 2: la metodología es variada por la población que es, entonces de acuerdo a las características que presentan los niños entonces uno planea su clase, no puede ser igual como uno trabajaba en otra institución por la población que es, entonces...

E: ¿Y cual es la característica de los niños?

Pr 2: que son reubicados la mayoría, también hay gente desplazada pero la mayoría son reubicados, entonces tienen mucho problema intrafamiliar que es como la idea pues de estar acá y ellos llegan expresando eso, entonces el trato debe ser muy diferente a otros lugares.

E: ¿Qué les puede ofrecer la escuela a estos niños? No el instituto como tal sino la institución educativa en general que le puede ofrecer a los niños para superar este problema?

Pr 2: lo que puede ofrecer, primero es el talento de nosotros, lo humano, todo el amor y todas las ganas de estar con ellos y darles una buena educación, no podemos pensar que porque es una población desplazada o reubicada entonces la educación es menos para ellos, antes tenemos que hacer un mayor esfuerzo porque son niños que no han estudiado preescolar, no han hecho preescolar, entonces el aprendizaje con ellos es... yo tengo un grado tercero y es empezar desde cerito, aprestamiento, motricidad, es darles todo lo que uno tenga.

E: ¿Qué esperan ellos de la escuela?

Pr 2: salir adelante, ellos esperan aprender y lo que le cuentan a uno es para trabajar, venimos a la escuela a aprender para ser mejores, pues lo que tratamos de inculcarles, que no sean iguales a los muchachos de la esquina que están vagando sino superarse.

E: ¿Cuáles son las principales necesidades de estos niños a nivel educativo?

Pr 2: algunas necesidades educativas que tienen los niños es el aprestamiento y la motricidad, les hace muchísima falta, pues lo que dije antes que no habían hecho grado preescolar y si lo hicieron pasaron muy regular, igual el grado primero, entonces necesidades como esta y principios y valores y convivencia, porque apenas están comenzando a socializar a aprender que es el trabajo en grupo y necesitan más ayuda en esto.

E: ¿Usted cree que es mas importante enseñarle a los niños los conocimientos básicos de matemáticas, ciencias...o que ellos aprendan a relacionarse entre ellos mismos?

Pr 2: que aprendan a relacionarse, siempre desde que he trabajado pues yo pienso que los niños necesitan primero socializar, convivir, respeto, porque es que los conocimientos de matemáticas eso llega, con la edad o la vida se los da por decirlo de alguna manera, en cambio la convivencia, los valores y aprender a comportarnos lo da es enseñándolo desde ahora, si eso si es fundamental.

E: ¿Cómo es la evaluación?

Pr 2: ¿a los niños? La evaluación hay tres, bueno la oral, la escrita y la... se me olvido la otra, ah cualitativa y cuantitativa.

E: ¿cómo se evalúa cuantitativamente o cualitativamente?

Pr 2: haber, se tiene en cuenta las dos pero primordial la cualitativa, porque lo que necesitamos es ver el niño que debilidades tiene y las fortalezas que va alcanzando en cada periodo para hacerle el refuerzo.

Entrevista N° 6

Profesora
Grado: Cero

E: ¿Qué edades tienen los niños?

Pr 3: todos cinco, unos aproximándose para los seis pero tienen cinco.

E: ¿Cuál es la metodología que usted emplea para trabajar con ellos?

Pr 3: tradicional, de lo abstracto a lo concreto. Se trata de hacer todo un poquito porque son niños que apenas están en proceso de adaptación.

E: ¿Qué les puede ofrecer con esta educación que usted les da a ellos para mejorar la calidad de vida que ellos tienen?

Pr 3: básicamente lo que nosotros estamos haciendo es de poderlos instruir en lo escolar, motricidad fina mejorarla, motricidad gruesa, lo de coordinación, pero también es de convivir, de respetar al otro, de que hay que pedir el favor, o sea se dan también las pautas de cómo vivir en sociedad, de que ellos aprendan a respetar a los demás con diferentes, porque no se si se da cuenta que esta población tiene comunidad afro, tiene comunidad indígena, muy poquita pero la hay, y la comunidad mestiza, entonces es mas que ellos traten y que se aprendan a respetar y a quererse con sus diferencias.

E: ¿Cuál es el objetivo del instituto Harvard al trabajar con esta población?

Pr 3: igual es alcanzar las metas de cualquier institución, su nivel educativo y la convivencia, pues así lo veo yo.

E: ¿Cómo evalúa usted a los niños?

Pr 3: Con el trabajo de clase, con el trabajo extractase, la participación.

E: ¿Y es una evaluación de tipo cualitativa o cuantitativa?

Pr 3: haber, preescolar básicamente se califica por dimensiones, se trabaja dimensión comunicativa, cognitiva, corporal, entonces es más cualitativa. Aunque con ellos prácticamente no se trabaja por decir la nota sino caritas, entonces por decir el logro que alcanzó o esta por alcanzarlo.

E: ¿Y porque de grado cero a primero cambian ese método de evaluación?

Pr 3: yo creo es más por la metodología de la profesora, porque el niño como es grado cero es más de adaptación al ambiente escolar, entonces se trata es de medir por dimensiones las habilidades para que ellos logren, o para fortalecerles lo de la motricidad y todo eso, y que logran ellos.

E: ¿Cuáles son las necesidades o las dificultades que tienen estos niños en materia educativa?

Pr 3: de espacio. Por el momento se atiende aquí como ve, o sea en una casa hay dos aulas, pero es porque el barrio es nuevo entonces no esta todavía el proyecto de que ya esta listo el colegio, entonces se atienden igual, bajo las condiciones normales de una institución con sus horarios establecidos, con su tiempo de descanso también limitado y cada aula queda separada de la otra.

E: ¿Y problemas de otro tipo cognitivos, afectivos, psicosociales?

Pr 3: tenemos acompañamiento de la psicóloga.

E: ¿Y cómo es ese acompañamiento?

Pr 3: ellos, por ejemplo pedimos reunión con la psicóloga, entonces ella al principio hizo reunión con los padres, trato temas con ellos en general y estuvo con cada grupo mirando las problemáticas.

E: ¿ustedes acá en las actividades cotidianas de la escuela involucran a los padres de familia?

Pr 3: Ellos deben estar pendientes del proceso del niño. Entonces tenemos horarios de atención a los padres, igual si hay alguna dificultad un inconveniente algo que no tengan claro pueden venir, hablamos con ellos, ellos están pendientes del proceso del niño porque es primordial, la dificultad muchas veces es que la mayoría de los padres trabajan y los niños muchas veces deben quedarse solos; entonces por decir los niños llegan y la mamá los despacha a las siete de la mañana y chao se fue a trabajar y por la tarde ya viene la hermanita mayor a recogerlo y ya, porque la mamá se debe ir a trabajar, entonces ellos mandan la razón o vienen y preguntan por allá, igual si vienen , pero no es tan constante porque son madres solteras, o están ...bueno.

E: ¿Y ellos participan, ellos vienen de pronto a ayudar a mirar que es lo que usted les enseña, cómo pueden colaborarle con esto...?

Pr 3: Pues vea, ellos si me colaboran con el aseo, o que hay profe hagamos tal actividad para el día del niño, por ejemplo que hagamos arroz con leche, entonces recogemos que arroz, que canela, actividades como esa ellos están pendientes de los niños y también porque ellos están muy chiquitos, a medida que van creciendo ellos los van soltando.

Anexo N° 2

ENTREVISTAS INSTITUCION EDUCATIVA SUR ORIENTAL

Niño 1

Edad: 13

Grado: 6°

Lugar de Nacimiento: San Marino

E: ¿Cuándo tu vivías en san Marino estudiabas?

N1: si

E: ¿y cómo era la escuela allá? ¿Qué hacían e la escuela?

N1: Nos enseñaban a escribir, a leer.

E: ¿crees que es diferente como te enseñaban allá a como te enseñan acá?

N1: si es diferente porque allá le pegaban a uno y acá no.

E: ¿la profesora?

N1: si cuando uno no sabía le pegaban

E: ¿Qué otras diferencias hay?

N1: que aquí le enseñan más a uno?

E: ¿Tu que extrañas de San marino?

N1: que allá uno podía bañar cuando se le daba la gana, pero acá no, y lo dejaban salir a uno pero acá no.

E: ¿Qué crees que hacías allá que acá no puedes hacer?

N1: lo que pasa es que cuando vivíamos allá mi mamá era de una iglesia, entonces allá no nos dejaban ni siquiera bailar, entonces por eso, y nos poníamos faldas, ir a la iglesia.

E: y ahora que vives acá todavía van a la iglesia?

N1: no.

