



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

Facultad de Sociología
Doctorado en Sociología

**Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad
y la inclusión de niñas y niños víctimas del
desplazamiento forzado en Colombia.**



Presentada por:
Esther Vega Blanco

Dirigida por:
Dr. David Doncel Abad

Salamanca, 2017



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

Facultad de Sociología

Doctorado en Sociología

**Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión educativa de niñas y niños
víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.**

Presentada por

Esther Vega Blanco

Dirigida por

Dr. David Doncel Abad

Salamanca, 2017

Figura de portada y contraportada:

Lucía Valentina Moreno Vega.

Diseño de portada y contraportada:

SuperCopy

Salamanca, España.

Dedicatoria

Dedico mi tesis:

A mi padre: Rafael Vega Garcés (Fdo.),

*Quien veló por la igualdad y la equidad que debía existir
En la Escuela de Santa Bárbara, entre los hijos del patrón y del obrero.*

*“Maestra, en sus manos está construir la igualdad
Reconociendo la diferencia y el valor de la diversidad (...)”*

A mis hijos Jorge Andrés y Lucía Valentina,

En estos momentos cierro mi tesis (13/05/2017, 9 a.m.),

siento que falta el sello final, y que mejor sello que

el amor que les profesó, el mismo amor

con la que fue escrita.

Agradecimientos

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios, que me dio la comprensión del silencio desde mi propia individualidad; la vida y la voz para poder concluir esta tesis y sustentarla, para darle voz a niñas y niños víctimas del conflicto armado que asola Colombia, y a los niñas y niños también gracias por ayudarme a comprender el porqué de su silencio.

Al Doctor, David Doncel Abad, cuando decidí, en Colombia, en el tema de tesis, paralelamente pensé en mi tutor. Lo había conocido en Salamanca, a un joven y sensible docente, que daba sentido a cada una de sus frases de educación. Él sería el que colocaría tilde a la investigación. Hoy terminamos nuestro trabajo y el silencio tiene significado. Estoy segura que como Julio Verne, buscará en los rincones de la ciencia el aporte que la educación necesita para recuperar la voz callada en medio de la indiferencia.

A los Doctores, Jesús Rivera Navarro, y Alberto del Rey Poveda, ellos más que mis profesores, han sido mis amigos. Gracias por haber colocado un faro en Salamanca, que mantuvo viva mi energía y esperanza de asumir el reto como investigadora.

A los doctores Juan Carlos Aceros Gualdrón y Luis Mena Martínez, quienes me han aportado sus conocimientos para adentrarme en los caminos de la metodología cualitativa.

A la Dra. Lucila Gualdrón de Aceros, mi amiga, maestra de maestros, quien en su infinita generosidad me ha entregado su vida de experiencia en el campo pedagógico, por horas dedicadas para ayudarme a comprender el verdadero significado de la escuela.

A la memoria de mi madre Rosa Ámira (Fda.), gracias por su enseñanza y ejemplo, entregó sus bienes materiales pero nunca su dignidad, víctima de la violencia partidista, asumió el rol de viuda y en sus diez hijos sembró el amor y el perdón.

A mis hijos Jorge Andrés y Lucía Valentina, mis grandes amores, mi motivación, con ustedes el frío del invierno no existe, son mi sol. Les dejo el reto de la perseverancia, el amor por el servicio como un valor humano, la herencia que no existen imposibles, los bienes materiales se arrebatan el conocimiento y los sentimientos trascienden el alma.

A mi familia, a mis hermanos y sobrinos, que me han acompañado en este propósito. Especialmente a Yaneth, Elsa Ivonne y Leonor, que me han alentado cada día en este importante capítulo de mi vida. A mi hermana Martha, con la que compartimos el gusto del fiambre con los niños campesinos en nuestras vacaciones escolares, con mi amiga inseparable, mi cómplice de nuestras travesuras juveniles. A ellas mis hermanas que cuando veo todo difícil colocan su varita mágica y me demuestra que nada es imposible.

A mi amigo Ignacio Pérez Cadena, en usted se cumple, amigo no es aquel que ríe con nuestra risa, sino aquel que está en la alegría y la tristeza, gracias por compartir momentos importantes en mi vida, el servicio por la comunidad, la cooperación y desarrollo regional. ¡Gloria en la Amistad!

A mi amiga incomparable Ligia Margarita Borrero Zea, ejemplo de dirección y exigencia en la búsqueda de la perfección en el servicio humano. Compartimos que el cumplimiento de metas solo se justifica si estas van unidas al logro de un verdadero cambio social ¿Qué nos falta por hacer?

A mi compañera de Ligia Andrea Mendoza, queda una enseñanza, los puntos del universo cuando se decretan se encuentran sin importar la adversidad y el tiempo.

A Juan Salvador Gaviota, gracias por fabricar un par de alas para trascender en la dimensión del Océano Atlántico, por darme valor para no tener límites en mi vuelo en la dimensión de la ciencia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	5
B. ESTRUCTURA DE TESIS.....	10
CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO.....	13
1.1. DESCRIPCIÓN DEL ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA.....	13
1.2. CAUSAS DEL DESPLAZAMIENTO EN COLOMBIA.	18
1.2.1. El conflicto armado.....	18
1.2.2. La lucha y defensa de la tierra (abandono o despojo).	20
1.2.3. Megaproyectos y desplazamiento.	22
1.2.4. Narcotráfico y desplazamiento.....	24
1.3. ESTRATEGIAS DE OCULTACIÓN.	25
1.4. NIÑAS Y NIÑOS VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO.	28
1.5. EDUCACIÓN Y CONFLICTO.	31
1.6. LOS EFECTOS DE LOS CONFLICTOS ARMADOS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	34
1.6.1. El impacto psicosocial sobre niñas y niños víctimas del desplazamiento.	35
1.6.1.1. Transformación y daño en la identidad.	36
1.6.1.2. Consecuencias sobre la autonomía.	37
1.6.1.3. Transformaciones y daños al empoderamiento.	38
1.6.2. Daños psicosomáticos.	38
1.6.3. Daños colectivos o daños socioculturales.	40
1.7. CONTEXTO DE ESTUDIO: CIUDAD DE BUCARAMANGA.	41
1.6.4. Bucaramanga, ciudad receptora de desplazados.....	44
1.7.2. El desplazamiento “Comuna Uno”.....	45
CAPÍTULO II. POLITICA EDUCATIVA Y DESPLAZAMIENTO.	49
2.1. LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (CDN).....	50
2.2. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA.	51
2.3. MARCO NORMATIVO GENERAL.	52
2.3.1. La Ley 115 (1994), Ley General de Educación.	52
2.3. La Ley 387 (1997).....	55
2.3.3. Ley 1448 (2011), La ley de las víctimas.	57

ÍNDICE

2.4. EL CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL (CONPES).....	59
2.4.1. CONPES 2804.....	60
2.4.2. CONPES 3077.....	60
2.4.3. CONPES 3726.....	60
2.5. SENTENCIAS CORTE CONSTITUCIONAL.....	62
2.5.1. Auto 251 de 2008 de la Corte Constitucional.....	62
2.5.2. Auto 006/09 de la Corte Constitucional.....	63
2.6. PLAN ESTRATEGICO.....	63
2.7. CANALES DE INFORMACIÓN.....	65
CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	69
3.1. DESPLAZAMIENTO Y ORGANIZACIONES A NIVEL MUNDIAL.....	69
3.2. DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA.....	73
3.3. DESPLAZAMIENTO E INCLUSIÓN ESCOLAR.....	78
CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO.....	81
4.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	81
4.2. IGUALDAD Y DIVERSIDAD.....	86
4.3. EL SILENCIO.....	96
CAPÍTULO V: DISEÑO METODOLÓGICO.....	111
5.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, OBJETO DE ESTUDIO E HIPÓTESIS.....	111
5.2. OBJETIVOS.....	113
5.3. MÉTODO.....	114
5.4. TÉCNICAS.....	117
5.4.1. La entrevista.....	118
5.4.1.1. Entrevista en Profundidad.....	119
5.4.1.1.1. Entrevista en profundidad con la población víctima: niñas y niños.....	121
5.4.1.1.2. Entrevista en profundidad con la Población Víctima: Padres de Familia o Cuidadores.....	122
5.4.1.2. La entrevista semiestructurada.....	124
5.4.2. Investigación Participativa (IP).....	133
5.5. POBLACIÓN DE ESTUDIO.....	137
5.5.1. Selección de la muestra.....	137
5.5.2. Captación de la muestra.....	139
5.6. TÉCNICA DE ANÁLISIS.....	142

ÍNDICE

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.	147
6.1. EL DESPLAZAMIENTO FORZADO Y SUS EFECTOS VISTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS VÍCTIMAS.	147
6.1.1. LA HUIDA.	148
6.1.1.1. Causas de la huida.	150
6.1.1.2. Cómo se realiza la huida.	154
6.1.2. SITUACIÓN DE LLEGADA.	161
6.1.2.1. Encuentro de un lugar dónde vivir.	161
6.1.2.2. Búsqueda de sustento para cubrir necesidades básicas.	167
6.1.2.3. La admisión de las niñas y los niños al contexto escolar.	169
6.1.2.3.1. Las dificultades asociadas a la familia.	170
6.1.2.3.2. Las dificultades asociadas a las propias escuelas.	171
6.1.3. FORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL AULA.	182
6.1.4. IDENTIDAD, IGUALDAD, DIVERSIDAD Y SILENCIO.	195
6.1.4.1. Primera Relación: Identidad cultural y desplazamiento.	196
6.1.4.2. Segunda relación: Igualdad.	200
6.1.4.3. Tercera relación: Diversidad.	205
6.1.4.4. El laberinto del silencio.	206
6.2. VOZ INSTITUCIONAL DE LOS COLEGIOS DE LA COMUNA UNO DE BUCARAMANGA.	211
6.2.1. Criterios de ingreso a la institución para menores desplazados.	212
6.2.2. Papel de la escuela y del estado.	216
6.2.2.1. Apoyo de la institución educativa a las familias.	216
6.2.2.2. El Estado y las familias de menores desplazados.	220
6.2.3. El silencio en la Voz institucional.	235
6.2.4. Igualdad y diversidad en la Voz institucional.	237
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.	241
BIBLIOGRAFÍA.	253
ANEXOS.	271

ÍNDICE

LISTADO DE CUADROS

Cuadro 1: Figuras del anonimato	105
Cuadro 2: Componente para la obtención de la información niña y niños	121
Cuadro 3: Componentes para la obtención de información padres de familia o cuidadores	123
Cuadro 4: Componentes para la obtención de información profesores	126
Cuadro 5: Componentes para la obtención de información profesional psicosociales	129
Cuadro 6: Componentes para la obtención de información de directivos.....	131
Cuadro 7: Clasificación de la población de estudio según su vinculación con las instituciones educativas de la Comuna Uno	138
Cuadro 8: Actores que accedieron a las entrevistas	141
Cuadro 9: Secuencia para realizar el análisis	142
Cuadro 10: Matriz Inicial	145
Cuadro 11: Matriz para la codificación axial	145
Cuadro 12: Confrontación la ley y la realidad en las Instituciones Educativas	178
Cuadro 13: Dificultades bajo rendimiento académico	194
Cuadro 14: Categorías de análisis voz institucional	212

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total personas desplazadas	20
Gráfico 2: Cifras-niñas, niños y adolescentes 1985-2014	29
Gráfico 3: Niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado 1985-2017	29
Gráfico 4: Causas del desplazamiento	30
Gráfico 5: Mapa de Bucaramanga.....	42
Gráfico 6: Elementos del lenguaje y el secreto.....	103
Gráfico 7: Proceso de Análisis fundamentado en los datos cualitativos	143
Gráfico 8: Entrevistas en profundidad	146
Gráfico 9: Entrevistas semiestructuradas	146
Gráfico 10: Causas del desplazamiento	161
Gráfico 11: Municipios receptores de desplazamiento	166
Gráfico 12: Estrategia encuentro de un lugar dónde vivir	167
Gráfico 13: Búsqueda de sustento para cubrir necesidades básicas	169
Gráfico 14: Dificultades para la escolarización de niñas y niños	177

RESUMEN

RESUMEN

Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión educativa de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

Esta tesis aborda el silencio en el sistema educativo de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado en el sistema educativo colombiano. Colombia es uno de los países con mayor desplazamiento interno en el mundo. El conflicto armado que azota a la sociedad ha expulsado a una gran cantidad de personas de sus hogares, que huyendo se han desplazado a otras zonas del territorio nacional.

La investigación centra su atención en la población más vulnerable, en las niñas y los niños víctimas del desplazamiento forzado, y en el contexto educativo. Concretamente, se analiza la escolarización de esta población en los colegios urbanos. La llegada de esta población a las aulas de las ciudades genera la emergencia de realidades educativas atravesadas por una gran heterogeneidad y diversidad social y cultural que chocan contra el principio de igualdad educativa. En un contexto complejo como este, se considera relevante analizar las limitaciones de una escuela organizada bajo el principio de una educación para todos. ¿Es posible tratar a todos los niños con igualdad? ¿Tienen las mismas necesidades educativas niños desplazados que los que no lo son?

Este estudio se realiza a través de un planteamiento metodológico cualitativo, pues interesa conocer cómo perciben la realidad educativa los niños desplazados, realidad escurridiza por otro lado. Concretamente, es importante interpretar los sentimientos, el miedo, la frustración, o la desesperanza de niñas y niños; y a partir de su voz. Las conclusiones muestran que la igualdad educativa no responde adecuadamente a la realidad de los niños desplazados en el contexto escolar.

Palabras Claves: Desplazamiento Forzado, Silencio, Inclusión Educativa, Diversidad e Igualdad.

RESUMEN

RESUMEN

Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión educativa de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

This thesis addresses the silence in the education system of children who are victims of forced displacement in Colombia, the country with the largest forced internal displacement. The main reason for this displacement is the military conflict in the country which forces the inhabitants of some areas to leave their homes and go to other regions of the country.

This research focuses on a vulnerable population, child victims of this forced displacement, in the context of education. More specifically, the schooling process in urban areas of this population are analysed. This implies an emergence of conflicting educative realities due to the heterogeneity and sociocultural diversity. In a complex context like this, is it relevant to analyse the limitations of the schooling system based on the principle of “education for everyone” It leads to the question, is it possible to treat every child equally? Do displaced children have the same needs as others?

This research used qualitative methodology to access the reality (actual difficulties) perceived by the displaced children (a reality difficult to attain with other methods). More specifically, it is important to interpret the feelings, fears, frustrations and despair of those children; and in this way, their voice. The conclusions demonstrate that the so-called educational equality does not adequately meet the real needs of child victims of forced displacement in their schooling context.

INTRODUCCIÓN

DESPLAZARSE EN SILENCIO. RETOS DE LA IGUALDAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑAS Y NIÑOS VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA.

INTRODUCCIÓN

Detrás de cada historia de un padre o una madre migrante hay niños, niñas y adolescentes que sufren por el desprendimiento de sus vínculos afectivos más importantes y crecen sin el derecho a disfrutar de la vida en familia”. (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes 2006).

¡Guarda Silencio María!

En los ojos de María se refleja el caudal del río del Playonero inundado por sus lágrimas, su voz temblorosa y sus manos crispadas por el miedo. Se abre paso entre sus compañeros de colegio, para alcanzar a la entrevistadora y contar su historia. La pequeña niña, de cabellos y ojos oscuros, tiene 11 años pero ha vivido mucho más que otras niñas y otros niños a su edad. Una vez junto a la entrevistadora, mira hacia atrás, para asegurarse que nadie se dará cuenta que romperá su silencio. Los sollozos acompañan sus palabras entrecortadas mientras busca la manera de regalarle una sonrisa; pero esta le ha sido robada por la tragedia. “Solo tenía ocho años”, dice: “vivía en Sabana de Torres, con mi papá; mi mamá le quitó la custodia ya que él me daba mal trato”. Junto a su madre, María se trasladó con su hermana a El Playón, municipio de Santander. Así empieza para ella la experiencia del desplazamiento.