E: ¿dime como eran tus profesoras allá en San Marino?, ¿cómo te trataban?

N1: no, si apenas nos daba una sola profesora

E: ¿y como te trataba esa profesora?

N1: algunas veces mal y otras bien

E: ¿y en este colegio?

N1: bien,

E: ¿te gusta estudiar aquí?

N1: si

E: ¿porque te gusta estudiar?

N1: a mi me gusta acá porque entramos a las 12 y allá entramos a las 6 a-m

E: ¿y tu para que estas estudiando?

N1: para aprender

E: ¿Qué quieres aprender?

N1: ingles, matemáticas...

E: ¿y para que te sirve lo que estas aprendiendo?

N1: para que más tarde pueda enseñar a los demás.

E: ¿tu que quieres ser cuando termines de estudiar? ¿Qué te gustaría ser?

N1: una enfermera.

Niño 2**Edad: 12****Grado: 6º****Lugar de Nacimiento: San Marino**

E: cuéntame como era la escuela donde vivías?

N2: la escuela era pequeñita tenia como seis salones

E: y a ti te gustaba estudiar allá?

N2: si, porque cuando uno salía al descanso lo dejaban ir para su casa y después se regresaba y se ponía a estudiar.

E: ¿Qué hacías tu allá en el pueblo que no puedes hacer aquí?

N2: uno se podía ir a bañar, jugaba, uno se divertía mucho pero acá no.

E: que extrañas de tu pueblo?

N2: el río, los amigos.

E: ¿Y que hay de diferente en este colegio?

N2: que acá hay muchas casas y allá casi no.

E: ¿y en el colegio, las clases son diferentes a como eran allá?

N2: pues allá enseñan cosas distintas

E: ¿Qué les enseñan?

N2: inglés, informática, artes.

E: ¿te gusta estudiar aquí?

N2: si, porque enseñan cosas nuevas y porque allá lo sacaban a uno al tablero y si uno o sabía algo le pegaban con un rejo en las manos.

E: ¿tu para que estas estudiado?

N2: para salir adelante y sacar adelante a tu familia.

E: ¿Y que es salir adelante?

N2: Lograr algo.

E: ¿Qué es lograr algo?

N2: hacer un curso.

E: ¿seguir estudiando?

N2: si

E: ¿Qué te gustaría ser a tí?

N2: enfermera

E: a ti te gustaría regresar a tu pueblo?

N2: si, porque uno allá se divierte más, aquí uno se aburre mucho.

E: ¿Qué te gustaría que hubiera acá?

N2: lo que pasa es que allá no había casas casi, entonces habían muchos árboles, entonces uno se trepaba a esos árboles.

Niño 3**Edad: 14 años****Grado: 6º****Lugar de Nacimiento: San Marino**

E: ¿Cuéntame como era la escuela de donde tu vienes?

N3: era más pequeña que esta, tenía seis salones apenas

E: ¿Cómo te enseñaban allá?

N3: pues a uno le enseñaban pegándole, si uno no aprendía a allá le pegaban.

E: y los papás que decían cuando les pegaban

N3: ja, ellos les decían que le pegaran a uno.

E: ¿Qué hacían ustedes allá?

N3: que hacíamos? Jugar, bañar, todo

E: ¿Qué extrañas de allá?

N3: no extraño nada

E: ¿te gusta vivir aquí?

N3: si, porque acá no hay tanta guerra como hay allá, no hay tantas peleas como hay allá, porque allá los matan y los tiran por el río.

E: ¿te gusta estudiar aquí?

N3: si porque acá no le pegan a uno como hace allá, acá no lo regañan a uno.

E: acá no los regañan?

N3: pues hay veces que se enojan porque uno hizo algo malo.

E: ¿Qué te gustaría que te enseñaran?

N3: que me enseñaran a comportarse, a vivir, a compartir.

E: ¿Tu para que estas estudiando?

N3: para ser un soldado profesional

E: ¿y porque quieres ser soldado?

N3: porque es mejor en los soldados porque la guerrilla, porque allá mata mucho la guerrilla, yo quiero irme para el monte como hacen los otros soldados que van a guerras, como por allá hay un primo mío que estaba en el ejercito y lo cogio un combate entonces vio que estaban disparando los otros entonces hay mismo corrió a esconderse por que sino lo mataban y lo echaron de allá y ahí esta en la calle.

E: Dime que diferencia hay entre la escuela donde estudiabas antes y este colegio?

N3: toda, allá no hay problema para uno mantenerse allá, allá el que quiera se va pa su casa, el que quiere se va. El que quiere estudiar se queda, el que no se va pa su casa.

E: ¿Eso es bueno o es malo?

N3: eso es malo cuando se van pa su casa porque uno no aprende.

Niño 4**Edad: 15****Grado: 6°****Lugar de Nacimiento: San Marino**

E: ¿Cuéntame como era la escuela cuando tu vivías en San marino?

N4: la escuela era pequeña

E: ¿Qué hacías, que hacías en la escuela?

N4: estudiar, y la escuela era muy pequeña

E: como los trataban las profesoras?

N4: bien, las profesoras bien.

E: ¿a ti te gustaba la escuela allá?

N4: si.

E: ¿Por qué te gustaba?

N4: porque iba a prender

E: ¿y aquí?

N4: aquí también pero era ...

E: ¿Qué? ¿Qué pasa acá? ¿Qué no te gusta de estudiar aca?

N4: si, acá si me gusta.

E: ¿Qué extrañas tu de San Marino?

N4: todo

E: ¿Qué es todo?

N4: la escuela, mi casa...

E: Te gustaría volver a vivir allá?

N4: si.

E: ¿Por qué no te gusta vivir aquí?

N4: aquí si me gusta pero...

E: ¿Qué te gustaría que hubiera acá? ¿para que te guste vivir acá que le hace falta al lugar donde vives?

N4: le hace falta ser mas grande, que mi casa sea más grande.

E: ¿Por qué extrañas San Marino?

N4: porque allá me divertía bastante.

E: ¿aquí no puedes salir a jugar?

N4: aquí si, a veces.

E: ¿Y allá que hacías? ¿Cuándo salías a jugar que hacías?

N4: me iba a pescar, a nadar, a jugar.

E: ¿cuenta me te enseñan aquí? ¿Qué te gusta de lo que te enseñan aquí?

N4: aquí todo.

E: tu que quieres hacer cuando termines de estudiar?

N4: cuando termine me gustaría estudiar en la Universidad

E: ¿y que quieres estudiar en la universidad?

N4: medicina

E. para que quieres estudiar medicina?

N4: para ayudar a curar a los enfermos

Niño 5**Edad: 13 años****Grado: 6º****Lugar de Nacimiento: Bagadó**

E: hálbame sobre la escuela en Bagadó

N5: nada, nosotros estudiábamos.

E: ¿Qué hacías tú en Bagadó? ¿Cuándo vivías allá que hacías?

N5: yo, estudiaba y cuando salía del colegio me iba para mi casa a arreglar la casa.

E: ¿No jugabas?

N5: ah, si salía a jugar con mis hermanos

E: allá hay río?

N5: si.

E: ¿Cómo jugabas? ¿Cuáles eran los juegos?

N5: nos íbamos a jugar balón, jugamos también a lleva en el río.

E: ¿Qué extrañas de vivir allá?

N5: tantas cosas, mi familia que esta por allá, el río, todo eso.

E: ¿Qué diferencias hay con esta escuela?

N5: con esta, que es más grande y más bonito.

E: y las profesoras?

N5: las profesoras de acá son iguales a las de allá, son ambles, buenas personas con nosotros los negritos.

E: ¿tu sientes que te tratan diferente a los otros niños?

N5: si

E: ¿Por qué?

N5: porque yo soy negro y a los negros no nos tratan igual a las otras personas, a nosotros nos tratan diferente.

E: ¿cómo es diferente?

N5: más raro que a las otras personas, a las otras personas no las miran así raro ni nada.

E: ¿tu sientes que te miran raro?

N5: si

E: ¿Quién te mira raro?

N5: en la calle.

E: ¿y acá en el colegio?

N5: no, acá si normal.

E: ¿tu porque estas estudiando?

N5: para salir adelante.

E: ¿Cómo es salir adelante?

N5: para no ser una persona de la calle, vaga, para tratar de ser alguien en la vida.

E: ¿y tu que crees que es ser alguien en la vida?

N5: una persona importante.

E: ¿ que te gustaría ser?

N5: un médico

E: ¿te gustaría devolverte para Bagadó?

N5: si

E: ¿Por qué?

N5: porque allá uno vive más bueno.

E: ¿Y cómo es vivir más bueno?