El Playón fue conformado por el desplazamiento forzado partidista de los años 1930. Hoy en día basa su economía en la piscicultura, la agroindustria, el ecoturismo y el comercio. También es un municipio con gran riqueza cultural. Sobresalen allí la música de cuerda, la talla en madera y los bailes folclóricos. En municipios como El Playón, de tierra cálida, son usuales las fiestas como una expresión de la alegría y la cultura de las regiones. Fue en una de aquellas fiestas, donde el abuelo de María y uno de sus tíos se involucraron en una riña con integrantes de uno de los grupos ilegales, de reconocida presencia en esta región. En medio de la discusión, el abuelo desenfundó su machete y dio fin a la reyerta silenciando la

INTRODUCCIÓN

vida de uno de sus contendores. La noche quedó en silencio, y en ella se perdió la sombra del abuelo quien fue capturado por las autoridades.

Las horas lentamente se marchaban y con ellas crecía la amenaza de la venganza. Allí, en el rancho pobre de una pequeña familia, reunieron unas pocas pertenencias y, con lo puesto, se preparó la huida. Para María, El Playón quedó atrás con el cantar del gallo. En el horizonte, una vez más, Sabana de Torres, donde una tía podía ofrecer cobijo.

Similar a El Playón por sus costumbres, Sabana de Torres es rica en productos ganaderos y agrícolas, como los cultivos de arroz; así como en recursos petrolíferos. En sus arenas silíceas, parte de la riqueza minera de este municipio, marcó una vez más María sus huellas. Pero la estancia duró poco. Hasta allí llegó la familia del “difunto” con intención de vengarse. Los buscaban para segar sus vidas como caen las espigas de arroz. Con esta amenaza a sus espaldas, atrás quedaron pronto los ríos, los pantanos, la belleza natural de la tierra y el manatí, símbolo de esta región. María, quien no había cumplido aún los nueve años, con unas pocas pertenencias en un costal de fique y de la mano de su madre y su hermana, una vez más, huyó. Un camión de carrocería de madera las recogió por el camino. “¿Para dónde van?” escucharon desde la cabina; y la madre respondió: “A Bucaramanga”. Bucaramanga, ciudad capital, “allí nos perderemos en medio de la gente”, pensaba la madre: “hay trabajo, educación y salud”.

Llegadas a la ciudad, se instalaron en un barrio llamado “Café Madrid”, ubicado en la Comuna Uno, al norte de Bucaramanga. Allí se alberga un alto porcentaje de la población del municipio en condiciones de vulnerabilidad y exclusión social, conformando en algunos casos cinturones de miseria – precisamente – por el desplazamiento forzado. En este barrio llegó la calma aparente. La puerta entreabierta dibujaba los ojos de las niñas, queriendo investigar lo nuevo. Afuera, sin embargo, solo se veía miseria, y unos cuantos niños jugando con una pelota desgastada.

Un día, cuando la madre salió en busca de una tienda, se encontró con un sujeto que había salido herido en la pelea con el abuelo. Aquel encuentro bastó para activar una vez más las alarmas: sus vidas nuevamente corrían peligro. Salieron del Barrio Café Madrid, al frío del amanecer, en medio de la oscuridad, caminando en silencio y se dirigieron al barrio Villa Mercedes. Allí, en una zona verde, se abrigaron con sus cuerpos. Acompañadas por el hambre esperaron la luz del día.

INTRODUCCIÓN

Cuando amaneció preguntando entre las tiendas, ubicaron una casita para vivir. Todo parecía estar en calma; sin embargo, sólo una semana después de su llegada, y con la noche como cómplice, unos encapuchados derribaron la puerta para cobrar venganza por lo sucedido. Aterrorizadas por las amenazas recibidas, las mujeres encontraron la manera de escapar, a toda carrera. Esta vez solo llevaban la ropa que vestía sus cuerpos.

Actualmente viven en el barrio San Rafael, con un hermano de su padrastro, su padrastro, su mamá y sus dos hermanas. En el Colegio, no tienen conocimiento de la historia de vida de esta estudiante. María y su hermana llevan estudiando dos años en una institución educativa de la Comuna Uno de Bucaramanga, y nunca ha recibido apoyo por parte de la docente orientadora. Su progenitora no les permite hablar sobre sus vivencias a nadie. Solo les dice que: “tienen que ser fuertes y guardar silencio”. María, manifiesta necesitar ayuda de alguien; especialmente ahora que deben asistir al juicio de su abuelo, para conocer la sentencia. Siente soledad y mucho miedo. Termina su historia en medio del llanto y el sollozo. En su mente, resuena la voz de muchos de los adultos a su alrededor: “¡Guarda silencio María!”¹.

La historia de María es un claro ejemplo de la violencia que han tenido que vivir muchas niñas y muchos niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. La relevancia, actualidad y crudeza de sus historias es la motivación para que se interese por ellas la presente tesis doctoral. Tal como puede verse en la historia de María, se trata de una cuestión directamente relacionada con un drama muy sentido y profundo. Estas páginas se acercan a dicho drama, sin sacrificar su matiz emocional y humano. Por ello como se explicará más adelante, en la investigación se opta por una aproximación de tipo cualitativo. Es gracias a la mirada cualitativa que es posible dar cuenta, en toda su riqueza, de la forma en la que es entendida tanto la vivencia del desplazamiento como de las prácticas a través de las cuales las instituciones responden a este reto.

¹ Desarrollado a partir de la entrevista en profundidad a niñas y niños realizada en un colegio de la Comuna Uno de Bucaramanga.

INTRODUCCIÓN

En atención a la importancia que la tesis da a la experiencia y a la forma en como es significada, estas páginas empiezan refiriéndose a la vida de María². ¿Qué es lo que me ha llevado a hacer una tesis relacionada con el desplazamiento en Colombia? Existe una motivación subjetiva, en buena medida, se debe a mi trayectoria profesional en el área social. He trabajado durante muchos años por el mejoramiento de las condiciones de vida y acceso a los derechos fundamentales de poblaciones en situación socioeconómica vulnerable y exclusión social en Colombia. La experiencia en este campo me ha dado elementos para que, como investigadora, pueda comprender y problematizar la dimensión política y social de la realidad colombiana.

A través de la escritura de esta tesis quiero destacar mi trabajo por más de 25 años, especialmente, en la Comuna Uno, que es una de las zonas más deprimidas y pobres de la ciudad de Bucaramanga. Por lo tanto, han transcurrido más de dos décadas donde he tenido la oportunidad de conocer las historias de vida de la población vulnerable y de sus escasos recursos. Durante este tiempo he visitado los asentamientos urbanos donde generalmente llega la población desplazada. Así pues, por lo enunciado anteriormente, el presente manuscrito representa una continuación del trabajo que he venido desarrollando en la Comuna Uno de Bucaramanga y, en cierta forma, condensa años de experiencia con esta comunidad.

La inquietud de orden más académico se empezó a fraguar en el año 2011 durante mi trabajo de fin de Master en Servicios Públicos y Políticas Sociales de la Universidad de Salamanca (España). En dicho trabajo llamaron mi atención temas como la exclusión educativa, la discriminación y la problemática de la diferencia en las aulas interculturales. Sin duda, para mí ha sido todo un apasionante reto académico poder conjugar el tema de la inclusión social con la igualdad y la educación para poblaciones en situaciones de conflicto armado.

² Los nombres de los niños entrevistados se han cambiado para proteger su privacidad.

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Colombia es uno de los países con mayor número de desplazados internos a causa de conflictos. Según la información recogida de distintas organizaciones como la ACNUR, el Ministerio de Interior y distintas ONG apuntan a ubicar la situación de Colombia entre los cinco primeros países a nivel mundial A. Mendoza (2012;) y ACNUR (2013). Información como la que propone la ACNUR muestran que entre los años 1997 y 2013 se registraron oficialmente 5.180.5406 desplazados internos ACNUR (2013). Un problema que se acentúa particularmente en los departamentos de Antioquia, Nariño, Chocó, Putumayo, Valle del Cauca, Caquetá, Cauca, Córdoba, Huila, y los Santanderes Jaramillo (2006) y A. Mendoza (2012).

Muchas personas han tenido que desplazarse forzosamente a otras zonas del territorio nacional, generalmente a causa de la violencia de grupos armados. Estos grupos se apoderan de tierras, o controlan algunos territorios del país, comprometiendo a la sociedad civil, con el objetivo de ejercer el poder político sobre tales territorios. Los objetivos principales son el enriquecimiento gracias a la producción y el comercio de las drogas ilícitas, o el reclutamiento de personas a su bando. El destino de muchos de los desplazados son las principales capitales del país Jaramillo (2006), A. Mendoza (2012) y Naranjo (2004). Ciudades como Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Bucaramanga reciben una gran cantidad de desplazados cada año. La violencia se ha arreciado especialmente en zonas rurales. Las poblaciones campesinas se encuentran fuertemente afectadas por éste fenómeno, junto con otros grupos étnicos, personas en condiciones de discapacidad, ancianos, mujeres y niños.

Lo anteriormente mencionado ha exacerbado algunos de los principales problemas sociales que enfrenta Colombia en la actualidad. La desigualdad social y la pobreza son dos dimensiones asociadas directamente con el problema del desplazamiento forzado.

Distintas organizaciones han sido creadas para diseñar planes, programas y estrategias que mitiguen el problema. Algunas de ellas derivan del Estado, como la Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado, a la cual se le suman numerosos sectores tanto públicos como privados A. Mendoza (2012). Pero como han mencionado otros investigadores Villa (2009) y Naranjo (2004) las políticas públicas y las estrategias desplegadas por el Estado han sido insuficientes. Las ciudades no han podido aplicar eficientemente estas políticas frente a la magnitud del desplazamiento forzado,

INTRODUCCIÓN

imposibilitando la obtención de resultados satisfactorios para las familias y personas víctimas desplazadas.

Entre los problemas que los diversos investigadores enuncian se encuentra la incapacidad del Estado para registrar el evento en su totalidad: estiman que las familias y personas registradas no superan un 30% de la totalidad de desplazados, lo cual, a su vez, reduce la posibilidad de ayuda que las víctimas pueden recibir Corredor (2010), Jaramillo (2006), Naranjo (2004) y Villa (2009). La falta de conocimiento de los aspectos globales del desplazamiento y la deficiente oferta laboral han generado estancamientos de pobreza, que aún no pueden ser superados. El drama humano que supone el desplazamiento, y su impacto negativo en la sociedad colombiana en su conjunto, se perpetúan.

Los problemas sociales que genera la violencia en la sociedad colombiana están siendo objeto de atención por parte de los funcionarios y de distintas iniciativas tanto nacionales como internacionales. Pero de la mano de éstos problemas económicos y políticos, existen otras realidades que también deben ser atendidas, pues es necesaria una aproximación holística al problema del desplazamiento para comprenderlo. La ruptura de lazos familiares genera situaciones de desestructuración, viudez, orfandad, abandono y soledad. Estas situaciones tienen impacto en lo socio-económico y político, pero también, a nivel individual, generan trastornos en la dignidad, la integridad física, moral y psicológica de las familias y las personas. Y por supuesto estos factores se agudizan especialmente en los menores. Al respecto de este último colectivo, sostiene el Instituto Colombiano de Bienestar Familia que: “En el desplazamiento forzado niñas, niños y adolescentes sufren un deterioro de su desarrollo integral y armónico, y una amenaza múltiple a su derecho a ser protegidos contra toda forma de abandono, abuso, maltrato, explotación, secuestro, reclutamiento y discriminación” ICBF-ACNUR (2010:12).

El desplazamiento compromete la escolarización de los más pequeños y por ende su desarrollo integral, tanto individual como social. Niñas y niños en edad escolar dejan en la mayoría de los casos, sus escuelas rurales, sus maestros y compañeros de clase para recalar en otros centros. Cuando llegan al nuevo destino, deben continuar su formación en escuelas del lugar de acogida. Las diferentes experiencias abordadas han mostrado que la inserción escolar trae consigo una serie de problemáticas y dificultades propias de la adaptación a un nuevo ambiente, a una nueva cultura y a una nueva realidad. Por otro lado, la llegada de estas niñas

INTRODUCCIÓN

y estos niños tiene un importante efecto en las comunidades educativas receptoras. Por ejemplo, contribuye a aumentar la saturación y complejidad que se viven en las escuelas.

Los centros educativos urbanos de acogida cuentan con niñas y niños tanto locales, como de otras procedencias a los que se suman los desplazados. Esto supone la emergencia de realidades educativas atravesadas por una gran heterogeneidad y diversidad social y cultural. En un contexto complejo como este, las políticas establecidas promueven la idea de una educación y una escuela para todos, en igualdad de condiciones. Así pues, para las comunidades educativas, la llegada de un creciente número de niñas y niños desplazados plantea un reto enorme: establecer un modelo de inclusión, sin negar la procedencia de niñas, niños y adolescentes matriculados en sus planteles.

La presente investigación se interesa particularmente por la forma en cómo las escuelas responden a dicho reto. El foco del estudio está puesto sobre los mecanismos a través de los cuales los niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado se integran en la escuela, y con los que se procura su inclusión socio-educativa. Tal como la investigación mostrará en los capítulos posteriores, dichos mecanismos están animados o inspirados por dos ideales políticos que no necesariamente se conectan de manera coherente: la inclusión educativa y la igualdad.

La inclusión educativa ha sido una preocupación constante de las políticas internacionales y nacionales. Es un principio promovido por una gran diversidad de actores, entre los que se encuentran la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), el Fondo De Las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Estos organismos internacionales han llevado a cabo importantes esfuerzos a favor de la inclusión educativa, en escenarios como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) (1990), la Conferencia Mundial de Salamanca sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (1994) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008), realizada en Ginebra. En estas conferencias se han establecido los lineamientos principales para el desarrollo de sistemas educativos y escuelas inclusivas. Tales lineamientos entienden que el derecho a la educación, con igualdad de oportunidades es un reto central para lograr el acceso, la permanencia, la participación y la idoneidad de todos los estudiantes, especialmente, de aquellos que están excluidos o en riesgo de serlo por diferentes razones.

INTRODUCCIÓN

En correspondencia con el ámbito internacional, los gobiernos han venido implementando acciones orientadas a fomentar la inclusión educativa en sus propios sistemas. Colombia es uno de los países que ha trabajado en esta dirección. Al respecto, hace más de dos décadas, Colombia ha buscado consolidar un sistema educativo que fortaleciese el acceso de todos los colombianos a una educación de calidad, sin ningún tipo de exclusión, como elemento importante para asegurar el desarrollo individual y colectivo Cedeño (2011).

En Colombia, la igualdad se encuentra garantizada por la Constitución Política de 1991 que, en su Artículo 13, establece que **“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley”**. Este reconocimiento marca el nuevo derrotero en muchos frentes, incluido el funcionamiento del sistema educativo. Por ejemplo, la educación se considera como un derecho fundamental de todo ciudadano, un servicio público con función social, obligatorio desde los 5 a los 14 años.

La apuesta por la igualdad en el ordenamiento jurídico colombiano tiene necesariamente repercusiones en lo que tiene que ver con la atención educativa a diferentes poblaciones vulnerables. En este contexto ha habido cambios y demandas sociales que han puesto en evidencia la necesidad de desarrollar acciones en favor de determinadas comunidades como las indígenas, las comunidades Rom, los afro-descendientes, las personas con discapacidad o los desplazados por diferentes causas, entre otros.

En este sentido, la Ley 115 de 1994, de los Derechos del Niño, el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Administrativo de la Protección Social (DPS) tipificó acciones dentro de los criterios de protección de niñas y niños víctimas de la violencia. Esta normativa atraviesa las políticas públicas, estableciendo la necesidad de currículos pertinentes y la creación e implementación de modelos flexibles que coadyuven al logro del derecho a la educación en condiciones de igualdad de todos y en particular de los desplazados.

Es importante mencionar que no existen muchos estudios que evalúen la implementación de las políticas de igualdad e inclusión para el caso de niñas y niños desplazados. La mayoría de los trabajos interesados por la igualdad e inclusión educativa en el entorno educativo están enfocados a la población con discapacidad. Con este estudio se pretende contribuir a llenar el vacío que existe, y se hace explorando un elemento problemático que parece dificultar el ideal de inclusión de niñas y niños de los colegios de la Comuna Uno de Bucaramanga, las circunstancias propias de los desplazados. La escuela parece vivir una

INTRODUCCIÓN

paradoja. Así, se pretende buscar la igualdad, pero dada las peculiaridades de los niños y niñas, este objetivo no se alcanza más bien se termina excluyendo a niñas y niños víctimas del conflicto armado.

Como se visualizará en las páginas siguientes, en el aula y en la escuela se procura homogeneizar a los estudiantes, asumiendo la igualdad entre desplazados y no desplazados. Se olvida, en este caso, que no todos los estudiantes se encuentran en circunstancias idénticas. Aunque tienen características y viven situaciones similares, los desplazados, y concretamente su condición como tales, los diferencia y los convierte en una población especialmente vulnerables. El elemento clave es que los desplazados silencian y ocultan su condición, lo que permite un trato igualitario, pero impide una atención educativa específica, que es lo que realmente necesitan. Es precisamente esta paradoja la que se pretende investigar.

A pesar de la voluntad institucional, las escuelas no alcanzan los objetivos que se esperan de ellas en términos de integración social de la población desplazada. La falta de capacidad del sistema escolar para dar cupo a todos los niños, o la incapacidad para tratar aspectos psicológicos (más que los meramente académicos) a todos los niños que vienen, generan dificultades a la hora de crear nuevas redes sociales que permitan esa integración espesa presentan como acicates para la inclusión. Pero, sobre todo, la ausencia de una comprensión de los aspectos más ocultos de este fenómeno social como son las estrategias de los desplazados y de la población receptora para encajarse uno a los otros en este espacio de interacción, como son las escuelas se encontrarían detrás de esta paradoja anteriormente mencionada.

Por lo tanto, las personas en esta situación sufren un doble desplazamiento: primero hacia afuera, tanto de sus tierras, como de sus costumbres. Segundo, hacia afuera del sistema educativo. Es sobre este último desplazamiento sobre el cual se pone más atención. Al respecto de esta situación, aún no se comprende ¿por qué la escuela no cumple su función inclusiva para la población que más lo necesita?, ¿qué es lo que impide que la inclusión sea una realidad en la escuela? Frente a estas preguntas la investigación se orienta desde el planteamiento de Freire con relación al silencio como una oposición a hablar, pronunciar el mundo como instrumento de humanización de nuestra existencia.

En su teoría Freire expone que: “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales

INTRODUCCIÓN

los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos que se pronuncian, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire 2012:84).

Es en este contexto, y desde la comprensión planteada se hace la siguiente pregunta: **¿Son el silencio y la invisibilidad, estrategias, mecanismos que impiden la implementación efectiva de las políticas de inclusión? ¿La igualdad promulgada por la escuela oculta, silencia la situación real de las niñas y los niños víctimas del desplazamiento forzado?**

Desde esta perspectiva tiene como objetivos analizar y comprender dicha práctica en los colegios públicos de la Comuna Uno de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). El análisis se abordó desde: (1) la política y el discurso de la igualdad de la educación inclusiva “educación para todos”; y (2) las prácticas concretas de inclusión e igualdad a partir de la investigación.

En definitiva, la presente investigación presta atención a la vivencia que niñas y niños colombianos tienen del desplazamiento forzado en la Comuna Uno de la ciudad de Bucaramanga. Se abordaron los mecanismos que bajo la premisa de asegurar la igualdad e inclusión de niñas y niños en el sistema educativo.

B. ESTRUCTURA DE TESIS.

La presente tesis se divide en ocho capítulos organizados de la siguiente manera:

El Capítulo I, titulado: **“Los efectos del desplazamiento forzado”**, brinda una comprensión de la magnitud del actual problema de la población desplazada en Colombia; con este fin se hace una descripción del origen y evolución de este fenómeno, se examinan sus consecuencias y se presenta éste como un problema social. También se incluye una revisión de las relaciones que se dan entre el desplazamiento y la educación en Colombia. En este capítulo también se hace una referencia al lugar donde se realiza el estudio. Así pues, se dedican algunas palabras a Bucaramanga como destino de desplazados y, desde luego, se focaliza la atención en la Comuna Uno, donde se encuentran ubicadas las ocho instituciones educativas públicas en las que se realiza la investigación.

INTRODUCCIÓN

El Capítulo II, titulado: **“Política Educativa y Desplazamiento”**. Este Capítulo describe las políticas diseñadas teniendo como hilo conductor los Derechos del Niño. Se parte desde la Carta Magna y desde ahí se abordan las leyes, decretos reglamentarios, resoluciones, los Autos de la Corte Suprema de Justicia, el CONPES, y las circulares que garantizan el respeto del derecho fundamental de la educación haciendo hincapié en la población desplazada.

El Capítulo III, titulado: **“Estado de la Cuestión”**: contiene una revisión de las diferentes investigaciones realizadas a nivel mundial y nacional, relacionadas con el desplazamiento forzado y sus consecuencias en el sistema educativo. En este capítulo se establecen las coordenadas en las que se sitúa esta investigación.

El marco conceptual se consigna en el Capítulo IV, titulado: **“Marco Teórico”**. Así pues, se desarrollan los conceptos: inclusión educativa, igualdad, diversidad y el silencio como partes fundamentales del marco teórico.

El Capítulo V, está dedicado al **“diseño metodológico”**. Aquí, se definen el objeto a investigar, la hipótesis y los objetivos generales y específicos, para entrar a seleccionar el método que regirá la investigación, así como las técnicas para la recopilación de la información. Se explica la selección de la muestra, para concluir con el procedimiento analítico diseñado para el análisis de la presente investigación.

El Capítulo VI, titulado: **“Expresión de la Comunidad Educativa”** contiene dos apartados: 1) El desplazamiento forzado y sus efectos. En este apartado se presenta el análisis de la información recogida en el trabajo de campo, en dos aspectos:

a) Desde la perspectiva de las víctimas en donde se analiza los diferentes momentos vividos por los menores de edad y sus padres desde que salen de su lugar de origen, hasta que encuentran el cupo e ingresan al contexto escolar.

b) La Voz Institucional, que recoge la forma como es percibido y asumido el desplazamiento forzado por profesionales psicosociales, profesores y directivos. Así pues, este capítulo tiene el propósito de analizar la parte humana, la más subjetiva, con ello se pretende conocer cómo perciben su realidad niñas y niños víctimas en el contexto escolar. Además, se plantea una reflexión que toma como eje el silencio en la Comuna Uno.

INTRODUCCIÓN

En el Capítulo VII, “**Conclusiones**”. De acuerdo con el análisis realizado a lo largo de la investigación se recogen los resultados sobre los hallazgos encontrados, confrontándolos con lo afirmado por algunos autores revisados en el marco teórico, y noticias de los medios de comunicación para de esta manera dar respuesta a los objetivos planteados por esta investigación.

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO.

En el contexto de la violencia contemporánea en Colombia, más de seis millones de personas se han visto forzadas a desplazarse dentro y fuera del territorio nacional, abandonando sus hogares, sus tierras y territorios, sus bienes, sus costumbres, sus comunidades y sus formas de vida (Centro Nacional de la Memoria Histórica 2015).

1.1. DESCRIPCIÓN DEL ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA.

El desplazamiento forzado en Colombia es un fenómeno complejo que forma parte de la memoria de muchas familias y poblaciones, que han tenido que abandonar su territorio a causa del conflicto armado interno. El investigador F. Gómez refiriéndose al desplazamiento cita, “unos desplazamientos han adquirido un carácter masivo, afectando a comunidades enteras, mientras otros más reducidos, han afectado principalmente a familias, este último desplazamiento también es conocido como gota a gota” F. Gómez (2008: 255-256). Así mismo, Naranjo (2001) considera el desplazamiento, en Colombia como una mezcla que combina éxodos colectivos, familias enteras o personas que abandonan el territorio individualmente. Estos éxodos tienen un común denominador: el silencio y la invisibilidad. Desplazan al mismo tiempo pueblos enteros y colectividades pequeñas, entrelazando huidas temporales, retornos azarosos y abandono definitivo de los lugares de origen y residencia; en algunos territorios el fenómeno es muy intenso mientras en otros pasa completamente desapercibido.

Según Camargo y Blanco, refiriéndose al desplazamiento forzado:

Los seres humanos, al igual que múltiples especies animales, han basado gran parte de las estrategias de supervivencia en el destierro de sus competidoras. Sin embargo, no por ello pueden considerarse el desplazamiento forzado como algo normal o natural en el hombre. Por el contrario, la expulsión arbitraria de personas y comunidades es reconocida como un problema de carácter social y político, como un crimen contra la humanidad, razón por la cual constituye una preocupación internacional y también de orden interno en las naciones. (Camargo y Blanco 2007:19).

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

El desplazamiento forzado se señala como una problemática generalizada del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Sin embargo, no es objetivo de este trabajo abordar este asunto desde su origen, porque la situación que se analiza hunde sus raíces en circunstancias más recientes.

Concretamente, este estudio se encuadra a partir del momento en el que las disputas entre los dos partidos políticos tradicionales (Liberal y Conservador) van llegando a un acuerdo de poder compartido, denominado Frente Nacional. Según este acuerdo los dos partidos se alternarían en la presidencia por periodos de cuatro años. Sin embargo, estos gobiernos tuvieron que enfrentarse con los campesinos armados. Esto ocurre en la década de 1950, cuando las primeras guerrillas revolucionarias de izquierda emergen como un enemigo común de las clases políticas tradicionales. Las guerrillas nace como resultado de las ideas socialistas, su influencia en las clases obreras y la muerte del líder Jorge Eliécer Gaitán (1948).

En la década de 1960, empieza lo que hoy en día entendemos como conflicto armado colombiano, con la proliferación de grupos guerrilleros como el M-19, el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN) (Leech 2002). Se constituye entonces una sociedad en donde la posición oficial enfrenta a los grupos que se conformaron en Colombia con ideas socialistas asociadas a la unión soviética. Así, desde los partidos tradicionales y la fuerza militar se promueve discursos anti-izquierda como respuesta violenta a todo lo que pareciese traer elementos ideológicos que representasen a esa izquierda, marginando y censurando a distintos actores sociales Gómez y Hernández (2008) y Cruz (2009). A partir de esta persecución ideológica, tanto actores estatales como actores para-estatales actuaron de forma violenta contra las personas y las organizaciones consideradas de izquierda, dando como resultado las masacres y eliminaciones sistemáticas de los miembros de los partidos políticos de izquierda legalmente constituidos, como la Unión Patriótica, durante la década de 1980 Cruz (2009) y García-Peña (2005).

La Unión Patriótica surgió como una convergencia de fuerzas políticas en la década de 1980 entre el gobierno del presidente Belisario Betancur (1982-1986) y el estado mayor de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC. Así, el gobierno de Belisario Betancur, por primera vez, dio carácter político a la subversión, a través de una disposición para dialogar con la izquierda. Las partes pactaron varios compromisos como mecanismos para permitir que

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

la guerrilla se incorporara paulatinamente a la vida legal del país. Sin embargo, la Unión Patriótica fue víctima de hostigamientos y atentados, en los que se percibía la actuación de agentes estatales o de integrantes de grupos paramilitares, que finalmente hicieron que se rompieran las negociaciones entre el gobierno y la guerrilla. Comenzó entonces un proceso de asesinatos y desapariciones que dieron como resultado el exterminio de la Unión Patriótica.

En efecto, durante el conflicto armado “las fuerzas armadas, desde los años 60, no sólo toleran, sino trabajaran con grupos armados ilegales denominados autodefensas en el propósito de erradicar las guerrillas, y desde esa época han participado en una sistemática política de guerra y aumento presupuestal del pie de fuerza” Álvaro (2009:8-9). Además, se trata de un fenómeno que ha respondido también a presiones globales. Desde los años sesenta EE.UU. patrocinó la creación del paramilitarismo en Colombia, como medida para contrarrestar los grupos de las “guerrillas comunistas” Lamo (2007).

Esta lucha internacional entre manifestaciones comunistas y capitalistas, impulsó a los organismos estatales a construir respuestas que legitimaren la violencia de un grupo frente al otro, como se aprecia en reglamentaciones como el Decreto 3398, de 1965, el cual fue convertido posteriormente en legislación permanente a través de la Ley 48 de 1968, en el Gobierno de Guillermo León Valencia (1962-1966). Estas reglamentaciones dieron el marco legal para que la Fuerza Pública organizara “Defensa Nacional”, “Defensa Civil” y entrenara, adoctrinara y suministrara armas a la población civil en zonas de conflicto con el único fin de involucrarlos directamente en la confrontación. EL objetivo era vincularlos directamente en el apoyo en la lucha contrainsurgente. En conclusión, esta normativa constituyó la base para la divulgación y organización de las “autodefensas”, y/o “paramilitares” Alvear (2006).

Los investigadores que han abordado los proyectos ideológicos en pugna distinguen un bando capitalista, que es representado en Colombia por el Estado, las fuerzas militares y la acción de los grupos de autodefensas o paramilitares. Y un bando comunista, representado por varios actores armados que pretenden tomar el poder por la vía armada más algunos partidos políticos, que buscan ganar representatividad ante la persecución. Estos dos bandos tratan de ejercer poder territorial e imponer sus sistemas de producción de forma que puedan demostrar la viabilidad de sus ideologías político-económicas Forero (2003), Cruz (2009) y Guerrero (2011). El choque de estos proyectos incompatibles se tradujo en una guerra en perjuicio de la

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

población civil, la cual comenzó a ser violentada y obligada a abandonar sus territorios o a morir, si no se adscribían a la ideología del grupo que lograba hacerse con el poder en su territorio.

Diversos factores políticos, incluido el proceso de paz con la guerrilla comunista Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), y la continua denuncia de la vinculación de los actores paraestatales con el creciente narcotráfico y otras actividades ilegales en el país, explican que, en 1989, el gobierno declarara “ilegales a los grupos de autodefensa, que tipificase de la conformación de éstos como conducta punible y que definiera crear el Comité Anti-Sicarial para coordinar los esfuerzos inter-institucionales en su contra” García-Peña (2005: 60).

La desacreditación oficial de las autodefensas no llevó al desmonte de aquellos organismos, que, antes, el mismo Estado había creado. Así, lejos de controlar la situación de orden público, el país comenzó a pasar a un periodo más caótico: los procesos de paz fallidos con la guerrilla iban recrudeciendo la guerra entre éstas y las fuerzas armadas. Mientras el narcotráfico organizado comenzaba a ganar terreno en las distintas regiones del país (principalmente en Medellín y Cali) combatiendo abiertamente contra el Estado. Se fortaleció la guerrilla y aparecieron nuevos grupos paramilitares ante la falta de presencia del Estado en estos lugares.

El problema del desplazamiento forzado, que aún vive el país, está enmarcado en el contexto de este conflicto armado. El conflicto ha creado las condiciones para que las prácticas violentas, de uno u otro grupo, tiendan a despojar a las poblaciones rurales de sus tierras: “cuando la guerrilla colombiana empezó a ser perseguida por los grupos paramilitares, la población rural, aprisionada entre fuego cruzado, empezó a abandonar sus tierras y a emigrar masivamente a las grandes ciudades” Londoño y Pizarro (2005: 10). Esta población ha sido violentada indistintamente por ambos bandos. Una de los efectos perversos colaterales que los civiles han experimentado ha sido el reclutamiento forzado. Al respecto Suarez y Martínez afirman: “En efecto, cuando las personas ven la inminente posibilidad que sus hijos o familiares pueden ser reclutados, huyen como forma de protegerlos” (Suárez y Martínez 2013: 507).

Los principales actores implicados en violentar a la población civil son los paramilitares y las denominadas bandas criminales emergentes (BACRIM). Los paramilitares, llamados

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), aparecieron con gran fuerza en Colombia, desde la década de los años ochenta del siglo XX como estrategia contrainsurgente. Como afirma Velásquez E. “el paramilitarismo invadió las distintas estructuras del poder estatal, en la perspectiva de configurarse como un proyecto político, militar, social y económico de alcance nacional. Originado, según sus mentores, como una respuesta a los excesos de la guerrilla” (Velásquez E. 2007:134). El paramilitarismo había logrado permear en las esferas del Estado, inicialmente considerado como respuesta civil para diezmar los grupos guerrilleros, haciendo uso de este privilegio incursiona, igualmente, con métodos de lucha de apropiación de tierra, masacres, asesinatos selectivos o forzando de este modo al desplazamiento de población que ellos acusaban de ser simpatizantes o colaboradores de las guerrillas.