N5: que allá casi todo el mundo es como nosotros, negritos... de la familia, así sería más bueno.

E: ¿Tu crees que la gente del barrio no te quiere?

N5: si, ellos si me quieren, pero en el chocó sería más bueno, porque en el barrio también todos son negros pero a mi me gustaría vivir en el chocó en Bagadó.

Anexo N° 3

Entrevista realizada a Docente del Colegio Sur Oriental de Pereira

E: ¿Cómo afronta la institución el problema del desplazamiento? ¿O la atención de los niños en esa situación que atienden acá?

C: La Institución Sur Oriental recibe prácticamente el ciento por ciento de la población desplazada que tiene forma de comprobarlo ya sea a través de Secretaría de Gobierno o de Cruz Roja y ellos automáticamente ingresan a la institución. En la institución tenemos programas de orientación, aulas de apoyo escolar, tenemos también contacto con otras entidades, entonces eso nos permite trabajar con esa población desplazada. Ellos prácticamente se ubican en algunos sectores muy específicos como la Unidad, el barrio la unidad, y esa población estudia aquí.

A ellos tratamos de darles orientación sobre la vida práctica, normas de urbanidad, tratamos de tenerles las puertas abiertas en todos los programas que tengamos en la institución, y tenemos una gran cantidad de trabajo sobre todo en orientación, sobre todo para la convivencia porque son niños que traen muchos inconvenientes, mucha agresividad y mucha frustración, así que eso hay que controlarlo aquí a partir sobre todo del dialogo, sobre todo el dialogo es lo que la institución busca que esas personas que han vivido situaciones de miseria, de desarraigo, encuentre opciones distintas a través de la reflexión de los actos que ellos mismo hacen o viven aquí en la institución.

E: ¿Los profesores que trabajan con esta población realizan actividades diferentes a las actividades que realizan con grupos donde no hay población desplazada?

C: No, los docentes trabajan igual tanto con el personal desplazado como con el personal que no es desplazado, las actividades son las mismas. Ellos no pueden discriminar o no pueden realizar unas actividades distintas. Lo que si hacemos es un trabajo de orientación desde el aula de apoyo cuando trata de nivelar al estudiante académicamente. El aula de apoyo donde se trabajan casos específicos y en orientación escolar es donde se maneja directamente esos casos de desplazamiento, no como los casos de desplazamiento sino como los casos de estudiantes que han vivido o han padecido esa situación y que tienen problemas de convivencia que no son todos; los que tienen problemas manifiestos de agresividad, de consumo de sustancias alucinógenas, que tienen problemas en cuanto a prostitución o a pandillas.

E: ¿Cuáles son las mayores dificultades que presentan los niños en situación de desplazamiento? ¿Cuáles son esas dificultades que ustedes como docentes detectan en ellos?

C: básicamente es el desarraigo, ellos no sienten pertenencia ni por esta región, porque no son de esta región, ni por esta ciudad, ni por el barrio donde viven, ni mucho menos

por esta institución, entonces básicamente eso y de ahí se desprende una problemática amplia que incluye pues muchos factores. Entonces ese desarraigo que crea, una apatía hacia todo lo que tenga que ver con lo académico, una apatía hacia todo lo que refleje autoridad; entonces podemos ver problemas graves, la parte académica, el rendimiento académico es muy deficiente y en cuanto a la autoridad pues no hay un reconocimiento de la autoridad, vienen de sitios donde el estado no hace presencia. Vienen de familias que no tienen una figura paterna o materna que signifique autoridad cualquiera de esos dos casos.

Entonces básicamente es eso el desarraigo, una falta de compromiso con la institución, con la comunidad, igualmente con la familia, con ellos mismos.

E: ¿Y ustedes que hacen frente a eso?

C: sobre todo en el área de ética y valores se trabaja mucho esa parte, como apoyo esta la orientadora escolar, como apoyo tenemos el trabajo de los proyectos que los docentes manejan.

E: ¿Cómo son esos proyectos?

C: por decir algo el proyecto de cruz roja, el proyecto de servicio social, y el proyecto de desastres, esos proyectos buscan vincular a esa población he insertarla en la población normal que tenemos, normal pues entre comillas. Buscamos a través de esos trabajos, de los proyectos, de la orientación escolar, del aula de apoyo de los coordinadores que sientan arraigo por esta institución, ese es un trabajo paulatino muy lento, no siempre da frutos, que por lo general crea frustración en los docentes, que genera agresividad no solamente en la misma población desplazada que conocemos sino en la otra población, que piensan que de pronto tenemos tolerancia a ciertas personas por la situación en la que llegaron aquí al colegio entonces también se revelan ciertos estudiantes. Entonces básicamente es un desarraigo que de una u otra forma pues hay que enfrentarlo.

E: ¿Usted cree que ellos de alguna manera se sienten discriminados frente a la otra población?

C: Si, si se sienten discriminados. Aquí la mayoría de la población desplazada son personas afrodescendientes y tenemos personas raizales, o sea tenemos negros y tenemos indígenas, o de pronto personas que no son negros pero se consideran de esa etnia, o personas que no son indígenas pero que se reconocen como indígenas, entonces ellos se sienten discriminados básicamente los afrodescendientes, entonces ellos se reúnen en sus grupos y no se mezclan con lo que ellos llaman paisas o amarillos, amarillos es un termino despectivo ¿sí?, entonces ellos no se mezclan.

E: ¿En ese sentimiento de discriminación que ellos tienen como es la relación con los otros estudiantes? ¿Si ellos están interesados en relacionarse con los otros niños y los otros niños con ellos o no?

C: pues hay que sucede. Hay desinterés y hay interés, depende, tenemos estudiantes afrodescendientes que han sido desplazados, que son muy agresivos entonces los demás los evitan, entonces son niños que son evitados, son también desplazados dentro de la misma institución por los mismos miembros de su etnia, pero en otros casos pero mas bien poquitos, en un porcentaje mas bien reducido si hay una aceptación claro.

E: ¿Ellos manifiestas acá en la institución su cultura? ¿Qué manifestaciones culturales tiene ellos?

C: ellos tienen la cultura del chocó, entonces en los actos culturales vemos las danzas de ellos, básicamente las danzas y la música, eso es lo que ellos reflejan.

E: ¿Cuándo se proponen las actividades culturales ellos se muestran interesados en mostrar lo de ellos?

C: si ellos lo muestran, ellos no se sienten identificados con la cultura de Pereira, no se identifican se sienten aparte, conforman un grupo aparte. Entonces las danzas de ellos se refieren básicamente a la de las costas pacíficas.

E: ¿cómo se vincula la familia en ese proceso de enseñanza?

C: bueno realmente es difícil decir eso, porque la vinculación que ellos tienen no es muy tangencial, la familia no es un gran soporte para esa población, la familia de ellos se constituye en que, la mamá o el papá o un tío o un abuelo, pero no una familia conformada como tal, papá, mamá, hijos, no. Viven con un hermano, viven con alguien conocido, son familias por lo general, por lo general o destruidas, o simplemente un concepto nuevo de familia distinto al tradicional, pero no es la familia que conocemos. Así que no se muestra mucho interés e el proceso de enseñanza – aprendizaje que ellos tienen, ni formación en valores. Quieren dejarnos el trabajo directamente en la institución, y es difícil inclusive tenerlos acá cuando se citan, es difícil tenerlos por acá.

E: ¿Cómo cree usted que la educación, ya no desde esta institución como tal sino la educación en general le puede aportar al problema del desplazamiento?

C: pues yo creo que la educación en general en Colombia no puede dar una solución al problema del desplazamiento si puede ayudar siempre y cuando esa educación se genere con mayor presencia del Estado, con más calidad, con más recursos en la zona donde se está creando el desplazamiento. En esas zonas la educación debe tener el objetivo que las personas de allí, permanezcan allí, pero si la educación como ocurre en algunos lados con algunos maestros que antes motivan a la gente para que salgan, continua esa situación entonces no vamos a tener nunca una solución, pero la educación en sí no va a dar la solución pero si debe generar cambios de actitud de las personas allá en las zonas de desplazamiento aquí ya no podemos hacer nada. Aquí lo que tenemos que hacer en el caso de la institución, aquí en Pereira, tenemos es que jugar con lo que tenemos y que es lo que tenemos una población desarraigada, tratar de incluirla, de que se sienta parte de esta comunidad.

E: ¿Cómo cree usted que afecta a estos niños el hecho de tener que llegar a un territorio diferente con una cultura diferente?