Posteriormente a la desmovilización de los grupos de autodefensa, surgen las bandas criminales emergentes (BACRIM), según Suárez J. este fenómeno “responde a una dinámica particular, relacionada directamente con los sucesos posteriores a la desmovilización de los grupos de autodefensa en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez”³. (Suárez J. 2017:1) El surgimiento de estas bandas criminales (BACRIM) también provocarán desplazamiento, según Prieto C.: “son consideradas, junto a los grupos guerrilleros, como uno de los principales agentes perturbadores del orden público en Colombia y responsables de un gran número de homicidios, masacres, desplazamientos forzados, extorsiones, actos de reclutamiento forzado de menores y amenazas”. (Prieto C. 2014:181). Pues al igual que los demás grupos, sus objetivos estaban en la búsqueda de territorios especialmente vulnerables a los mercados ilegales promovidos por el narcotráfico, la minería ilegal, el contrabando de bienes legales e ilegales.

En suma, conocer la complejidad total del desplazamiento es una tarea ardua que escapa de los objetivos de esta tesis. Por el momento, basta con llamar la atención sobre el contexto del conflicto en el cual ocurre el fenómeno, un contexto que ha sido dibujado desde los discursos oficiales como un enfrentamiento entre dos bandos políticamente ubicados en la derecha y la izquierda, que ha afectado a la población civil colombiana y como veremos a lo largo de la tesis, especialmente, a la población infantil.

³ Primer periodo Presidencial 2002-2006

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

1.2. CAUSAS DEL DESPLAZAMIENTO EN COLOMBIA.

De acuerdo con la complejidad del fenómeno se puede hablar entonces de una multiplicidad de factores que pueden señalarse como causas del desplazamiento en Colombia. Entre estas destacan, principalmente, las confrontaciones entre grupos armados guerrillas, paramilitares, fuerzas estatales, narcotráfico, los partidos políticos, los sindicatos, los gremios económicos y expresiones privadas, empujados por el dominio territorial desde el punto de vista político y militar Naranjo (2001).

A continuación, se describen cuatro causas consideradas centrales en el fenómeno del desplazamiento el conflicto armado, a saber: la lucha y defensa de la tierra, los megaproyectos y el narcotráfico según el Registro Único de Víctimas (RUV):

1.2.1. El conflicto armado.

El conflicto armado colombiano se considera como una guerra irregular y de baja intensidad; como una guerra asimétrica, con gran diferencia en el tamaño de la fuerza y los medios materiales de los combatientes. Este conflicto involucra a civiles como apoyo o en su defecto como víctimas, según Trejos “lo que dificulta la distinción entre civiles combatientes y civiles no combatientes” (Trejos 2008:20). Es un problema de fondo en la configuración del orden político y social del país, según el mismo autor:

La guerra en Colombia tiene como columna central la disputa por la legitimidad política, es decir, la lucha es por el derecho moral de gobernar a la sociedad, de ahí que muchas de las acciones que se ejecutan son maximizadas o minimizadas a través de los medios de comunicación con el fin de captar la mayor cantidad de mentes y corazones, para cada proyecto o por lo menos restárselos al contrario. (Trejos 2008:20)

Además de generar desorden, el conflicto armado es la causa principal del desplazamiento, ya que afecta a un número mayor de personas. La clave se encuentra a los agravios que conlleva como amenazas, torturas, masacres, desapariciones forzadas, toma de rehenes, atentados, homicidios, bombardeos, desalojos, reclutamientos forzosos, secuestros y abusos sexuales. No obstante, cabe recordar que este comportamiento es desplegado tanto por los actores del conflicto legales (Estado colombiano, representado por sus fuerzas armadas, Ejército, Armada o Marina y Fuerza Aérea y Policía Nacional [aunque esta no tiene carácter militar] como ilegales (Organizaciones guerrilleras Fuerzas Armadas Revolucionarias de

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Colombia y Ejército del Pueblo (FARC-EP) que entremezcla autodefensas campesinas, guerrilla y política) Trejos (2008).

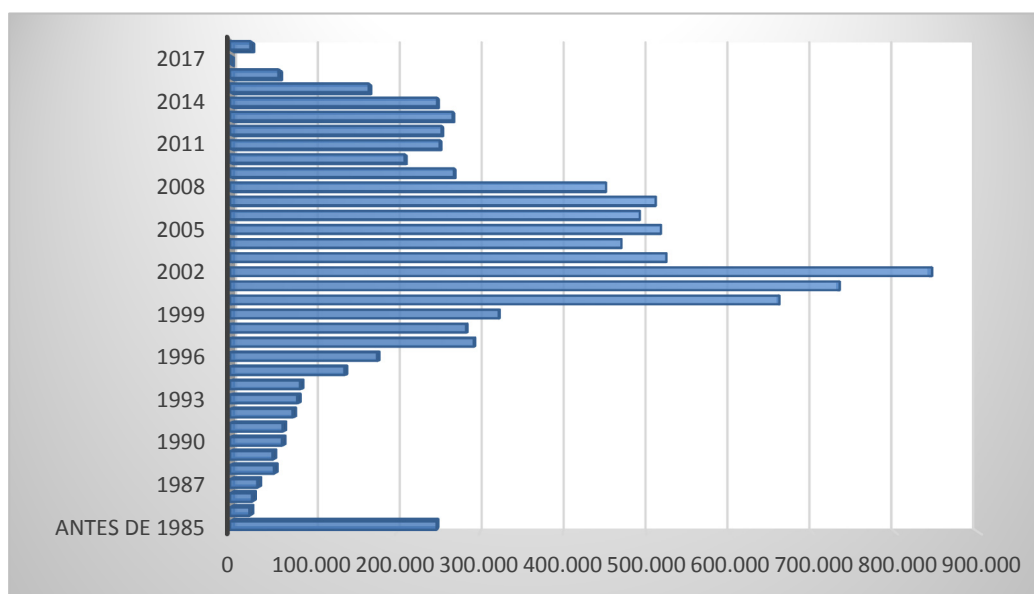
El conflicto armado se ha hecho cada vez más intenso en los municipios rurales, donde la insurgencia ha cambiado su rol como lo señala Rangel:

El impacto de la presencia de la guerrilla en el campo también ha cambiado. De personajes más o menos pintorescos que trashumaban sin descanso por los riscos del país sin provocar mayores reacciones de los pobladores del campo, se ha pasado a ejércitos bien pertrechados que causan terror donde quiera que van (Rangel 1989:5).

De esta manera se visualizan según Trejos “4 tipos de regiones (unas controladas por el Estado, otras por la guerrilla, otras por los paramilitares y otras en disputa) cada una con unas dinámicas y características distintas” (Trejos 2008:26).

Como se observa, el desplazamiento forzado es causado por el enfrentamiento armado por el poder, siendo Colombia el primer país del mundo con mayor número de desplazados según la ONU. El gráfico 1 muestra el número de víctimas, entre 1985 -2017, según el Registro Único de Víctimas (RUV). Es importante definir el Registro Único de Víctimas (RUV), “es el registro donde se incluyen las declaraciones de víctimas, que se maneja a través del Formato Único de Declaración (FUD)” (RUV). Este formato es requisito para acceder a la asistencia a la que tienen su derecho según la Ley 1448 de 2011.

Gráfico 1: Total personas desplazadas.



Fuente: elaboración propia a partir del Registro único de víctimas (2017).

En el gráfico 1 se puede visualizar que el año con mayor número de desplazamiento fue el 2002, anterior a la desmovilización y desarme de los bloques de Autodefensas Unidas de Colombia. Igualmente, se observa que a partir de los diálogos de paz con la FARC, en el 2016, han disminuido los desplazamientos. No obstante, estos han continuado.

1.2.2. La lucha y defensa de la tierra (abandono o despojo).

Tanto el desplazamiento como el conflicto armado colombiano guardan una estrecha relación con el abandono y despojo de tierras. Los desplazados son el grupo mayor de víctimas del conflicto y también los más afectados al quedar despojados de sus tierras. Mediante el abandono las víctimas se ven enajenados de sus derechos sobre la tierra y forzados a abandonarla, sin que implique como afirma Atehortua y Arredondo “un tercero se haya aprovechado del bien o haya ejercido derechos sobre el inmueble” (Atehortua y Arredondo 2017:3). Por tanto, los elementos que configuran el abandono forzado son la imposibilidad de acceso a los derechos sobre el bien inmueble; fuerza derivada del conflicto armado y de la inexistencia de un tercero que se aproveche del bien inmueble (artículo 74 Ley 1448 de 2011).

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Atehortua y Arredondo estipulan que se dan dos formas de despojo forzado que puede ser bien de tipo material bien jurídico:

El despojo material se presenta cuando en medio del conflicto armado, a través de la imposición de un tercero, se obliga a la víctima a abandonar el predio para ser ocupado y disfrutado por un tercero. El despojo derivado de acciones jurídicas, se presenta cuando en un contexto de conflicto armado de manera ilegal se traspasan los derechos sobre el inmueble por medio de la fuerza o el engaño (Superintendencia de Notariado y Registro 2011). La ley 1448 en el artículo 74 menciona algunas acciones que pueden dar lugar al despojo: mediante la realización de negocios jurídicos, la emisión de actos administrativos y las sentencias judiciales (Atehortua y Arredondo 2017:4).

A través del tiempo ha habido una tendencia de aumento del abandono y despojo de propiedades, pero a pesar de la magnitud del problema no se conocen las cifras exactas de tierras abandonadas o despojadas en el país. No obstante, el informe “La tierra en Disputa” del Grupo de Memoria Histórica registra que, según estimaciones recientes, la extensión de las tierras apropiadas de una manera ilegal o forzadas a abandonar “oscilan *grosso modo* entre las 1.3 millones, pasando por 4.8 millones según LA Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (COHES), y 10 millones de hectáreas para el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado –MOVICE” (Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación 2010:49). El mismo informe agrega: que “se ha desalojado tanto la población campesina como la indígena, esta última a pesar de contar con la titulación privada-colectiva de sus tierras, y con el reconocimiento del territorio consignado en la Constitución de 1991” (Centro de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación 2010:112).

Reyes afirma, además, sobre del despojo masivo de tierras que existe “una ruptura profunda del régimen de propiedad territorial, cuya debilidad estructural es la precariedad de los títulos de propiedad de la población campesina y el monopolio de las mejores tierras establecido por los grandes terratenientes” (Reyes 2009:158).

Se puede concluir que la lucha y defensa de la tierra (apropiación, abandono y despojo) se presenta como un elemento clave en desplazamiento, y como una consecuencia que vulnera los Derechos Humanos de miles de colombianos.

1.2.3. Megaproyectos y desplazamiento.

Existe una estrecha relación entre el conflicto armado, la implementación de megaproyectos y el desplazamiento. Los megaproyectos de minería, hidroeléctricas (represas), o los cultivos de gran escala (la palma africana) han impactado gravemente en los territorios y las culturas ancestrales, causando grandes daños irreversibles como la contaminación ambiental. No obstante, lo que interesa destacar es que han generado en los últimos tiempos un promedio de 200.000 víctimas del desplazamiento al año (Agencia prensa rural 2014), siendo especialmente despojados los pueblos indígenas.

Por si fuera poca la desgracia Mondragón refiriéndose al *consentimiento libre e informado* de los pueblos indígenas, afirma que el gobierno colombiano fue el único que no votó a favor de la “Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas” Estas comunidades son de las más afectadas, porque no sólo se les arrebataban sus derechos a la tierra, sino también su cultura. Con relación a este despojo Mondragón plantea los siguientes interrogantes:

¿Quién preguntó a las comunidades directamente afectadas por el Plan Puebla Panamá (PPP) o la Integración de la infraestructura Regional de Suramérica 8IIRSA)? Nadie. ¿Quién les ha preguntado si están de acuerdo o no con la expansión de las plantaciones de caña de azúcar y palma aceitera para el negocio de los agros combustibles? ¿Quién les pregunta si les convienen o no, o si aceptan los aplasten las hidroeléctricas, los pozos petroleros, las minas y grandes carreteras? Nadie, porque nadie les ha preguntado tampoco sobre los objetivos de los proyectos faraónicos que arrasan o amenazan con arrasar una tras una nuestras comunidades. (Mondragón 2008:223-224)

Las regiones como el Pacífico, ricas en recursos naturales, biodiversidad y minerales e importantes estratégicamente a nivel militar, político y económico han servido para realizar macro proyectos de extracción de minerales, proyectos de agroindustria y de infraestructura que han lesionado los intereses de campesinos. En este sentido, los indígenas han tenido que abandonar sus tierras. Por ejemplo, la Costa Pacífica se presenta como la más afectada por proyectos como lo cita Mondragón: “La carretera Panamericana que abrirá el tapón del Darién, la interconexión eléctrica hacia Norteamérica y el gasoducto...en torno a la cual la violencia golpea a los indígenas y a los afrodescendientes” (Mondragón 2008:226).

Según ABColombia las comunidades afrocolombianas del río Curvaradó (Chocó) y Jiguamiandó, ubicadas en el municipio del Carmen del Darién Departamento del Chocó, les

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

fueron robadas 29.000 hectáreas. De estas hectáreas 7.000 fueron plantadas ilegalmente con palma africana de aceite como lo afirma el principal líder paramilitar Vicente Cataño (ABColumbia 2011),

De igual manera, la región Caribe es la segunda en violaciones de los Derechos Humanos de las comunidades indígenas y afrocolombianas. Según Mondragón: “la masacre cometida por los paramilitares en Bahía Portete evidenció la grave situación vivida por el pueblo Mayúu en el nuevo escenario de megaproyectos y explotaciones para buscar hidrocarburos” (Mondragón 2008:227).

También, la región de la Orinoquía es histórica no solo para las poblaciones indígenas, sino especialmente para las poblaciones campesinas, las cuales han sufrido las exploraciones y explotaciones petroleras en el Arauca. Según Mondragón, haciendo alusión al proyecto de origen Japonés en el río Meta, que busca llevar la carga de Bogotá hasta el Orinoco y de ahí al Océano Atlántico y al Amazonas. Por ejemplo, “Los planes oficiales se proponen privatizar el río, y se construye el puerto sobre el resguardo indígena achagua, uno de los pocos lotes que los grandes propietarios no poseen, tras años de dominio “maseto” (paramilitar)” (Mondragón 2008:227).

En suma, la implementación de todos estos megaproyectos ha contado con la complicidad de paramilitares, guerrillas, políticos e intereses empresariales, afectando a las comunidades más vulnerables, como son las comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas.

1.2.4. Narcotráfico y desplazamiento.

En Colombia, se cultiva la coca desde antes de la llegada de los europeos, su procesamiento comenzó a principios del siglo XX y, hacia 1960 y 1970, se convirtió en una industria a gran escala. La venta de la cocaína fue realizada, en un principio, por contrabandistas de Antioquia y posteriormente del Valle del Cauca y por los grandes carteles de los 80: Medellín (Pablo Escobar, Gonzalo Rodríguez Gacha y los hermanos Jorge Luis, Juan David y Fabio Ochoa Vásquez), Cali (José Santacruz Londoño, Víctor Patiño Fómeque y los hermanos Gilberto y Miguel Rodríguez Orejuela) (Páez 2017 y Colombia.com 2017).

El desarrollo del comercio de la cocaína generó la cultura mafiosa en Colombia, como refiere Mejía... [Et al.]:

La cultura mafiosa en Colombia es un fenómeno inocultable. Se veía perfilado desde la década de los setenta a nivel nacional, si bien ya tenía antecedentes regionales tanto en la Costa Caribe como en el interior el contrabando tan propio a las etnos de la primera, como en el negocio de las esmeraldas, en el altiplano cundiboyacense, particularmente. Ambas situaciones se verían más tarde catalizadas durante la bonanza de la marihuana tanto, de nuevo, en la región costera por la famosa marihuana de la Sierra Nevada, como en el altiplano, paso obligado de otra forma variante cultivada en los Llanos Orientales (Mejía... [Et al.] 2010:44).