C: pues los afecta en el sentido de que apenas están formándose como personas, su personalidad esta en desarrollo, y muchos no entiende que paso, llegamos aquí y no sabemos porque, cuales son las razones, entonces buscan respuestas para esos problemas que ellos tienen y los problemas los originan otros no ellos, entonces cuando ellos tienen los problemas fue porque los generaron otros, otros pueden ser paramilitares, pueden ser guerrilleros, otros de otro tipo, no ellos. Entonces consideran es mi percepción, mi opinión personal de que los problemas no son originados por ellos por lo tanto ellos no son el problema y entonces ellos al no reconocer el problema y que esta dentro de un problema no les permite vincularse a esta comunidad, ni ser exitosos con su familia y tampoco les da como el suficiente criterio como para querer regresar o crear ese deseo de regresar allá a la comunidad da la que pertenecían, ellos realmente no piensan en regresar, ellos ya sabe que tienen que continuar aquí.

E: ¿Por qué no desean regresar?

C: Ellos no desean volver simplemente porque aquí a pesar de la pobreza en la que viven, pues es distinto a la situación de zozobra a donde estaban, allá podían de pronto cultivar la tierra, pero no tenían tranquilidad. En cambio aquí aunque es difícil, ellos aquí viven en un barrio muy difícil, tienen más tranquilidad, más opciones, al menos de educación, al menos de empleo, hay más opciones y con poquito ellos se conforman porque allá donde estaban tenían casi nada; pues ellos dicen que tenían mucho porque tenían la posibilidad del trabajo en la tierra, pero al llegar el desplazamiento no tienen nada. Entonces básicamente algunos no regresan es por eso, porque aquí tienen más oportunidades que allá, porque saben que si regresan allá van a encontrarse con la misma miseria que dejaron.

E: ¿Cómo ven ellos la escuela? ¿para ellos la escuela que representa?

C: yo diría que en un altísimo porcentaje la escuela no representa nada. La mayoría están aquí es como en un estacionamiento. Los papás los dejan acá solamente para no tenerlos en la casa sin hacer nada, no tenerlos en la calle vagando, entonces no representa más. No hay estímulo y entre la sociedad no hay tampoco ese incentivo, que más de que ellos se gradúen, ellos van a terminar con el mismo problema, es decir ellos no visualizan si me gradúo más adelante puedo ir a una universidad, no ellos están como pasando una etapa, vamos a estar en el colegio porque mis papás me tienen allá, no me quieren ver vagando, pero no se proyectan, entonces la escuela no tiene mayor influencia ni crea los incentivos para ellos suficientes.

De pronto en algunos casos si van a haber personas que va a triunfar, que van a tener éxito al menos con una familia estable porque es lo que no tienen pero la gran mayoría no tienen mucha fe en la educación, la educación desde el punto de vista de ellos es para los que tienen solvencia, para los que tienen más oportunidades porque están en otro estrato, o porque de pronto piensan en una carrera pero ellos en la gran mayoría

de los casos no se preocupan ni por su educación actual ni por el futuro, cuando a ellos se les pregunta por el futuro realmente no piensan mucho. Cuando se les pregunta por el futuro de ellos, piensan o ser jugadores de fútbol o de pronto en algo que no es un trabajo sino un opción o una forma de vivir, pero no un trabajo como lo conocemos un empleo o una profesión.

Entonces tampoco hay muchas aspiraciones, la gran mayoría son hijos de empleadas domésticas, muchas personas son hijos aquí de recicladores, otros son trabajadores de ventas ambulantes, es muy poco el que tiene un empleo fijo. Entonces no tienen mayor estímulo.

E: ¿para ellos la escuela no es una solución para el problema?

C: No, no es una solución y tampoco nosotros lo vemos como una solución, mientras tengamos hacinamientos, mientras tengamos tan escasos recursos, materiales, humanos sobre todo pues no vamos a tener lo trascendental, entonces nosotros tampoco vamos a poder ofrecerles muchos incentivos a esos estudiantes para que permanezcan en las aulas, porque son problema, muchos son problema y a muchos de esos estudiantes desplazados nos va a tocar decirles váyanse, porque entraron a darle un gran conflicto aquí en la institución y ese es otro argumento para no querer continuar con la educación, no creer en la educación.

E: ¿usted cree que ese estímulo que ellos necesitan para poder estudiar, para creer que la educación es una posibilidad, debe venir de la familia o la escuela también tiene que hacer parte de eso?

C: El estímulo debe venir de todos, de la familia, de la comunidad, del Estado; nosotros representamos al Estado, pero el estado también tiene muchas otras facetas, no solamente la educación, entonces ese estímulo debe venir de todas partes.

E: ¿Qué cree usted que debería hacer la escuela para superar este problema de desarraigo que tienen los niños?

C: La escuela debería transformarse, el punto de vista que yo tengo de la escuela actual es que es una educación sesgada, una educación donde no hay mayores oportunidades para promover un cambio social, no tenemos todas las herramientas necesarias, nos faltan muchas cosas, el mismo estado que tenemos, la conformación de nuestro Estado no da para que nosotros podamos hacer mucho, no podemos ir más allá. Podemos ver el problema, podemos analizarlo, podemos sentarnos a debatirlo, a hablar de él todo el día, reuniones, escribir sobre soluciones plantear proyectos; pero como están las cosas la escuela debe transformarse, la escuela que es el conjunto de la educación debería transformarse para ofrecerle todas esas herramientas a esa población, pero básicamente allá donde se está generando el problema, en la costa del Pacífico, en la costa del Caribe, en los Llanos, en los sitios en donde se está creando el desplazamiento, en algunos lugares de Antioquia y de Santander. En esos lugares es donde el Estado debe tener más presencia, más fuerza una educación con mucha más fortaleza y así seguramente se crearía como una opción para que las personas

permanezcan allá, pero esas opciones deben ir acompañadas de una presencia real del Estado, con todas las instituciones que hacen parte del Estado, no solamente la educación.

E: ¿Cuándo usted habla de la transformación de la escuela a qué se refiere?

C: A que la escuela debería promover un cambio social positivo, en el sentido de que debe crear conciencia, una conciencia de pertenencia hacia el sitio donde se vive, hacia la comunidad a la que se pertenece, hacia el mismo Estado, el hecho de no cantar el Himno Nacional, el reírse mientras se está formando para cantar el Himno o no escuchar cuando se lee algo referente al país, al Estado es un síntoma de que hay una falla grande, y esa falla grande pues lógicamente es de formación desde que el niño entra a preescolar, desde que entra hay que créale esa conciencia. Si no hay eso, realmente es muy difícil luchar con lo que viene después cuando la familia se desplaza.

E: ¿O sea que usted ve esa transformación en el fortalecimiento de la identidad cultural?

C: De la identidad cultural, política, religiosa, todo lo que tenga que ver con la Nación, porque sino se crea eso vamos a seguir teniendo desarraigo, no solamente entre la población desplazada sino entre los que no son desplazados, porque aquí hay una población flotante muy grande, sobre todo en un municipio como Pereira, Pereira es cosmopolita, Pereira tiene personas de todas partes de este País, atrae gente de todos lados, sobre todo gente del campo, entonces tenemos una gran mezcla aquí de que, de identidad, una mezcla de visiones de distintos puntos de vista de la vida.

Así que lo que tiene que crear la escuela pensada en el futuro es crear una conciencia nacional, porque estamos sesgando, hablamos de población desplazada porque son distintos a nosotros sobre todo por las zonas donde se presenta, pero aquí los que no somos desplazados, todos somos de distintas partes, y no solamente los estudiantes, los docentes, todos aquí somos de distintas partes, entonces en lugar de ser una fortaleza, se nos ha convertido en una debilidad, pero hacia allá hay que ir, en convertir esas diferencias que tenemos aquí tan basta, tan profunda aquí en el municipio de Pereira, en algo que en el futuro permita hablar de una identidad con más concreción, que evite ese problema del desarraigo.

Anexo N° 4

Trascripciones de las Observaciones

OBSERVACIÓN N° 1

Grado 6 F
Colegio Sur oriental de Pereira
Asignatura: Tecnología

Pr: La profesora organiza al grupo ubicando las sillas en filas mientras que regaña a los niños para imponer orden.

E: Algunos niños hablan y se desorganizan.

Pr: la profesora continúa regañando a los niños que no se organizan y amenaza con llevarlos a la coordinación si no hacen caso. Luego les explica la presencia de las observadoras en el aula, diciéndoles que somos estudiantes de la UTP y que venimos a realizar un trabajo con los niños desplazados, inmediatamente algunos niños señalan a algunos de sus compañeros en son de burla.

Al notar la situación la profesora trata de explicarles acerca del desplazamiento diciendo que no es un problema y que no tiene nada de malo ser desplazado, que por el contrario trae beneficios pues no tienen que pagar educación, les dan subsidios de vivienda, etc. Igualmente les explica que es una persona desplazada. Luego señala a los niños negros de la clase y los denomina desplazados, preguntándole a cada uno de donde viene y porque esta en esta ciudad.

Los niños se avergüenzan y oponen resistencia responder la pregunta. La profesora continua señalando y les dice que no hay motivo para sentir pena por ser desplazados que eso no es nada malo. Sin embargo, a pesar de la presión de la docente, solo cuatro niños afirmaron estar en situación de desplazamiento.

Luego la profesora cambia radicalmente el tema y continua hablando de las notas del periodo. Pide a los estudiantes que se organicen en los grupos que habían conformado la clase anterior y a medida que ellos trabajan, ella les va dando las notas. Toma los trabajos y llama a cada grupo para entregarlos y que puedan terminarlo.

Uno de los niños señalado por sus demás compañeros como desplazado, hace desorden mientras la profesora llama para entregar los trabajos, de los cuales habían algunos sin marcar por lo que la profesora duda al entregarlos pues no cree que quienes los reclaman sean sus dueños.

Los estudiantes hacen mucho ruido, gritan y se golpean. La profesora llama a un niño y le pide que se retire de clase que esta muy "Indisciplinado" pero este no hace caso y se sienta en su puesto.

Los estudiantes siguen organizados en grupos pero pocos están dedicados a hacer el trabajo que la profesora les puso, después de un rato se ponen a trabajar.

N1: recorre varios grupos para ver que estan haciendo

N2: le dice a la profesora que vuelva a explicar el trabajo. Pero la profesora dice que no, que ellos ya debe saber que es lo que tienen que hacer.

La profesora se dedica a entregar notas y no hace control sobre la actividad propuesta por lo que los niños están dispersos y hacen mucho desorden. La profesora toma la lista y empieza a leer los nombres de los niños que perdieron la materia, al nombrarlos cada estudiante pregunta ¿porqué? Algunos se ríen, pero no le dan mucha importancia. La profesora les dice que si presentan bien el trabajo que esta haciendo pueden pasar la materia.

Algunos estudiantes se acercan al puesto de la profesora a ver las notas. El niño 2 no trabaja, se para del puesto, tumba sillas y arma desorden.

En general el grupo es indisciplinado, los niños utilizan lenguaje soez, muestran poco interés por el trabajo propuesto y solo algunos realizan el trabajo.

Después de un rato los grupos se conforma de nuevo y los niños empiezan a resolver el cuestionario.

La profesora regaña al N2 porque molesta a un compañero, el n2 lo niega y argumenta que no entiende el trabajo. La profesora no le explica sino que por el contrario le dice que perdió la materia si no ha entendido el ejercicio. El n2 dice que bueno, que él no entiende.

Luego entran 3 niños al salón con su maletín puesto, la profesora le pregunta “Por qué se van y hacen lo que les de la gana” uno de los niños le contesta que porque ella le dijo que había perdido la materia entonces que mejor se va, y salen todo nuevamente del salón.

Luego la profesora llama a uno por uno para explicar la nota, mientras que los niños se dedican a realizar su trabajo, algunos de manera individual otros en parejas sin relacionarse con nadie más.

OBSERVACION N° 2

Grado 6 E

Colegio Sur oriental de Pereira

Asignatura: Tecnología

Al llegar al salón el grupo está organizado y en silencio. La profesora se ubica en el puesto y lee los nombres de los estudiantes que perdieron la materia.

Los estudiantes que ganaron la materia celebran. La profesora dice que los estudiantes que perdieron la materia van a comité evaluador.

Luego la profesora pregunta al grupo ¿Quién es desplazado?. Los niños empiezan a molestar con el tema, pero ninguno afirma serlo. Luego la profesora explica la presencia de las estudiantes de la UTP y si identifican 3 estudiantes en dicha situación.

La profesora le pide que saquen el cuaderno de sistemas, y luego comienza a explicar porque los estudiantes perdieron la materia, la importancia de esta área, y les recomienda que mejoren su comportamiento para el próximo periodo, hace acuerdos para mejorar las notas y la recuperación. Mientras tanto los estudiantes escuchan con atención.

La Na1 y el No2 se encuentran silenciosos. La Na1 se encuentra sentada junto a la puerta y realiza su trabajo en forma individual. Esta niña en raras ocasiones se comunica con los demás niños y parece indiferente a su contexto. Permanece en silencio, sin moverse de su puesto, actitud que la profesora no trató de y cuando se trató de hacerle algunas preguntas su comunicación era limitada y cortante.

La profesora empieza a dictar un cuestionario (igual al que estaba terminando el grupo anterior). Los estudiantes escriben. Luego la profesora les pide que se ubiquen en parejas para resolver el cuestionario.

Na1 no se para de su silla, el No2 se ubica cerca de la Na1 y le explica el trabajo que hay que realizar.

La profesora le dice al grupo que empiecen bien porque es la primera nota del periodo.

La Na1 comienza a realizar el ejercicio sola.

Luego se acerca con timidez una niña blanca a decirnos que es desplazada pero después de hacer algunas preguntas nos dimos cuenta de que si lo fue pero hace mucho tiempo y no tiene recuerdos de esa situación.

No2 se ubica con otro compañero pero este está distraído, luego le pide que comience el trabajo. En general el grupo se encuentra realizando el taller propuesto por la profesora.

Na1: se dirige a la profesora y le muestra su trabajo, la profesora le dice que es muy inteligente y le hace algunas recomendaciones, entonces ella sigue trabajando. El No2 trabaja con su compañero.

La profesora llama la atención y amenaza con colocar mala nota porque están haciendo mucha bulla. Los estudiantes no hacen mucho caso y continúan haciendo ruido.

OBSERVACION N° 3**Grado 6 F****Colegio Sur oriental de Pereira****Asignatura: Química**

El grupo se encuentra terminando un taller, pero están muy dispersos, se paran de sus sillas, hacen mucha bulla.

Las niñas del grupo en su mayoría están ubicadas empareja realizando el trabajo. Solo hay una niña trabajando sola. El N1 y N2, están sentados pero no realizan el trabajo, están fomentando el desorden.

Mientras tanto la profesora intenta explicar el taller pero no puede debido al ruido y el desorden en el que se encuentra el grupo.

En este momento entra el coordinador de disciplina, quien está al pendiente de lo que ocurre en este grupo, e intenta calmarlos amenazándolos con quedarse limpiando la zona verde, si continúan con el desorden.

Los estudiantes rechazan la solicitud y chiflan al profesor.

El N1 parece ser conflictivo, no hace mucho caso de lo que la profesora dice, constantemente esta motivando el desorden del grupo y no se interesa por desarrollar la actividad propuesta.

Mientras tanto los niños N2 y N3 se encuentran ubicados en pareja, leyendo del cuaderno.

Después de un rato el N1 se une a una pareja de niñas que están trabajando.

La profesora escribe en el tablero las instrucciones que deben seguir para realizar el taller. Luego todos se calman y los niños en observación se encuentran desarrollando el taller.

El N1 continúa con la pareja de niñas, pero no hace aportes al trabajo.

Luego uno de los alumnos más conflictivos se pasea por todo el salón buscando un lapicero, hace bulla, grita; hay otro estudiante que tiene su maletín colgado y busca la oportunidad para volarse del salón.

El desorden que hay en el salón lo imponen estudiantes diferentes a los del grupo de observación.

Una de las niñas que trabaja en parejas, se levanta de su puesto y se dirige hacia la profesora para pedirle explicación acerca del taller, mientras que la otra se va a hablar a otro grupo.

La profesora permanece sentada en su puesto revisando algunos trabajos y notas, mientras que los estudiantes desarrollan la actividad.

Los niños N2, N3 y N4 continúan desarrollando el taller. Mientras que los estudiantes conflictivos hacen mucho desorden, tiran los puestos y se insultan.

La profesora les dice que por el hecho de que los van a expulsar del colegio no tienen derecho a hacer lo que quieren e insultarse.

El niño N4 se para, camina por el salón, habla con un compañero y regresa a su puesto a seguir con el taller.

N2 y N3, se paran, van hacia la ventana a jugar un rato, pelean y luego se sientan de nuevo.

N1 empieza a desarrollar el taller con una de las niñas, mientras que la otra no hace nada.

El N1 se cansa de escribir, le entrega el cuaderno y se acerca a la profesora. Igualmente una de sus compañeras acaba el taller y se lo muestra a la profesora. La profesora le dice que la primera está mala, entonces la niña se sienta a corregir.

Después de un rato los niños observados continúan desarrollando el taller. La profesora desde su puesto pide el taller anterior y dice que ya debe estar terminado el actual.