Colombia está considerada como el principal proveedor mundial de cocaína y su producción está calculada en promedio de 300 toneladas métricas al año, o sea el 66% de la producción total mundial. Igualmente, la producción de heroína está calculada aproximadamente en 6 toneladas métricas. En la actualidad, el cultivo de coca está calculado en 122.500 hectáreas, adormidera 7.500 hectáreas y cannabis 5.000 hectáreas. Estos cultivos, la producción y el tráfico ilícito generan trabajo aproximadamente para 200.000 personas y generan un ingreso anual estimado en 2.200 millones de dólares. Los mercados más importantes: para la cocaína es Estados Unidos, el cannabis tiene su principal mercado en Europa y a nivel interno en Colombia (Narcotráfico 2015).

La producción, el tráfico y el uso indebido de drogas constituyen un grave problema en el contexto colombiano por su magnitud y complejidad. Los estudiosos consideran que si una parte de los cuantiosos ingresos provenientes del narcotráfico, se destinase a la inversión, generaría empleos y contribuiría a financiar el creciente déficit externo (Bancomext 1997).

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Según el informe presentado por Acción Social, hoy Departamento Administrativo para la prosperidad social, refiriéndose a las familias campesinas huían de sus parcelas por la intensidad del conflicto armado por el control de las rutas del narcotráfico (Caracol 2009). En este momento, la Entidad del Gobierno encargada de evaluar las causas del desplazamiento forzado atribuyó al narcotráfico entre el 50% y el 70% por ciento de los desplazamientos efectuados en el país, especialmente en las zonas fronterizas.

Igualmente, el Director de, Acción Social, Diego Molano, atribuyó un alto porcentaje del desplazamiento al narcotráfico. Los enfrentamientos entre los grupos narcotraficantes de los Rastrojos, los Paisas y las Águilas Negras son causantes de esta violencia, que afecta directamente a las familias más vulnerables de Colombia (Government of Colombia 2010). En la misma línea, Molano denunció que bandas criminales al servicio del narcotráfico son las causantes de desplazamientos masivos. Por ejemplo, Iáñez Domínguez (coordinador) y Pareja Amador... [Et al.] (2011), las alianzas entre autodefensas, paramilitarismo y narcotráfico. Estas alianzas imponen terror en las zonas de influencia que lleva a la población civil, especialmente a las familias más pobres y vulnerables, a convertirse en víctimas del desplazamiento forzado, como lo denuncia en su momento Acción Social, hoy Departamento Administrativo de la Prosperidad Social.

Reyes al respecto sobre la disputa de las tierras por parte de los narcotraficantes cita “ha contribuido a elevar los niveles de concentración de la propiedad en pocas manos, con el consiguiente aumento del desplazamiento de campesinos a frentes de colonización y ciudades” (Reyes 2009:112).

Concluyendo, como puede apreciarse la violencia especialmente ejercida contra las comunidades más vulnerables se presenta como el telón de fondo del desplazamiento en Colombia, causado por el conflicto armado, la lucha y defensa de la tierra, los megaproyectos y el narcotráfico que amenazan la seguridad y estabilidad del pueblo colombiano.

1.3. ESTRATEGIAS DE OCULTACIÓN.

La condición de “desplazado” marca al que la vive. Aunque su reconocimiento como tal es necesario para acceder a los beneficios de la ley: subsidios y derecho a la reparación,

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

establecidos para la población víctima de desplazamiento. Sin embargo, en muchos casos, las víctimas no reconocen su condición de desplazados, o no se les reconoce. Camargo y Blanco ponen de manifiesto la invisibilidad social del Desplazamiento forzado al afirmar que “No siempre la sociedad ha visto el desplazamiento forzado interno como un problema, ni las autoridades lo han reconocido como un tema que deba ser de prioridad preocupación por parte de ellas” (Camargo y Blanco 2007:20). Los factores vinculados a esta invisibilidad son varios. Por un lado, a los desplazados sólo se les registra como tales cuando su caso ocurre entre episodios masivos de desplazamiento; cuando se dan individualmente no se les incluye dentro de los registros oficiales. Por otro, según González otras estrategias de ocultación del desplazamiento y abandono forzado de tierras, se deben a:

- 1- El debate sobre la temporalidad acogida de la Ley 1448 para la restitución de tierras. Desde la aprobación de esa ley se ha montado un sistema de falsificación de cifras al suprimir los registros de abandono de tierras por desplazamiento forzado causado por grupos paramilitares, remanentes de los para desmovilizados⁴ o por grupos formados a partir de núcleos remanentes y paramilitares reincidentes⁵.
- 2- La negativa a registrar a las víctimas por las fumigaciones y erradicación forzada de cultivos declarados ilegales.
- 3- Desconocer las víctimas por combates entre la fuerza pública y las guerrillas sin medidas de prevención.
- 4- Otra manifestación de la lucha por la verdad frente a las operaciones del ocultamiento de la realidad del desplazamiento forzado es la pretensión de algunos sectores de colocar en primer plano el término despojo y de argumentar que en él está el verdadero problema (González 2013:6-7),

A pesar de la legislación o de las acciones de la Corte Constitucional, como la Ley 387 de 1997, que aborda la responsabilidad del Estado con el desplazamiento interno, o la creación del Sistema de Atención Integral a la Población desplazada por la Violencia, el Gobierno no da

⁴ Aquella persona que por decisión individual abandone voluntariamente sus actividades como miembro de organizaciones armadas al margen de la ley (grupos guerrilleros y grupos de autodefensa) y se entregue a las autoridades de la República. (Agencia colombiana para la reintegración 2017)

⁵ Exparas: desmovilizados de las autodefensas que le apostaron a la legalidad y a una resocialización, después de hacer parte del conflicto armado.

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

pleno reconocimiento a las víctimas del desplazamiento forzado, ni las propias víctimas se reconocen a sí mismas como desplazadas.

La estigmatización que se crea alrededor de las víctimas del desplazamiento forzado explica que muchas de ellas en situación de desplazamiento quieran ocultarse y no pedir ayuda. Son personas marcadas por el conflicto y señaladas como integrantes de los grupos al margen de la ley⁶. Además, se convierten en parias por dedicarse al rebusque, las ventas ambulantes, el trabajo doméstico, por su condición de campesinos y por su escaso nivel de estudios.

Sumado a lo anterior, los habitantes de las ciudades a las que llegan les atribuyen el aumento de la delincuencia, los hurtos, atracos callejeros y venta de estupefacientes. Los ven como una competencia con respecto a los servicios sociales a los que acceden como población vulnerable. Al respecto Bohada citando a Pécaut, quien se refiere al trato dado a las víctimas del desplazamiento forzado en los lugares receptores comenta que:

Las víctimas de desplazamiento tienen a ser tratadas con sospecha porque se las supone cómplices de los grupos armados ilegales. En general, se tiende a hacer invisibles los aportes de la población desplazada. Por ejemplo, cuando pertenecen a etnias diferentes a la que predominan en el lugar de destino, se tiende a verlas como una amenaza a los patrones culturales y no como una expresión de la nueva riqueza cultural para la comunidad (Bohada 2010:267).

Por su parte, José Fernando Velásquez argumenta que:

Según la encuesta del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR, sobre percepción del desplazamiento en Colombia, la población colombiana en general identifica al desplazado como una condición social permanente de pobreza, mendicidad e incluso generadora de peligro; la mayoría piensa: “se lo buscó”; es consciente de sus pérdidas pero no de la necesidad de reparación; el ciudadano no sabe citar el nombre de instituciones que los atienden; consideran que el desplazamiento es un problema muy importante para Colombia pero no consideran que sea un problema en que los ciudadanos tengan que implicarse. Una grieta o división profunda se establece entre la sociedad y el sujeto en condición de desplazamiento; un “shibboleth” contemporáneo o contraseña de códigos que delatan al diferente, al inmigrante, a los diferentes, a los potenciales enemigos (José Fernando Velásquez 2008:18).

Así, las comunidades locales se sienten agraviadas cuando se entregan los subsidios sociales, los cupos escolares y otros beneficios para los desplazados. Las comunidades locales no entienden que ellos, llevando mucho tiempo esperando la ayuda del Estado para atender sus necesidades básicas, que los desplazados recién llegados reciban atenciones básicas Bohada

⁶ Se entiende por grupo armado organizado al margen de la ley aquel grupo de guerrilla o de autodefensas, o una parte significativa e integral de los mismos como bloques, frentes u otras modalidades de esas mismas organizaciones que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerza sobre una parte del territorio un control tal que le permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas (Agencia colombiana para la reintegración 2017)

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

(2010). Los medios de comunicación también juegan un papel muy importante en la sensibilización de las comunidades receptoras Camargo y Blanco afirman que:

No existe el respeto ni el trato adecuado del dolor de los demás y cunde la pérdida de sentido de lo humano en el ajetreado mundo de la información. Todo ello conlleva a la pérdida de la eficacia simbólica en los medios supuestamente los símbolos producen en nosotros resultados, no dan pautas para la orientación y si los medios alteran estos significados terminamos riéndonos de la tragedia y llorando con la comedia, lo que significa que la desorientación cunde y los símbolos se degradan y con ellos el tejido humano. La única posibilidad es recuperar el escenario perdido de los símbolos y resignificarlos socialmente para poder reorientar la acción humana y dotarla de sentido frente a lo humano (Camargo y Blanco 2007:23)

La estigmatización, el ocultamiento, el miedo y la vulneración de los derechos a la población desplazada genera la espiral del silencio (Noelle-Neumann 1995), que ahonda en la miseria de los desplazados.

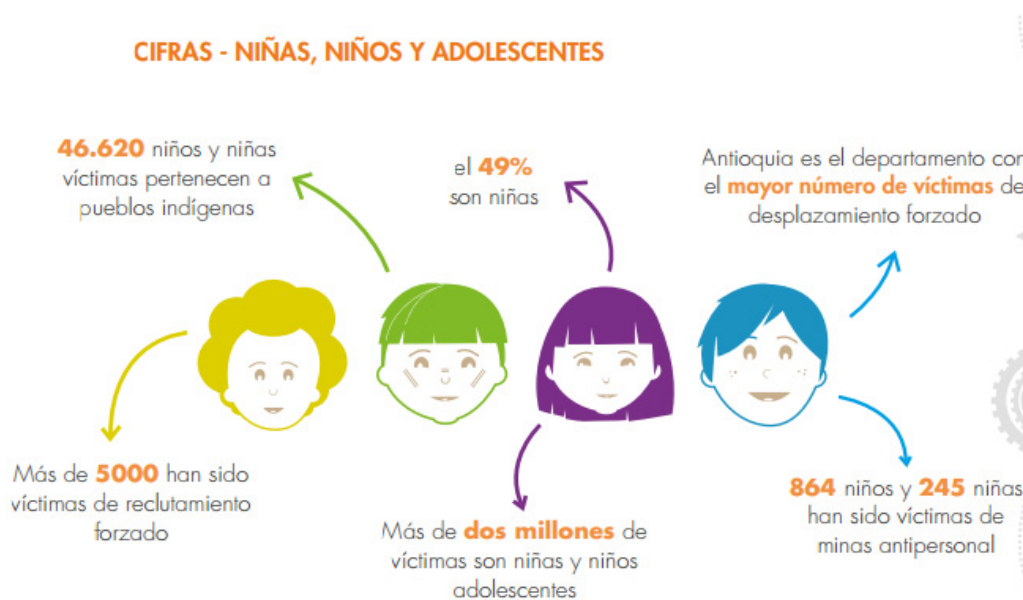
1.4. NIÑAS Y NIÑOS VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO.

Las niñas y los niños colombianos en situación de desplazamiento forzado son los más débiles e indefensos del conjunto de la población desplazada por el conflicto armado. Al mismo tiempo son duramente golpeados por crímenes y condiciones estructurales de existencia que escapan por completo tanto a su control y su responsabilidad como a su capacidad de resistir o de responder. Esta vivencia los marca de por vida y afecta sobre todo en su proceso de desarrollo individual (Romero y Castañeda 2009).

El gráfico 2 se presenta cifras sobre niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto en Colombia, según los registros de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. Red Nacional de Información. De 1985 a la fecha de corte, 01 de octubre de 2014.

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Gráfico 2: Cifras-niñas, niños y adolescentes 1985-2014



Fuente: Unidad de Víctimas (2017).

Como se observa en el gráfico 3, Según el RUV, 8.971.868 individuos, al día primero de febrero de 2017, se registraron como víctimas del desplazamiento forzado, de los cuales 2.400.826 son niñas y niños.

Gráfico 3: niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado 1985-2017



Fuente: elaboración propia a partir de la información del RUV (2017)

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

En el gráfico 4 se observan las causas que violentan a la población clasificada según el RUV, en los siguientes.

Gráfico 4: Causas del desplazamiento. .



Fuente: elaboración propia a partir de información del RUV (2017)

En el gráfico 4 se evidencia también que la mayor causa de violencia contra la población es el desplazamiento forzado, aunque este hecho está estrechamente relacionado con los demás. Rojas citado en Vanegas, Bonilla, & Camacho, llama la atención sobre el número y la situación de niñas y niños, que son objetivo de las acciones o en parte de las estrategias de los actores del conflicto armado colombiano.

En el periodo comprendido entre 1985 y mediados de 2007, alrededor de 2.380.274 niños, niñas y adolescentes, crecieron o intentan crecer en medio de las duras condiciones que imponen el desplazamiento forzado, el desarraigo y el destierro. El 41% del total de la población desplazada tenía menos de 14 años en el momento del desplazamiento, sólo cuatro de cada diez han tenido acceso a la educación y menos de la tercera parte ha recibido cuidados médicos. La característica principal de la vivienda ha sido el hacinamiento en condiciones deplorables en términos de servicios públicos y es común la desnutrición. La atención psicosocial a esta población infantil y adolescente desplazada, es precaria o inexistente, a pesar de que fueron testigos de hechos traumáticos de violencia (Vanegas, Bonilla & Camacho 2011:108)

Pero detrás de las cifras existe una realidad dramática, como pone de manifiesto Rojas J. Director del CODHES, “en cada indicador, en cada cifra, en cada porcentaje consignado en los diversos informes, se oculta un drama humano. Niños huérfanos, sin tierra y sin afectos.

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Mujeres que acumulan soledades y dificultades enormes. Hombres humillados y desarraigados” (Rojas J. 1999:1).

Más allá de las cifras, la guerra tiene consecuencias en la vida de las personas, en lo económico, en lo familiar, en lo social y emocional, y deja daños inmensos irreparables que hacen difícil que esta población vuelva a la vida normal. Especialmente deja huella en los niños, quienes viven esta situación, muchas veces, sin comprenderla. Así queda de manifiesto en los informes de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (COHES) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) “¿Quién le explica a niñas y niños, ancianos en minúsculos rincones urbanos qué pasó con el río, la casa, la escuela, las frutas y las flores?, ¿Cómo atar de nuevo los lazos familiares y sociales pacientemente tejidos desde la ternura y la solidaridad, rotos ahora por el odio y el miedo?” (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (COHES) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 1999:7)

Finalmente de acuerdo con ACNUR, citado por Andrade, Bustos y Guzmán:

En el caso de la infancia vulnerable en Colombia aspectos como el desarraigo, destierro, perturbaciones ambientales, problemas comunitarios y necesidades socio familiares insatisfechas y en aumento, se suman al estado de inseguridad propia de su situación de desplazados y/o refugiados, estas condiciones perjudican en todo sentido el desarrollo físico, intelectual, psicológico, escolar, cultural y social de los niños y niñas victimados (Andrade, Bustos y Guzmán 2015:257).

Concluyendo, una vez realizada una contextualización general del conflicto armado, se han destacado las estrategias de ocultación que sufren las víctimas y puesto de manifiesto la especial vulnerabilidad de niñas y niños en esta realidad. A continuación se hará una revisión sobre la relación entre la educación y conflicto, partiendo de la educación como derecho y la responsabilidad del Gobierno Colombia, pues es el contexto donde confluyen todos los elementos destacados.