Durante toda la clase la profesora se ubica en su puesto, cuando crece el desorden ella trata de calmarlos pero los estudiantes la ignoran. Mientras tanto corrige los talleres de los niños que se le acercan.

N1 y N2 están haciendo desorden, mientras que N3 y N4 realizan el taller.

La profesora después de un rato se para, para tratar de calmarlos otra vez.

Ahora el niño N3 se une a sus compañeros a hacer desorden, mientras que el N4 se queda en su puesto trabajando.

Los estudiantes continúan con el desorden, en ese momento suena el timbre y la profesora les pide el taller.

OBSERVACION N° 4**Grado 6 F****Colegio Sur oriental de Pereira****Asignatura: Matemáticas**

El profesor entra al salón y empieza a organizar los puestos, mientras que la mayoría de los estudiantes se encuentran afuera. Luego entran al aula arrastrando las sillas y se acomodan.

El profesor dice: "Escriban en una hoja"

Los niños N2 y N4 sacan el cuaderno, mientras que algunos estudiantes no prestan atención y hacen desorden.

Los niños N1 y N2 empiezan a pelear y el profesor los regaña. Luego comienza a dictar el taller. Los niños en observación copian, mientras que el N1, no muestra interés por la clase, hace desorden y pelea con sus compañeros.

El profesor escribe en el tablero y trata de explicar el ejercicio. Después empieza a dictar, algunos niños copian, otros hacen bulla. Mientras el profesor realiza el dictado una niña y un niño se para del puesto y empiezan a pelear, el profesor los ignora y continúa dictando.

El profesor explica algunos ejercicios, explica la solución de cada paso, en tres puntos del taller para que los estudiantes sepan que es lo que tienen que hacer, algunos estudiantes prestan atención y otros no.

Los niños N2, N3 y N4, prestan atención, mientras que el niño N1 no. Luego el N2 empieza a pelear con otro compañero, el profesor interrumpe la explicación y los manda a salir del salón pero ellos no hace caso.

Después de que el profesor termina de copiar el taller, dice que esa será la primera nota del periodo que acaban de empezar y empieza a dictar las notas del periodo finalizado.

El profesor dicta las notas en voz alta, nombrando a cada estudiante para decirle su calificación, algunos reniegan. Mientras el profesor lee las notas, algunos estudiantes se agraden verbalmente.

El grupo esta desordenado, hay estudiantes peleando, no trabajan, se paran de sus puestos. El profesor les llama la atención a algunos.

El N1 y N2 se ponen a pelear y el profesor interviene. El profesor se acerca, los regaña, pero no le hacen caso por lo que el profesor empuja al N1 y éste se enoja, le pregunta porque lo empujó y le dice que él, solo es el profesor no el papá. Luego se sienta.

El profesor entrega el taller a los estudiantes, los niños N2, N3, N4, están en sus puestos, mientras que el N1 se voló de clase.

Pocos estudiantes realizan el taller, la mayoría del grupo se sale del salón. En ese momento llegó el coordinador con el N1 y otros que habían evadido la clase.

El profesor se queja ante el coordinador del comportamiento del grupo, y este los regaña. Los estudiantes se sientan y suena el timbre.

Anexo N° 5

Trascripción de Entrevistas

Barrio La Laguna
Madre Comunitaria del Sector

E: ¿cuénteme más o menos como era la escuela donde estudiaban los niños antes de llegar aquí?

MC: Pues que le digo yo, no todo común y corriente, lo que veo yo es que acá es un poco más avanzado porque acá están en la ciudad, están pues más abiertos, encuentran más tecnología, más computadores, encuentran más acceso a la biblioteca, entonces como usted puede entender, allá pues no estábamos en la ciudad sino que era un corregimiento, un municipio entonces las cosas son más difíciles, en cambio acá las cosas están más abiertas, para mí. Esa es mi opinión, Yo lo veo pues en mis hijos ellos han avanzado mucho, han aprendido mucho; y el niño aquí aprende mucho, eso de la computación ellos aprenden mucho con esa tecnología.

E: ¿osea que para usted si es positivo el cambio de que sus niños estudien ahora en la institución donde estan?

MC: Claro, uff toda la vida.

E: ¿Y de la manera como enseñan los profesores, hay alguna diferencia?

MC: pues en la enseñanza pues que le digo, pues para mi como... porque ahí más que todo es ellos, porque a mi ellos nunca que hay que... no les ha ido bien.

E: porque por ejemplo con algunos niños con los que yo he hablado cuando me cuentan de la escuela donde ellos vienen me dicen que antes les pegaba la profesora y aquí no les pegan.

MC: es que allá si, digamos que los hijos míos pues no tuvieron ese problema porque ellos han sido unos niños muy juiciosos, ellos no han tenido como ese problema que les tengan que pegar, que castigar porque no hicieron tareas, o porque salio al tablero y no sabe nada, pues ellos no, pues los dos más grandecitos porque los otros estaban todavía muy pequeños.

E: ¿Y en cuanto al cambio de venir de un municipio, de un lugar más abierto a llegar acá a la ciudad?

MC: Pues como le digo, los hijos míos de nacimiento son Pereiranos, yo llegué fu una vez porque usted sabe que uno añora de donde es uno, entonces yo estaba acá mis hijos nacieron acá y un día cogimos las cosas y nos fuimos para allá, entonces para ellos el cambio no fue nada, fue brusco cuando llegaron allá, eso era diferente porque ellos eran niños nacidos acá. Mire fueron tres años con ellos allá, el mayorcito tenia 6 años los 2 últimos tenían 2 años, el segundo tenia 4 años imagínese, eso fue horrible, no imagínese.

E: ¿Y cual es esa diferencia?

MC: que allá es más caliente, además es piso es como más tosco, piedra, arena y ellos no estaban acostumbrados, la gente, que no había como los medios para transportarnos, entonces había que caminar.

E: ¿para que cree usted que les puede servir la escuela a los niños?

MC: yo pienso que para muchas cosas, lo primero para instruir la persona o para instruir el hombre. Una parte de la educación del niño, una partecita es la que empieza

en el hogar, la otra en la escuela y también la calle el niño aprende cosas así sea buenas o malas, pero yo pienso que la escuela es muy importante, es una de las bases de lo máximo, en la escuela es donde el niño aprende, y aprende a instruirse, y aprende a ser un muchacho de bien o de mal, pero más vale de bien, si es un niño que aprovecha es un niño de bien.

E: ¿Qué cosas le debería enseñar la escuela para que sean esos hombres de bien?

MC: pues yo creo que mucho de respeto, hay profesores que lo facilitan pero como hoy en día los muchachos son un poquito tercos. Lo que es eso, aprender a respetar a sus semejantes, profesores, compañeros, a todos.

E: ¿y los profesores están enterados de todo lo que pasa con ellos? ¿Cuál es la problemática que tienen?

MC: Pues a mi me ha gustado ir a hablar con los profesores, explicarles si tenemos algún problema, hay que vea que el está necio es por esto y esto o en mi casa paso esto y esto o algo, entonces les comento el problema para que no digan hay es que... porque claro que es que la profesora no sabe que es lo que está pasando. Como un día que fui a hablar con la profesora y ella me dijo ahh, yo no sabía y yo pensaba que la niña estaba necia, yo le dije a si profe es que en mi casa paso esto, por eso ella esta decaída y la profe me dijo que no que tranquila y por eso a mi me gusta estar pendiente de esas cosas y ya.

Anexo N° 6

1.1 Marco Legal para la Atención de Población en Situación de Desplazamiento en Materia Educativa (MEN, 2005)

1 Marco jurídico

El marco jurídico para la población en situación de desplazamiento se empieza a configurar a partir del escalonamiento de la situación de violencia interna desde 1995 en adelante y del incremento subsecuente de desplazamientos masivos, el Estado reconoció de manera explícita el problema y empezó a diseñar y ejecutar políticas orientadas a su tratamiento.

CONPES 2804 del 13 de septiembre de 1.995, en el que se constituye el Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la violencia en Colombia. El 27 de mayo de 1997 se revisa y actualiza el documento CONPES 2804, dando paso al documento **CONPES 2924** de 1997. A través del **decreto 1165** de abril de 1997, se crea la Consejería Presidencial para la Atención Integral a la Población Desplazada.

Ley 387 de 1997, por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.

Decreto 173 del 26 de enero de 1998, por el cual se adopta el Plan Nacional para la Atención a la Población Desplazada por la Violencia. Mediante **Decreto 489** de 11 de marzo de 1999, la Red de Solidaridad asume la función de coordinar el Sistema de Atención Integral a la Población Desplazada – SNAIPD.