1.5. EDUCACIÓN Y CONFLICTO.

En primer lugar, es necesario realizar un esbozo sobre el marco educativo general para centrar adecuadamente el contexto de estudio. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) ratificó la educación como un derecho de niñas y niños. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia-1990) y la Declaración de la Cumbre Mundial

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

en Favor de la Infancia (1990) reconocieron la *educación básica* como un derecho de toda persona - niño, joven y adulto. En la "visión ampliada de educación básica", adoptada en 1990, en Jomtien, se adoptó el principio de una "educación capaz de satisfacer *necesidades básicas de aprendizaje*" de las personas, tanto dentro como fuera del sistema escolar. En la Clasificación Internacional Estandarizada de la Educación (CINE), la *Educación Básica* incluye la educación Primaria y primer ciclo de la educación Secundaria (Instituto de Estadística de la UNESCO 2011).

Para Villegas Patiño, aludiendo al compromiso del Estado colombiano:

El Estado colombiano asumió el compromiso jurídico de implementar una educación que promueva el respeto de los derechos de los niños y las niñas, garantice el desarrollo de la dignidad y la libertad en cada estudiante y disponga las herramientas necesarias para que asuman de manera responsable su participación en la construcción de una sociedad democrática, incluyente y pacífica; en este mismo sentido firmó el Pacto en el cual se reconoce el derecho que tienen todas las personas a recibir una educación de calidad. Además, tiene la obligación de tomar medidas inmediatas en la educación para promover la superación de todas las formas de discriminación racial, contra la mujer y prevenir la violencia infringida a niñas, jóvenes y mujeres, dentro y fuera de los ámbitos de la enseñanza (Villegas Patiño 2011:69)

Según lo expuesto, la educación es un derecho humano reconocido por las normas internacionales, al cual deben acceder los niños desplazados sin distinción de ninguna clase, pues contribuye a la dignidad de la persona. Además, así queda recogido en el sistema educativo como lo recoge el Ministerio de Educación Colombiano (MEN):

La escuela, como uno de los espacios primarios en la formación de las personas, tiene el reto de hacer que valores como la dignidad, la solidaridad, la justicia y la libertad sean una constante en el proceso de socialización. Se trata de apostar por la construcción de un espacio de convivencia que les permita a los niños, niñas y adolescentes pensarse a sí mismos(as) como un nosotros integrado y solidario, y no como islas centradas en sí mismas, aisladas e individuales. Por ello, la educación y formación de los niños, niñas y adolescentes es un asunto de interés general y un compromiso de todos. Por esta razón, es necesario crear una sociedad que incluya en todas sus instancias a la población en general y en especial a quienes han vivido el desplazamiento por causa del conflicto armado (Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2009:38)

A pesar de existir estos instrumentos y planteamientos en el caso del desplazamiento es complejo garantizar el derecho que los niños tienen a la educación, Ruiz y Hernández afirman que:

La niñez nunca está al margen de las guerras. Mínimamente quedan huérfanos-as cuando el cuerpo de sus padres es asesinado o desaparecido por los grupos armados. Pese a lo anterior, en Colombia estas víctimas suelen ser más constantes e invisibles ante la opinión pública y ante la reivindicación de sus derechos particulares a la verdad, la justicia y la reparación como derechos internacionales reconocidos por y para las víctimas de los conflictos armados (Ruiz y Hernández 2008:19).

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Las niñas y los niños se ven implicados directamente por la guerrilla o las fuerzas armadas legales (ejército y policía). Los grupos ilegales reclutan a los menores para realizar actividades, como demuestran Ruiz y Hernández: “en actividades como cocineros, mozos, mensajeros, combatientes, informantes, actividades de vigilancia, protección de cultivos ilícitos o transporte de drogas o armas, armado o detección de minas antipersonales, entre otros” (Ruiz y Hernández (2008:34).

Por su parte, las fuerzas armadas legales no reclutan a las niñas y los niños ya que se han comprometido con los tratados internacionales, pero usan a los menores con fines bélicos mediante invitaciones para participar en programas cívicos o comunitarios. Por ejemplo, como afirman Ruiz y Hernández en: “como informantes, cargadores, espías, patrullas o en eventos públicos portando uniformes de la Fuerza Pública” (Ruiz y Hernández 2008:34-35)

Otra forma de vincularlos es a través de amenazas a sus padres y madres, por considerar que apoyan a actores armados específicos, entonces las familias deciden huir para no ser objeto de masacres, asesinatos o desapariciones. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) afirma que:

El temor al señalamiento y a la persecución lleva a que muchas de las familias desplazadas de manera individual tomen la decisión de no registrarse como tales frente al Sistema Único de Registro quedando excluidas de los beneficios de la ley que les permitiría una restitución de sus derechos y facilitaría su restablecimiento, ya sea en las ciudades receptoras o a través del retorno en caso de que las condiciones sociales, políticas y de seguridad así lo permitieran (El Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2009:17)

Como se observa el reclutamiento de niñas, niños y jóvenes a causa del conflicto armado interno colombiano es un problema relevante asociado a la educación, ya que a los menores se les impide el disfrute del derecho a recibir una educación de calidad en condiciones de la igualdad.

De acuerdo con Méndez y Narváez:

Conjuntamente a la necesidad que se presenta de conocer la realidad experimentada por los niños desplazados se encuentra que las temáticas de manejo de la política y el estudio de las mismas no generan interés en la comunidad educativa, situación que propicia el manejo inadecuado de la praxis educativa provocando el desconocimiento de la misma y llevando a que los diferentes actores renuncien a la responsabilidad que conlleva la construcción de la sociedad (Méndez y Narváez 2007:17).

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Así, el desplazamiento forzado limita la formación de niñas y niños desplazados excluidos de un modo u otro del contexto educativo y por ende del disfrute de sus derechos reconocidos.

1.6. LOS EFECTOS DE LOS CONFLICTOS ARMADOS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

En el informe Educación para todos (EPT) se hace un planteamiento de los efectos de la guerra sobre el Derecho a la Educación, allí se afirma que: “Los conflictos violentos están destruyendo por completo en todo el mundo las posibilidades de educación de millones de niños” (Educación para todos (EPT) 2011:148)

Estos efectos privan a niños jóvenes y adultos de acceder al sistema educativo como afirma Villegas:

Las experiencias vividas como testigos o actores activos de la guerra interna ha dejado efectos impactantes, en niños, niñas y jóvenes, quienes en muchas oportunidades ponen sus expectativas de vida en el ingreso al sistema escolar, como medio para reconstruir su proyecto de vida, “ser alguien en la vida”, y lo que encuentran es una educación que no reconoce sus realidades, conocimientos y experiencias, más bien sienten una exigencia en relación al cumplimiento de una serie de normas, sanciones e incluso contenidos académicos que en vez de promover su proceso de inserción social, profundiza en las exclusiones, esta realidad afecta el derecho de la educación en relación a la adaptabilidad (Villegas 2011:45)

Las consecuencias educativas de los conflictos violentos pueden abordarse desde tres enfoques, según Tomasevsky: “la asequibilidad, la accesibilidad y la aceptabilidad” (Tomasevsky 2017:11). Al respecto, Villegas refiriéndose a la asequibilidad del derecho a la educación, manifiesta que han tenido que cerrarse escuelas en las zonas rurales del país, por amenazas a los profesores. Esta situación obliga a que los niños tengan que buscar nuevas escuelas en zonas distantes y a veces de confrontación, lo cual pone en riesgo sus vidas (Villegas 2011).

Desde la accesibilidad, las comunidades más afectadas son las indígenas y afrodescendientes por su ubicación geográfica. Los niños, en estos casos, se ven privados muchas veces de la posibilidad de continuar sus estudios, ya que en estos territorios objeto de disputas entre los grupos armados, se ven expuestos a la destrucción física de las escuelas.

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

En relación a la aceptabilidad, la situación del conflicto armado afecta a los derechos y libertades fundamentales de estudiantes y profesores Villegas (2011). El conflicto armado va en contrasentido con la Cumbre Mundial en favor de la Infancia donde se “pidió la protección de los niños en circunstancias especialmente difíciles, en particular en situaciones de conflicto armado tienen derecho a un “entorno seguro y protector” Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia “UNICEF” (2017:69).

En suma, el conflicto conlleva una situación de privación de una educación de calidad por cuanto en estas zonas los niños no cuentan con infraestructuras adecuadas. Ya que, por los enfrentamientos, por un lado, las escuelas han sido bombardeadas, deterioradas, cerradas. Por otro, tampoco cuentan con equipos de profesores. Además, deja en evidencia que el conflicto afecta significativamente a la población infantil desplazada, tanto individual como colectivamente, vulnerando su derecho a la educación, por las consecuencias que impiden su goce efectivo, entre otras podemos enunciar:

1.6.1. El impacto psicosocial sobre niñas y niños víctimas del desplazamiento.

Los niños y adolescentes víctimas del desplazamiento sufren experiencias traumáticas vinculadas a factores como: salir de su lugar de origen, las pérdidas materiales y de sus seres queridos, sus amigos, sus compañeros de clase y su maestra, asimismo, muchos de ellos han tenido lesiones físicas. Estos niños han vivido situaciones muy complejas, que entrelazan otras situaciones, generando condiciones de vulnerabilidad y daño físico y psicológico, generalmente no es evidenciado en el momento de brindarles la ayuda. Al respecto Bello y Chaparro expresan:

Pensando en un sujeto humano construido socialmente y en relación con los otros y su contexto, podemos definir el daño como el resultado de procesos que vulneran la dignidad humana – afectan negativamente las relaciones satisfactorias desde las que se construye y sostiene el sujeto –, y que conllevan a la generación de situaciones de carencia como negación del sujeto humano digno. Las diversas formas que adquieren las penurias que han vivido las niñas y niños víctimas del desplazamiento, clasifican las diferentes expresiones del daño desde el enfoque psicosocial: daño al proyecto de vida o daño existencial, transformaciones y daños en las identidades, transformaciones y daños en la autonomía, transformaciones y daños al empoderamiento, daños psicosomáticos y daños colectivos o daños socioculturales (Bello y Chaparro 2011:31-45)

A continuación, nos detendremos en cada uno de estos impactos, para ahondar en la complejidad y vulnerabilidad de la población infantil.

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

En el marco de la violencia en la que vive el país los niños desplazados son seres olvidados a los que se les vulneran sus derechos, pero esencialmente su derecho a “ser”. Este anhelo de construirse como personas se les niega ya que se les priva de la posibilidad de conocer quiénes son, cercenando sus potencialidades para actuar libre y solidariamente en sociedad. Para que los niños desplazados construyan un futuro digno de seres humanos deben ser reconocidos como personas, sujetos políticos, con voz y ayudarlos a construir un proyecto de vida para actuar en una sociedad verdaderamente justa, que convierta palabras como justicia, igualdad, solidaridad, inclusión, en acciones reales que apunten a una sociedad con estos valores.

1.6.1.1. Transformación y daño en la identidad.

En la situación compleja que viven los menores desplazados es posible hablar de la disolución de las identidades a las cuales se enfrentan en medio del conflicto y la violencia. Como ya se había mencionado, entre los desplazados conviven diversos grupos con intereses diferentes: religiosos, políticos y sociales, que afrontan situaciones traumáticas tanto durante el desplazamiento como en los momentos posteriores, los cuales afectan su desarrollo emocional, cognitivo y social. Esta situación de inestabilidad la viven los menores en momentos en que están respondiendo a interrogantes sobre su propia existencia a partir de la relación entre el yo y los otros. Situación vital en la que están consolidando su identidad por su pertenencia a una familia y a un grupo social e interiorizando la nacionalidad, la lengua y las tradiciones para saber “quien es”. La inestabilidad produce en los menores incertidumbres, temor, inseguridad y angustia. Alvarán, García y Gil al respecto afirman que:

En esta línea, se comprende que la identidad es un proceso de elaboración subjetiva que permite al sujeto construir versiones de sí mismo, es decir, que define y perfila roles y atributos a partir de la relación con los otros, quienes, a su vez, nombran, dicen y otorgan significados y significantes al discurso que se gesta en el individuo (Alvarán, García y Gil 2017:6).

Estas valoraciones se ven fracturadas y destrozadas tras un evento traumático como es el desplazamiento forzado. Según Bello y Chaparro: “Las guerras por lo general tienen la capacidad de romper el relato biográfico de las personas y las comunidades, el cual suele expresarse como: “antes y después de”... “yo era y ahora soy”” (Bello y Chaparro 2011:32).

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

En este caso los niños han construido una imagen de sí mismos, de sus familias, de sus cualidades. Esta imagen es cambiada totalmente, pierden sus prácticas cotidianas ligadas con su familia, su hogar, su escuela, su lenguaje, su cultura, o sus compañeros de juego. Ellos, en sus lugares de origen, tienen un status reconocido, allá no. El daño a las identidades individuales y colectivas marca de manera determinante las expectativas de futuro de los involucrados en los eventos que desencadenan tal daño. Según Alvarán, García y Gil: “Este daño está asociado con las experiencias sociales de la discriminación, la estigmatización y el maltrato” (Alvarán, García y Gil 2017:6).

1.6.1.2. Consecuencias sobre la autonomía.

La autonomía tiene que ver con la capacidad que tiene el hombre para hacerse, construirse e interpretarse a sí mismo, para adquirir el conocimiento de sí mismo y elaborar su propia imagen como lo define Pericot: “constituyen el punto de partida obligado para determinar la interpretación y valoración que entregará a los otros seres que integran su entorno y de los que dependerá la conducta respecto de sí mismo y de los demás” (Pericot 1987:17). En este proceso el hombre cuenta con su capacidad auto perceptiva, que, según el mismo Pericot, le permite evaluar sus propias acciones, tomar decisiones y actuar, reestructurando permanentemente su comprensión sobre sí mismo y sobre los demás. Así mismo el hombre tiene una facultad para la acción y la supervivencia. Esta capacidad implica que el hombre sea consciente de la posibilidad que tiene de vivir, de pervivir, de permanecer en el tiempo, de seguir existiendo y que para ello debe poner en juego todas sus capacidades para construirse como ser individual y social. Es en el mismo sentido que Freire propone su concepto de autonomía, como un proceso continuo, vinculado a esa posibilidad del ser humano de “ser más” mediante la búsqueda y el desafío de estar en el mundo “con el otro” que (Freire 2009).

Este concepto de autonomía no es aplicable a los niños desplazados a quienes se anula o inhibe su capacidad para confiar en sí mismos y en sus posibilidades de intervenir en el mundo. A ellos no se les incluye como sujetos con derechos. Entonces sus expectativas como seres para la supervivencia, la actuación y para construir una vida digna se desvanecen dando lugar a lo inmediato, a cómo superar el día a día en medio del miedo, la amenaza y la desesperanza. Al respecto Bello y Chaparro manifiestan con respecto al conflicto armado sus

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

dinámicas como un medio en el que “despojan a las personas de pertenencias e impiden las actividades relacionadas con el hacer. Esto niega a las personas (individual y colectivamente) la posibilidad de vivir el tipo de vida que desean, de conducir sus vidas e incidir sobre el entorno en el que transcurren” (Bello y Chaparro 2011:36).

1.6.1.3. Transformaciones y daños al empoderamiento.

El empoderamiento desde la perspectiva de Freire es posible por cuanto el hombre tiene capacidad para comprender y actuar en el proceso de construirse, transformarse y transformar la realidad en la que vive a través de la educación liberadora, emancipadora que viva los valores ciudadanos: solidaridad, igualdad, justicia, libertad y respeto por el otro (Freire 2009)

Es conveniente entonces brindarle al menor desplazado las opciones, la toma de conciencia, para pasar de espectador a sentirse sujeto político con voz y posibilidad de intervenir y actuar responsablemente, críticamente en su realidad. Esto no podrá hacerse según Freire:

Ni mediante el engaño, ni mediante el miedo, ni mediante la fuerza. Sino con una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, ofreciéndole al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre su responsabilidad, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición (Freire 1997:52).

1.6.2. Daños psicosomáticos.

Es importante revisar los daños que trascienden de lo psicológico a efectos físicos, recayendo las heridas marcadas en la corporalidad a trascender al orden de lo psicosomático, definiéndolo en derecho según Fernández:

Daños psicosomáticos desde una leve perturbación psicológica, como un dolor o un sufrimiento, hasta la pérdida de discernimiento; desde una pequeña lesión somática hasta aquella de graves consecuencias como son las que originan la amputación de algún miembro, por ejemplo. En esta categoría de daños psicosomáticos se incluye, comprensiblemente, el mal llamado daño “moral” desde que éste constituye un daño emocional que causa perturbaciones psíquicas, generalmente transitorias, no patológicas, como dolores o sufrimientos. Cabe hacer la salvedad que es posible que, en algunos casos, una perturbación psíquica se pueda convertir en una patología psíquica (Fernández 2003: 14-15).

En este orden refiriéndose al menoscabo causado en la salud tanto mental y psicosocial, de las víctimas Bello y Chaparro complementan que: “las víctimas son sometidas a situaciones extremas de amenaza y riesgo, y quedan desprovistas de los mecanismos de protección e

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

interpretación que permiten el transcurrir de la cotidianidad dentro de los parámetros contruidos de estabilidad, normalidad y continuidad” (Bello y Chaparro 2011:40). Como se puede observar, este daño psicosomático es traducido en los menores desplazados en cambios somáticos, como lo describe Carreño y Millán, citando las investigación de Médicos del Mundo, “en orden de frecuencia, dolor de cabeza, cansancio muscular, sensación de agotamiento, mareos, palpitaciones y temblor en el cuerpo” (Carreño y Millán 2002:77). Igualmente Carreño y Millán citan otras investigaciones de Alvares-Correa y Diez, en donde se refieren a las molestias gastrointestinales, desnutrición, afectación del sistema nervioso central, y trastornos del humor, temor, depresión (Carreño y Millán 2002).

En este sentido, merece especial atención la tasa de morbilidad en los menores desplazados. Con respecto a los síntomas y enfermedades relacionadas con problemas de malestar y dolor generalizado, igualmente problemas respiratorios y dermatológicos son los más frecuentes, y en menor grado, los problemas cardiovasculares y psicológicos. Estos al igual que los problemas mentales, no son evidentes en un primer momento, pero este trauma causado por la violencia y el desplazamiento forzado merece que sea atendido tanto para la población en general y especialmente en los menores de edad (Benavides 2003).

Además, la situación de desplazamiento produce en los niños trastorno del sueño, pérdida de apetito, tristeza, miedo, angustia, inseguridad, llanto frecuente, rememoración constante de los hechos, mal rendimiento escolar, crisis de pánico, aislamiento y apatía estos daños se suman las limitaciones que tienen los niños para ejercer las acciones propias de la infancia como jugar libremente con sus compañeros y amigos y el acceso a adecuados y oportunos servicios de salud.

El Centro Nacional de Memoria Histórica, corrobora lo anterior de la siguiente manera: “figuran un amplio número de enfermedades psicosomáticas provocadas especialmente por el miedo, la zozobra, la angustia y la tristeza, que originan graves alteraciones del sueño, adicciones y consumo excesivo de medicamentos” (Centro Nacional de Memoria Histórica 2014:36)

1.6.3. Daños colectivos o daños socioculturales.

El daño como resultado de la violencia que vive el país no solo afecta a las personas individualmente, sino que se extienden a las familias y comunidades en los espacios en los que las personas establecen relaciones entre sí y con el entorno, pues transforman su manera de vivir y de participar en la realidad.

Según el centro de memoria histórica, los daños colectivos son aquellos ocasionados a comunidades, grupos poblacionales y sectores sociales, que se han configurado como sujetos colectivos, es decir, que comparten una identidad colectiva. El daño entonces concierne a la forma en que la violación de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario impacta en su identidad y proyecto colectivo, y cómo perjudica la calidad de vida y el goce efectivo de los derechos civiles y políticos de la comunidad o grupo social (Centro Nacional de Memoria Histórica: 2014:23).

En el mismo informe, el Centro Nacional de Memoria Histórica cita que el:

“daño colectivo guarda relación con la lesión de un derecho (derecho a la paz, al medio ambiente, a la salud, a la educación), un bien (una escuela, un puente, un bien cultural, una iglesia) o un interés colectivo (el conjunto de saberes y costumbres tradicionales)” (Centro Nacional de Memoria Histórica 2014:24).

Por su parte los daños socioculturales según la misma investigadora tienen que ver con las lesiones y alteraciones de los vínculos y relaciones sociales para la construcción de la identidad grupal y colectiva.

Las personas en situación de desplazamiento, también familias o colectivos se ven obligadas a perder y abandonar no solamente sus pertenencias y propiedades (territorios geográficos), sino relaciones y afectos construidos históricamente con el entorno, expresados en las maneras propias de vivir y sentir la región, y con los vecinos y familiares (territorios de vida). Es decir, el desplazamiento también destruye comunidades (identidades colectivas) en tanto desestructura mundos sociales y simbólicos y provoca la ruptura de aquello que se podría denominar “lo dado por supuesto” Berger, P y Luckman (1997), en otras palabras, creencias, valores, prácticas, formas y estilos de vida.

Todos estos elementos confirman que los niños víctimas viven antes y después de la situación traumática del desplazamiento forzado circunstancias asociadas a la violencia como

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

romper con la familia, los lazos afectivos y su vinculación con su entorno socio espacial. La situación que afrontan con el desplazamiento se caracteriza por la intolerancia, la injusticia y la violación de sus derechos. Es más esta condición continúa cuando llegan a las ciudades receptoras y se ubican en los centros urbanos. Concretamente, en las zonas marginales en los que viven nuevos factores de violencia, en ambientes hostiles en los que sus padres o cuidadores experimentan dificultades para la alimentación, la educación, la salud y la recreación. Esto es más evidente aún si se tiene en cuenta que cerca de un 60% del total de menores desplazados provienen del campo y que un 86% de la población infantil desplazada se ubica en zonas marginales de las ciudades en condiciones de extrema pobreza (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (COHES): 2000). Al respecto Romero y Castañeda muestran que:

La situación es dramática si se reconoce que la primera infancia es un momento crucial en la vida de los seres humanos¹⁰, y que constituye un período muy corto durante el cual se construye una parte importante del capital social y cultural de las personas; por esta razón, las primeras vivencias pueden representar incalculables ganancias o grandes pérdidas individuales y sociales. Existen muchos argumentos para respaldar esta afirmación y para dimensionar la importancia de hacer visibles los impactos del conflicto armado en la población más joven. El conflicto armado afecta el desarrollo integral y los entornos de socialización en los que crecen los niños (Romero y Castañeda (2009:41)

1.7. CONTEXTO DE ESTUDIO: CIUDAD DE BUCARAMANGA.

La presente investigación se realiza en la ciudad de Bucaramanga, Santander, Colombia, en los colegios públicos de la Comuna Uno de Bucaramanga. Es una de las principales ciudades receptoras de desplazamiento, debido a su posición geográfica cercana a zonas de conflicto, como se describe a continuación.

Bucaramanga es la capital del Departamento de Santander, ubicada al nororiente de Colombia; limita por el Norte con el municipio de Ríonegro; por el Oriente con los municipios de Matanza, Charta y Tona; por el Sur con el municipio de Floridablanca y; por el Occidente con el municipio de Girón.

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Gráfico 5: Mapa de Bucaramanga.



Fuente: mapa satélite de Bucaramanga-Guiarte (2017)

Es uno de los centros universitarios más representativos del país, con más de 10 universidades. Según la población proyectada en el censo realizado durante el 2011 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, en la ciudad habitan 525.119 personas.

Los barrios, asentamientos y urbanizaciones en los que se distribuye la población bumanguesa están organizados en 17 unidades administrativas llamadas “comunas”⁷ y la parte rural en tres corregimientos. Dentro de cada comuna hacen parte: los barrios, asentamientos, urbanizaciones y otros (sectores con población flotante) (Alcaldía de Bucaramanga 2017).

Pero lo importante, Bucaramanga es uno de los municipios mayores receptores de población desplazada de Colombia. Además, destacada por el activismo de su sociedad civil.

La población santandereana residente en Bucaramanga y el Área Metropolitana, se ha caracterizado históricamente por su capacidad organizativa en pro de la lucha y satisfacción de sus necesidades fundamentales. Una de las circunstancias que posibilitó el surgimiento de iniciativas organizativas en la zona fue la ausencia de la propiedad latifundista, fenómeno que propició el surgimiento de asociaciones de pequeños aparceros y artesanos, que se congregaron con el fin de “enfrentar conjuntamente las arbitrariedades de los gobernantes locales (Colombia nunca más 1998:5).

⁷ Ley 11 de 1986, Para la mejor administración y prestación de los servicios a cargo de los municipios, los Concejos podrán dividir el territorio de sus respectivos distritos en sectores que se denominarán Comunas, cuando se trate de áreas urbanas, y Corregimientos, en los casos de las zonas rurales. Una comuna es una unidad administrativa en la cual se subdivide el área urbana de una ciudad media o principal del país, que agrupa barrios o sectores determinados. La mayoría de las ciudades capitales de departamentos están divididas en **comunidades**.

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

En Bucaramanga, hacia 1930, se constituyeron asociaciones gremiales y políticas del sector artesanal y agrícola, lo que sembró las semillas de movimientos de izquierda respaldados por el Partido Comunista Colombiano (PCC). Los gremios artesanales y los agricultores lideraron con gran protagonismo la búsqueda de mejores condiciones de vida de las clases populares. Por su parte, el PCC desarrolló trabajo político para apoyar las demandas de los trabajadores de las pequeñas industrias del tabaco y el derecho de los campesinos y emigrantes de las provincias santandereanas a poseer una vivienda. Con esta perspectiva dieron origen a barrios de vivienda popular en la ciudad de Bucaramanga, tales como La Libertad, Obras públicas y Manuela Beltrán (Colombia nunca más 1998).

En 1946, con Mariano Ospina como presidente de Colombia, los espacios conquistados por los sectores populares fueron frenados y perseguidos, aunque la población civil, las asociaciones gremiales cívicas, obreras y estudiantiles continuaron fortaleciendo su lucha por los derechos de la población bumanguesa. En el marco de la violencia bipartidista de la época y con la creciente industrialización de la ciudad se incrementaron las migraciones hacia Bucaramanga, según el proyecto Colombia nunca más: las zonas periféricas de la ciudad comenzaron a poblarse rápidamente, lo que a su vez suscitó grandes problemáticas, dada la inasistencia del Estado frente a las necesidades de los recién llegados a la urbe, los cuales tuvieron que asentarse en lugares marginales y desprovistos de todos los servicios básicos necesarios para su subsistencia.

En la década del ochenta, los movimientos cívicos populares de Bucaramanga y el Área Metropolitana reforzaron su acción colectiva frente a la represión del Estado. De este modo, crearon nuevos barrios como los del Norte de la capital, donde se encuentra ubicada la Comuna Uno, escenario de esta investigación. Ante las dificultades para lograr los objetivos de la represión se estableció una alianza entre las estructuras paramilitares y el Estado para frenar cualquier propuesta o acción contra el orden político imperante. Se generaron procesos de paz entre el Gobierno y la insurgencia, pero la estrategia contrainsurgente se hizo más fuerte y aparecieron nuevas alternativas políticas, resultado de los acuerdos como la Unión Patriótica, el Movimiento Esperanza, Paz y Libertad y la Alianza Democrática M-19, con muy buena acogida por la población bumanguesa.

La arremetida paraestatal contra la oposición “cobró la vida de numerosos militantes de oposición y algunos activistas de los partidos tradicionales del Área

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Metropolitana, que se caracterizaron por su participación y apoyo incondicional a las movilizaciones cívicas y reivindicaciones gremiales de la ciudad (...). Estos planteamientos de exclusión social interiorizados por las elites locales y las fuerzas de orden, sustentaron la eliminación sistemática de más de ciento cincuenta residentes de los barrios marginales y las zonas de tolerancia de Bucaramanga y Área Metropolitana, los cuales fueron privados por la hegemonía de todos sus derechos, incluyendo la posibilidad de existir” (Colombia nunca más 1998:7).

En suma, la historia reciente muestra que no es fácil la integración en Bucaramanga.

1.6.4. Bucaramanga, ciudad receptora de desplazados.

Según Colombia Nunca Más:

El desplazamiento forzado es uno de los efectos de mayor impacto en Bucaramanga como en el resto del país. A finales de 1999, Bucaramanga era la tercera ciudad en la región en términos de recepción de personas desplazadas, después de Barrancabermeja y Barbosa. Las condiciones de sobrevivencia de los desplazados en Bucaramanga son críticas, debido a que generalmente se ubican en zonas de alto riesgo y de difícil adaptación para vivienda; por lo que han proliferado zonas marginales, aumento del desempleo, delincuencia común, etc. (Colombia Nunca Más (1998:23).

Los sectores en los cuales se distribuye la población desplazada son un 65% en la zona Norte (Transición, Café Madrid, María Paz, Pablón, Esperanza y Juventud. Un 11% en el centro de la ciudad en hoteles y residencias de la carrera 16, 17 y 18 entre Avenida Quebradaseca y calle 33. Un 8% en barrios como Estoraques, Pablo VI, San Martín. Un 5% en barrios Miraflores, Buenos Aires y Morrórico. El resto, en barrios del oriente de la ciudad y en la zona rural del municipio.

Bucaramanga es una zona donde se presentan altos índices de llegada de la población desplazada. Según el Plan de Acción Territorial-PAT-Bucaramanga, 2016-2019, con corte al 1 de junio de 2016, Bucaramanga, había recibido 75.043 personas. Los desplazados que llegan a Bucaramanga provienen, principalmente, de las áreas rurales del mismo departamento de Santander, suelen ser agricultores, pescadores y mineros. También provienen de otros departamentos como Cesar, Bolívar, oriente de Antioquia, y en menor medida del Chocó, Nariño y Valle. Un gran número de quienes llegan en condición de desplazados son analfabetas

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

o tienen un bajo nivel de escolaridad. Así mismo, entre ellos existen bajos niveles de organización comunitaria. Tales condiciones, sumadas a la tragedia de haber perdido su hogar, sus pertenencias, sus seres queridos y su proyecto de vida y subsistencia, hacen que se vean en un grado de vulnerabilidad en la ciudad de acogida (Alcaldía de Bucaramanga, Plan de Desarrollo. Municipio de Bucaramanga 2012-2015:41)

Quienes llegan en condición de desplazamiento al Área Metropolitana lo hacen atraídos por la calidad de vida con respecto a otros municipios, ya que éste cuenta con servicios públicos, acceso a derechos básicos como salud y educación, así como con condiciones de empleabilidad o de generación de ingresos (Alcaldía de Bucaramanga, Plan de Desarrollo. Municipio de Bucaramanga 2012-2015). Según Pedro Manuel Parra, director de la Agencia Presidencial para la Acción Social en Santander, el Área Metropolitana forma parte de los destinos favoritos de los desplazados por ser el eje central del oriente del país. No hay que olvidar que por Bucaramanga pasa la mercancía que llega de Venezuela a Bogotá, Cali y Medellín, así como el manejo de la actividad algodonera, arrocerera y ganadera del Sur del Bolívar y el Cesar (Rojas S. 2005).

1.7.2. El desplazamiento “Comuna Uno”.

La Comuna Uno es una de las mayores zonas receptoras de población desplazada. En Colombia las comunas son unidades administrativas en la que se dividen los municipios, y estas agrupan sectores o barrios determinados. Dichas divisiones tienen como fin la administración de los servicios que se brindan a la población habitante y son definidas por los consejos municipales de acuerdo a las necesidades de las distintas poblaciones. La Comuna Uno se encuentra ubicada en el norte de la ciudad y alberga cerca de 53.055 habitantes, aproximadamente un 10,10% de la población del municipio (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) 2017).

La Comuna Uno es atractiva para la población desplazada ya que está localizada a la entrada de la ciudad de Bucaramanga, en su anillo industrial, con buenas vías de acceso, clima cálido y presencia de programas sociales para la población vulnerable (Alcaldía de Bucaramanga, Plan de Desarrollo. Municipio de Bucaramanga 2012-2015:41).

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Sin embargo, quienes se desplazan a la Comuna Uno se ven obligados a vivir en condiciones de pobreza y marginación. Entre los problemas que tiene la Comuna Uno y que comparten los pobladores desplazados, se pueden resaltar el aumento en la informalidad laboral, el bajo acceso a saneamiento básico, desnutrición, exposición a enfermedades y falta de cobertura educativa.