En materia de Educación: la Ley 387 decreta en su artículo 19, numeral 10, 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 básica 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.

La circular conjunta de julio del 2000 del Ministerio de Educación Nacional 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 educativa y edad.

- Las instituciones educativas expedirán las certificaciones académicas sobre grados cursados previamente de la población en edad escolar desplazada que no cuente con ellas.
- Las instituciones educativas eximirán del pago de costos educativos a la población escolar desplazada.

El Decreto 2562 de noviembre 27 del 2001, por el cual se reglamenta la ley 387 de 1997, establece que las entidades territoriales deben:

- Garantizar la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia en los niveles de preescolar, básica y media.
- Efectuar la matrícula en las instituciones educativas sin exigir los documentos que se requieren a los estudiantes que no estén en capacidad de presentarlos.
- Adecuar instalaciones provisionales en la etapa de emergencia para desarrollar los programas educativos.
- Desarrollar programas de formación y capacitación a docentes que atienden la población desplazada.
- Garantizar el cupo en los establecimientos educativos a la población desplazada en situaciones de retorno, reubicación o reasentamiento.

El Decreto 250 de 2005, el cual deroga el decreto 173 de 1998, establece que el sector educativo debe:

- Vincular y mantener a los menores en el sistema educativo formal.
- Ampliar la cobertura de educación los niños, mediante la asignación de cupos en los planteles educativos.
- Implementar modelos educativos flexibles y pertinentes que restituyan el derecho a la educación de los menores en situación de desplazamiento.
- Fortalecer la prestación del servicio educativo en zonas de retorno y reubicación de población desplazada.
- Mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de planes y programas de capacitación de docentes, que optimicen los procesos para la atención a esta población.
- Apoyar la construcción, reparación y adecuación de la infraestructura física y dotación de los planteles educativos que prestan el servicio a la población desplazada.

En materia educativa, el Artículo 67 de la Constitución Política, y Ley General de Educación (115 de 1994) establece que la educación para la rehabilitación social debe ser parte integral del servicio público educativo.

La Resolución 2620 de septiembre de 2004 del Ministerio de Educación Nacional “establece las directrices, criterios y procedimientos para la prestación del servicio educativo a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado y menores de edad hijos de personas desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley”.

Algunos aspectos que contiene esta resolución son:

- Los establecimientos educativos efectuarán la matrícula sin exigir los documentos de identidad ni las certificaciones de los niveles de escolaridad que se requieran.
- Las secretarías de educación reportarán a los estudiantes que se encuentran matriculados en los formatos establecidos de acuerdo con lo establecido en la Resolución 166 de 2003.
- Los establecimientos educativos estatales eximirán del pago de matrícula, pensión y derechos académicos a la población escolar desvinculada y a los hijos de adultos desmovilizados.

2. Acciones para la atención educativa de las poblaciones afectadas por la violencia

Para la atención educativa de estas poblaciones el Ministerio de Educación Nacional ha coordinado con las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales, la Red de Solidaridad Social, el Ministerio de Interior y Justicia – Programa de Reincorporación a la vida civil de personas y grupos alzados en armas-, con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y otros ministerios y entes gubernamentales acciones que ofrezcan condiciones que faciliten el reasentamiento de las familias y contribuyan en los procesos de reincorporación a la vida social y productiva.

Las acciones que se desarrollen con la población deben estar orientadas a facilitar a estas poblaciones el acceso en condiciones especiales a los beneficios y servicios que presta el Estado generando condiciones educativas para desarrollar 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.

El MEN ofrece asistencia técnica orientada a fortalecer la capacidad de planeación, ejecución y seguimiento en las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales de los entes territoriales mayormente receptores de estas poblaciones.

3. Aplicación de los criterios del plan de acción

Las secretarías de educación deben apoyar a las instituciones y centros educativos para que puedan prestar un servicio educativo oportuno, pertinente y de calidad en las etapas de prevención, emergencia, retorno y reubicación de las poblaciones desplazadas y durante las fases del proceso de inserción a la vida social y productiva de las personas que se han desmovilizado de los grupos armados, realizando acciones que les permitan:

- Identificar las necesidades y perfil educativo de las poblaciones afectadas por la violencia y definir las prioridades para ser atendidas por los diferentes programas, de acuerdo con criterios de pertinencia.
- Identificar la magnitud de la demanda educativa de población afectada por la violencia, de acuerdo con las certificaciones emitidas por las autoridades competentes, y que estén vinculados o con necesidad de vincularse a un establecimiento educativo.
- Inventariar la existencia de programas y proyectos escolarizados o no escolarizados, y de los recursos institucionales y sociales para vincular al sector educativo a las personas afectadas por la violencia, acorde con sus necesidades educativas.
- Formular las metas a corto, mediano y largo plazo pertinentes para la atención educativa a las poblaciones afectadas por la violencia en el marco de la calidad, la eficiencia y la cobertura, de acuerdo con las dinámicas locales.
- Crear un mapa local de la oferta institucional educativa oficial y privada como aquella dada a través de organismos no gubernamentales nacionales e internacionales que optimice los recursos y las acciones.
- Participar en los comités departamentales y municipales para la atención a estas poblaciones y consolidar equipos técnicos y pedagógicos locales que involucren e impulsen la participación de los demás organismos del Estado, en cumplimiento de su responsabilidad social.
- Seleccionar los programas y las instituciones o centros encargados de prestar el servicio educativo.
- Apoyar la formulación de planes de formación y capacitación a docentes que tendrán a su cargo la atención educativa de estas poblaciones.

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.

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.

En su mayoría, las poblaciones afectadas de la violencia se ubican en zonas urbanas, por lo anterior, los modelos validados y aprobados por el Ministerio de Educación Nacional pertinentes e identificados para atender a estas poblaciones son: a) Aceleración del Aprendizaje, el cual es una propuesta que a nivel pedagógico desarrolla competencias básicas, enfatiza la lectura y el desarrollo de la autoestima, para niños y niñas que se encuentran en extraedad y b) Programa de educación continuada con metodología CAFAM orientado a alfabetizar y brindar educación básica a los jóvenes y adultos a través de ciclos lectivos.

Asimismo y con el fin de fortalecer y cualificar el capital humano que tiene a su cargo la atención educativa de la población escolar afectada por la violencia, es necesario brindar a los directivos docentes 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. Para esto el MEN cuenta con la propuesta pedagógica “Escuela y Desplazamiento” la cuál esta encaminada a la recuperación de la identidad infantil y juvenil, a través de un trabajo pedagógico colectivo, que les permita a los niños, niñas y jóvenes resignificar el mundo de la vida, mediante la utilización de espacios y contextos de animación y aprendizaje. También, como complemento el MEN forma a los maestros en temáticas relacionadas con herramientas pedagógicas y desarrollo de competencias para la convivencia.

Los talleres de herramientas pedagógicas se realizan por ciclo de capacitación los cuales comprende las siguientes temáticas:

Derechos humanos: Al abordar esta temáticas se capacita a docentes en temas relacionados con los derechos de los niños y las niñas, de manera que la educación sea para los docentes un derecho fundamental que debe restituirse con todas las garantías a esta población y a los niños en general.

Cultura de paz: Dada la experiencia traumática por la que han atravesado los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, se hizo necesario brindar herramientas a los docentes que les permitiera identificar la fuente de los conflictos de los estudiantes y contar con mecanismos que contribuyan a su solución dentro y fuera del aula.

Salud sexual y reproductiva: La población en situación de desplazamiento presenta otras dificultades asociadas, como son el embarazo precoz y la poca información acerca del manejo de su sexualidad. En este sentido, se buscó brindar herramientas a los docentes que les permitiera a los niños, niñas y jóvenes conocer sus derechos sexuales y reproductivos.

Herramientas pedagógicas: Le permite a los docentes cualificar su rol a través de la identificación de elementos de análisis e intervención pedagógica para niños, niñas y jóvenes afectados por la violencia, con el fin de mejorar sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de **competencias ciudadanas**, este ciclo de talleres comprende temáticas que permiten promover el desarrollo de competencias sociales en sus estudiantes, es decir, la capacidad o habilidad para interactuar de manera exitosa con su ambiente y lograr la satisfacción legítima de sus necesidades, logrando en ellos actitudes de confianza, autonomía y responsabilidad. De igual manera promueve el desarrollo de competencias para la solución y regulación de los conflictos en sus estudiantes, es decir, identificar conflictos y enseñar a los estudiantes a resolverlos cuando se presentan en el aula y fuera de ella.

Promover el desarrollo de **competencias personales**, es decir lograr en los estudiantes la superación de las secuelas tras la experiencia de la violencia. Estas competencias personales incluyen aspectos motivacionales, afectivos y actitudinales que permiten en los estudiantes la interiorización de valía de los derechos humanos.

4. Seguimiento y evaluación

Las secretarías de educación con el apoyo del Ministerio de Educación, construirán procesos de acompañamiento y evaluación en la atención a las poblaciones afectadas por la violencia. Para esto, podrán contratar con 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, garantizar la participación de las comunidades y fundamentar el trabajo interinstitucional. Se espera que con el proceso de seguimiento y evaluación se formulen las alternativas de fortalecimiento y mejoramiento continuo a los procesos administrativos, pedagógicos y operativos de la educación a las poblaciones afectadas por la violencia.

Asimismo, se definirán las secuencias de acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional, la evaluación periódica de los procesos educativos para precisar objetivos y definir prioridades, la identificación de los avances, logros y dificultades en los procesos y definición de los planes y estrategias de mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la educación de las poblaciones afectadas por la violencia.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS:

Briones Guillermo. 2004. La Investigación en el aula y en la Escuela: Formación de Docentes en investigación educativa 2. Bogotá- Colombia: Edición del Convenio Andrés Bello.

Cortes, Cecilia del Pilar y Castro de Amaya Ligia. 2006. Escuela y Desplazamiento Forzado: Localidad de Usme, Integración a la Escuela de Niños y Niñas en Situación de Desplazamiento Forzado. Bogotá: Corporación para la acción y el desarrollo SIEMBRA.

De Tezanos, Araceli. 1983. Escuela y Comunidad. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

De Tezanos, Araceli. 1998. Una Etnografía de la Etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Bogotá: Ediciones Antropos.

Deslauriers, Jean-Pierre. 1991/2004. Gómez, Miguel Angel. Investigación Cualitativa 2: Guía Práctica. Pereira- Colombia: Editorial Papiro.

Gibaja, Regina Elena. 1991. La Cultura de la Escuela.. Buenos Aires – Argentina: Copyright Aique grupo Editor S. A

Ministerio de Educación Nacional. 2005. Escuela y Desplazamiento. Una Propuesta Pedagógica. Segunda versión. Bogotá- Colombia: IMPRESOL Impresiones Ltda.

Ministerio de Educación Nacional. 2006. Instrumento para la Descripción de Competencias Básicas en el grado de Transición. Instituto de Psicología Universidad del Valle.

Ramírez, Jorge Enrique. 2001. Prácticas de Educación Popular. Modulo 5. Manizales: CINDE

Rockwell, Elsie. 1995. La Escuela Cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.

Universidad Pedagógica Nacional, ACNUR y Corporación Opción Legal. 2004. Pedagogía y Desplazamiento: “1er Encuentro Nacional de Experiencias con Comunidades e Situación de Desplazamiento”. Bogotá.

Restrepo, Yusti Manuel. 1999. Escuela y Desplazamiento: “Una Propuesta Pedagógica”. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Zambrano, Leal Armando. 2001. La Mirada del Sujeto Educable: La pedagogía y la Cuestión del otro. Cali: Edición Artes gráficas del Valle Editores – Impresores Ltda.

Zambrano, Leal Armando. 2002. Los Hilos de la Palabra. Cali, Colombia: Grupo editorial Nueva Biblioteca Pedagógica S en C.

Zambrano, Leal Armando. 2005. Didáctica, Pedagogía y Saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ARTICULOS DE REVISTA

De Zubiria Samper, Miguel. FECODE. 2006. Una Propuesta desde la Pedagogía Conceptual. ¿Qué debe aprender un estudiante hoy? Revista Educación y Cultura. No. 63. pp. 13-17.

De Zubiria, Sergio. Universidad Pedagógica Nacional. 2006. Educación, Justicia Social y Diversidad Cultural. Revista Pedagogía y Saberes. No. 24. pp. 59-66.

González, Terrenos Maria Isabel. Universidad Pedagógica Nacional. 2005. La Escuela: Espacio de Reconocimiento de la Interculturalidad. Revista Pedagogía y Saberes. No. 22. pp. 49-56.

Pinzón, Maritza, De La Rosa, Laura y Lizarralde, Mauricio. 2004. Universidad Pedagógica Nacional. La Formación de Maestros en Innovaciones Educativas. Revista Nodos y Nudos. No. 16. pp. 51-58.

ARTÍCULO INNEDITO EXPUESTO EN UN CONGRESO

CINDE. (2003, Septiembre) La Escuela Un Escenario de Formación y Socialización para la Construcción de Identidad Moral. Documento presentado en el II encuentro Internacional y V nacional: Escuela, familia y medios, escenarios para la paz y el desarrollo Humano.

..... . (2003, Noviembre). El Barrio Marginal como Recurso Pedagógico. Ensayo preparado para una evento de capacitación de profesores en las escuelas de la favela Monte Cristo, Florianópolis, Brasil.

ARTICULOS EN ACTAS DE CONGRESOS

Martínez, María Cristina. 2004. El Derecho a la Educación de Niños y Niñas en Situación de Desplazamiento y de Extrema Pobreza en Colombia. Políticas y Opciones Educativas para Población en Situación de Desplazamiento: Crisis y Realidades, marzo 17-19 (pp. 157-173). Bogotá: Instituto Pensar de la Universidad Javeriana.

MATERIAL ELECTRONICO

Revista la Piragua de CEAAL. Consejo de Educación para Adultos de América Latina. Consultado el día 16 de noviembre de 2004 de la página web:
<http://www.ceaal.org/piragua/reciente.htm>

Máspero, Emilio. Universidad de los Trabajadores de América Latina. Consultado el día 16 de noviembre de 2004, de la página web: www.atal.org/educacion/proyecto.html

..... Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Consultado el día 16 de noviembre de 2004 de la página web:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendaciones_cochabamba_esp.pdf?menu=/ing/prelac/docdig/ .

COHDES Y UNICEF Colombia. (1.999) Un País que huye “Desplazamiento y Violencia en una nación fragmentada. Consultado el día 16 de noviembre de 2004 de la página web:
<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/despl/index.html>

Correa, Alzate Jorge Ivan. Proyecto CAS Atizapan, Estado de México. Consultado el día 16 de noviembre de 2004 de la página web <http://www.proyecto-cas.org/sim/P.html>

Salvá de Borca, Nancy. Práctica educativa. ¿Construcción o rutina? Consultado el día 16 de abril de 2005 de la página web:
http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/InspecDivDptos/InspecNacionales/Practica/Encuentros/pract_edu.htm

Marquez, Graells Pere, (2002) “Buenas Prácticas Docentes” Revista electrónica DIM.. consultado el día 26 de abril de 2005 de la página web:
<http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm>

Salud y Desplazamiento: Colombia y Países Vecinos. Organización Panamericana de la Salud. Consultado el día 26 de abril de 2005 de la página web:
<http://www.disaster-info.net/desplazados/documentos/ops/salud2004/02quienes.htm>

Jiménez, Romero Carlos. Pluralismo, Multiculturalismo E Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos. Consultado el día 28 de mayo de 2007 de la página web:
http://www.cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc

Ministerio de Educación nacional. Colombia Aprende. Altablero "El periódico de un país que educa y se educa". Consultado el día 28 de mayo de 2007 de la página web:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1997). Ley 387 de 1997 y Lineamientos de política para la atención educativa a la población afectada por la violencia. Consultado el día 28 de mayo de 2007 de la página web:
http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84328_archivo.pdf

CODHES (2006, 12 de septiembre). Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, No. 69. Consultado el día 28 de mayo de 2007 de la página web:
www.codhes.org

Rodríguez, Quezada Verónica. (2004, 1 de junio). Acerca de las Competencias Cognitivas. Revista Enfoques educativos. Consultado el día 5 de septiembre de 2007 de la página web:
www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Rodriguez_Quizada.pdf

May, C Ofelia. (2001) *Pedagogía del afecto*: Un amalgamamiento de perspectivas para la educación del colombiano del nuevo milenio. Consultado el día 5 de septiembre de 2007 de la página web:.
<http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona-proxima/2/3%20Pedagogia%20del%20Afecto.pdf>

Dealbert, Camí Esther y Dealbert, Camí Adela. Educar en el medio residencial: una forma de educación social. Consultado el día 5 de septiembre de 2007 de la página web:
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=13+0750388>

Romero, Gutiérrez Nelly Janeth. La necesidad de incorporar una pedagogía del afecto en la practica cotidiana. Consultado el día 5 de septiembre de 2007 de la página web:
www.
<http://www.gimnasiopsicopedagogicosuba.edu.co/Docs.%20directora/afecto.esc.html>.