La Comuna Uno, al igual que otras comunas del país, como lo registra el informe de Medellín cómo vamos (2012), enfrenta dos ejes transversales: la pobreza y desigualdad. En cuanto a la pobreza y desigualdad pueden concebirse como dos caras de la misma moneda, teniendo en cuenta que los dos fenómenos son la representación de la falta de oportunidades.

El problema no está entonces, únicamente en la pobreza, también en la desigualdad, ya que los desplazados intentan convivir en las zonas urbanas en medio de muchas necesidades. Los desplazados que llegan a la Comuna Uno, en su condición de víctimas carecen de empleo o trabajan en empleos informales. Muchos se encuentran indocumentados, con miedo y bajo amenaza. Por eso en las zonas urbanas, en las que se ubican, se hallan en situación de vulnerabilidad ya que su nivel educativo y su experiencia en actividades agrícolas, pesqueras o mineras no les brinda la oportunidad para acceder al mercado laboral de la ciudad receptora, por lo que se ven obligados a engrosar la pobreza, la inseguridad y la informalidad de estos sectores también excluidos. Así, la presencia de delincuencia común, actividades ilegales de tráfico y microtráfico de estupefacientes, comercio ilegal de combustible, pandillas, homicidios y masacres. (Alcaldía de Bucaramanga, Plan de Desarrollo 2012-2015)

En la Comuna Uno se encuentran los ocho colegios de la zona: Café Madrid, Claveriano, Maiporé, Santo Ángel, Colorados, Club Unión, Gustavo Cote Uribe, Instituto Técnico García Herreros. De otra parte, de acuerdo con lo descrito sobre la Comuna Uno, las niñas y los niños están expuestos a situaciones de exclusión, hostilidad, discriminación, intolerancia e inequidad, factores que posiblemente no son visibles plenamente para los actores investigados en este estudio.

Se hace énfasis en los puntos clave que dejan ver las investigaciones que reconocen la voz de niñas y niños, como lo afirman Andrade, Bustos y Guzmán:

El ciclo de violencia instala en el colectivo un sistema de amenazas que reaviva viejos traumas y experiencias dolorosas, así los niños, niñas y adolescentes día tras día se revictimizan en los diferentes escenarios postconflicto, ya que deben soportar discriminaciones, exclusión, oportunidades de desarrollo

CAPÍTULO I. LOS EFECTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

limitadas y la escasa ayuda disponible, la cual resulta muy restringida en términos de plazos (tiempo) y cantidad de intervenciones (Andrade, Bustos y Guzmán 2015: 257).

La experiencia de niñas y niños de la Comuna Uno no es ajena a la situación general de la población en conflicto, la cual está marcada por el miedo, como lo describe Lasso:

miedo a las situaciones de violencia de las cuales huyeron; miedo a ser identificados, reconocidos; miedo a la misma relación con la ciudad; miedo a todos los cambios abruptos ante los cuales deben establecer rápidamente nuevas coordenadas dentro de las cuales les es difícil transitar (Lasso 2013:42).

Podemos concluir en este capítulo que las niñas y los niños de la Comuna Uno de Bucaramanga están inmersos en la situación de desplazamiento forzado descrito en las páginas anteriores y por consiguiente, afrontan las consecuencias que se han señalado; específicamente viven situaciones de exclusión en el contexto educativo, por consiguiente es de interés de esta investigación profundizar en las páginas que siguen como esta población infantil percibe el desplazamiento y cuáles son sus estrategias frente a él para integrarse de nuevo en su realidad. En este contexto, el país se ha enfrentado a grandes retos, y uno de ellos es e dar respuesta directa a esta población, a la que se le ha denominado “Víctima del Desplazamiento Forzado”, y que se caracteriza por su exclusión de la sociedad. Teniendo en cuenta este reto se hace mención en el siguiente Capítulo, a las políticas con las cuales Colombia ha intentado dar respuesta a las consecuencias que ha dejado y continúa dejando el conflicto armado. Especialmente se abordan aquellas políticas orientadas a favorecer la inclusión en el sistema educativo de las niñas y niños víctimas de este fenómeno que se ha perpetuado en el país.

CAPÍTULO II. POLITICA EDUCATIVA Y DESPLAZAMIENTO.

No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana (Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia 1990).

Después de abordar el desplazamiento en Colombia en el Capítulo I, en el cual se realizó una descripción de su origen y evolución de la población afectada, a continuación se analizan las Políticas diseñadas para favorecer la inclusión de esta población al sistema educativo. Es importante señalar que no existe país en el mundo con un desarrollo legal tan amplio como el de Colombia para atender las víctimas del desplazamiento forzado (F. Gómez 2008), como veremos a continuación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) ofrece un mensaje claro a los encargados de la formulación de las políticas públicas al defender que: “la repercusión de los conflictos armados se ha subestimado. Los conflictos están destruyendo oportunidades educativas en el mundo entero” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) 2011:150). En este sentido, la UNESCO informa de que si el círculo vicioso de los conflictos armados no se rompe, y la educación se deja estancada, no constituirá sólo una violación a los Derechos Humanos, sino también se impulsarán las desigualdades, poniendo en peligro el camino de la paz.

En Colombia se ha dado una respuesta escalonada para establecer un marco legal, para atender la prioridad social del desplazamiento forzado, asumiendo los lineamientos dados por las organizaciones internacionales y en concreto por la Convención sobre los Derechos del Niño, en su formulación de leyes, decretos y otras disposiciones legales.

A continuación, se realiza una descripción de las normativas planteadas para la población víctima del desplazamiento forzado, para abordar si las políticas reconocen la realidad de la población víctima del conflicto armado, especialmente para la inclusión educativa de las niñas y los niños en edad escolar.

2.1 LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (CDN)

La Convención sobre los Derechos del Niño (1990) es el tratado Internacional de la Asamblea General de Naciones Unidas que reconoce los Derechos Humanos básicos de las niñas y los niños. Colombia es uno de los países parte de este tratado, firmado en 1989. La Convención es la primera ley internacional sobre derechos de niñas y niños. En 54 artículos los reconoce como seres humanos de derecho pleno en el desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones.

Este tratado es importante porque enfatiza que niñas y niños tienen los mismos derechos que los adultos, y se subrayan aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos que, por no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, requieren de protección especial. Los principios fundamentales en los que se asienta el tratado son cuatro: 1- la no discriminación, 2- el interés superior del niño, 3- el derecho a la vida, la supervivencia y de desarrollo y; 4- la participación infantil. Estos principios son relevantes ya que se soportan, en la práctica, a través de la educación, en la familia y en la escuela, con el fin de prepararlos como sujetos políticos, como ciudadanos conscientes, libres y autónomos capaces de transformarse y transformar la realidad en la que viven.

No es la intención hacer una transcripción de todos los derechos establecidos en la Convención, pero se hará un recuento de los más importantes, a saber: La no discriminación en educación significa que todo niño, independientemente de su nacionalidad, raza, sexo o grupo Socio-económico, tiene derecho a la educación completa. También por su gran relevancia se hará una transcripción del Artículo 39:

Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de malos tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

La Convención es importante para esta investigación, porque centra su atención en uno de los derechos fundamentales como es el de la educación, y se hace una revisión sobre el entorno protector que se establece desde la Ley en defensa de los niños y niñas, de la “explotación, los malos tratos y la violencia” (1990:26), especialmente dio paso a los protocolos Facultativos, entre ellos: “Proporcionar a la infancia protección jurídica contra las peores formas de explotación” (1990), en este protocolo establece la edad de 18 años como mínima para el reclutamiento obligatorio y exige a los Estados todo el esfuerzo posible para evitar que personas menores de 18 años participen en las hostilidades y que los niños sean protegidos en las zonas de conflicto, durante el desplazamiento y se les de atención integral en el momento que lleguen a los lugares de acogida. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2006:26-42-6)

¿Qué se queda en la Convención? En este tratado, así como quedó implícito el artículo de refugiados, no se establece un artículo que contemple el desplazamiento interno con un lineamiento claro para los países partes.

Colombia como Estado parte de esta Convención, reafirmó los Derechos del Niño, en la Constitución Política de Colombia. La Convención fue antesala a la firma de la Constitución, lo que permitió asumir sus lineamientos en la máxima norma del país, como por ejemplo: “El niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2006:8-9).

2.2. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA.

La Constitución Política de Colombia fue sancionada y promulgada posteriormente a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en 1991. En la Carta Magna se incluye el Artículo. 44, que otorga un status superior, en este artículo establece:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (Asamblea Nacional Constituyente 1991:art.44).

Como se observa en la Constitución Política se consagra el derecho a la educación como un derecho fundamental y constitucional. Además en el Artículo 67, el cual se transcribe a continuación establece el marco de orientación de la Política Pública, se recoge:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Asamblea Nacional Constituyente 1991: Artículo 67)

El texto se establece el derecho a la educación con carácter universal, aunque no se alude a la realidad social ni al desplazamiento forzado. En este sentido, la Constitución Política de Colombia, un país caracterizado por los conflictos armados internos, no hace visible a las víctimas del desplazamiento que deambulan por el territorio nacional, dejando atrás sus tierras, sus pertenencias, niñas y niños abandonados la escuela, sus maestros, sus compañeros, en algunos casos en orfandad. Las consecuencias de este vacío las encontramos en el desarrollo normativo posterior.

2.3. MARCO NORMATIVO GENERAL.

A continuación, se abordan las tres leyes de referencia para dar respuesta a la atención de las necesidades educativas de la población víctima del desplazamiento forzado:

2.3.1. La Ley 115 (1994), Ley General de Educación.

La ley 11 se fundamenta en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, que establece como objeto:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes”

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de la persona, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política, se define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Congreso de la República de Colombia 1994: art.67).

La Ley 115 o Ley General de Educación, 1994, Artículo 1, establece como objeto “la formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. La ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación, que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Es la carta de navegación de todo el sistema educativo. Esta ley establece los grados de la educación normal en sus niveles: preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niñas y niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos

étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

Además, la ley recoge todos los lineamientos que se deben realizar en una institución educativa, y establece como principio la inclusión educativa de niñas y niños con capacidades especiales. En cuanto al Proyecto Educativo Institucional-PEI⁸, da autonomía, pero es clara en cuanto la responsabilidad de las secretarías de educación territoriales en la asesoría de los mismos.

Esta ley es reglamentada por los siguientes decretos, los cuales son muy importantes debido a que desarrollan el marco legal general.

El Decreto 1860, de 1994, reglamenta las normas tanto para el servicio público de educación que prestan los establecimientos educativos del Estado. También constituye los lineamientos generales para el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales, con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias, en el ejercicio de la autonomía escolar (Presidencia de la República 1994).

A continuación, se realiza una transcripción el Capítulo I, sobre la prestación del servicio educativo:

Responsables de la educación de los menores. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación obligatoria de acuerdo con lo definido en la Constitución y la ley. La Nación y las entidades territoriales cumplirán estas obligaciones” (1994: art.2). El Servicio de educación básica. Todos los residentes en el país sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica (Presidencia de la República 1994: art.4).

El Decreto ministerial 4807 de 2011, por el cual se reglamentan las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación (Presidencia de la República –Ministerio de Educación Nacional 2011).

Teniendo en cuenta esta normativa, no deja de resultar relevante que en Colombia se establezca de una política pública de gratuidad de la matrícula. En efecto, este decreto en su

⁸ Es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión (Ministerio de Educación Nacional 2014)

Artículo 1 reglamenta la gratuidad educativa para todos los estudiantes de las instituciones educativas estatales matriculados entre los grados transición y undécimo. Establece igualmente que la gratuidad educativa se entiende como la exención del pago de derechos académicos y servicios complementarios. En consecuencia, las instituciones educativas estatales no podrán realizar ningún cobro por derechos académicos o servicios complementarios.

El Ministerio de Educación Nacional, para dar cumplimiento a la Ley 115 y a sus decretos reglamentarios, emitió una serie de resoluciones, de las que se enunciarán aquellas que inciden directamente en el objeto principal de la investigación, niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado.

La Resolución 5360, de septiembre de 2006, por la cual se organiza el proceso de matrícula oficial de la educación, primaria, preescolar, básica y media en las entidades territoriales certificadas. En esta norma se establece claramente que se debe garantizar el servicio de la educación y su prestación debe ser oportuna en condiciones de eficiencia y equidad. También que debe asegurarse el acceso y la permanencia a los estudiantes que accedan al proceso de matrícula. Es decir, existe una garantía de cobertura para todas las niñas y los niños (Ministerio de Educación Nacional 2006).

Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 07797 de 2015, Artículo 9, Numeral 7 recoge que: “ La atención a los estudiantes debe ser oportuna y con calidad, a través del uso de modalidades educativas como: educación presencial, semiescolarizada, modelos educativos flexibles, educación por ciclos para jóvenes y adultos, sistemas tutoriales a distancia, didácticas flexibles para la inclusión de población con discapacidad, proyectos etnoeducativos, entre otros garantizando condiciones de acceso y permanencia educativa para la población escolar” así como reafirma la responsabilidad de las Entidades Territoriales Certificadas en educación dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles establecidos en la Ley 115.

En este sentido existe una política educativa, la Resolución 07797, del 2015, donde se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa en las Entidades Territoriales Certificadas. En su Artículo 9, da directrices para la organización del proceso de gestión de la cobertura educativa. Su numeral 5 garantiza el acceso y la permanencia educativa a la

población en edad escolar no escolarizada desplazada, víctima del conflicto armado interno y en situación de vulnerabilidad, mediante la articulación de acciones con las entidades o establecimientos públicos y/o privadas que atienden a esta población. Esta misma Resolución en su Último Considerando estipula que la gestión en la cobertura educativa debe garantizar previamente antes de iniciar el calendario escolar. La articulación con la capacidad operativa de las Entidades Territoriales Certificadas para establecer las necesidades de plantas de personal docente, la infraestructura física, de estudios de insuficiencia y de asignación de estrategias, con el fin de mejorar la prestación del servicio educativo y asegurar la continuidad del mismo. En otras palabras, previene sobre la capacidad de admisión en cero de imprevistos para la llegada de los desplazados.

2.3.2. La Ley 387 (1997).

En la Ley 387, se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y la estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Según Iáñez y Amador... [Et al.] con esta ley “Colombia obtuvo una herramienta jurídica que explicita los derechos para la población en situación de desplazamiento y señala la obligación del Estado colombiano de proteger y garantizar los derechos humanos de la misma” (2011:71)

A pesar de que Colombia ha sufrido durante décadas el desplazamiento forzado, no fue hasta en el año de 1997 cuando se mencionó la categoría de desplazado:

Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público (Congreso de la República de Colombia 1997: art.1).

Esta ley reconoce a las instituciones responsables de la educación como parte implicada para aclarar el problema. De esta manera se llena el vacío de la Ley 115 y sus decretos reglamentarios, otorgándoles al Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales la responsabilidad de adoptar los programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. Tales programas podrán ser de educación básicas y media especializada y se desarrollan 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 (Congreso de la República de Colombia 1997, numeral 10). No obstante, aunque se hace referencia a programas especiales incluso en tiempos menores, no hace referencia a la escuela como medida de emergencia para la inclusión educativa de las niñas y niños víctimas de la violencia. Esta Ley posteriormente es reglamentada por los siguientes decretos:

El Decreto 951, de mayo 24, del 2001, referida a las condiciones de la sostenibilidad económica y social para la población desplazada, en el marco del retorno voluntario o el reasentamiento en otras zonas rurales o urbanas. Tales medidas deben permitir el acceso a esta población a la oferta social del gobierno, y se ocuparán especialmente de la atención social de vivienda urbana y rural, bien sea por cesión de títulos de propiedad, arrendamiento. Bien sea por diferentes niveles de subsidios para cubrir con las necesidades de habitación (República de Colombia 2001).

El Decreto 2562 de noviembre, 27 del 2001, reglamenta la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia. Este decreto completa el vacío dejado por las Leyes 115 y 387. El Decreto establece la coordinación del Ministerio de Educación Nacional, con las Secretarías de Educación de los territorios y entes municipales como medida prioritaria, no solo para los desplazados que se trasladan a otras ruralidades y sitios urbanos, sino también para los que decidan el retorno a sus lugares de origen. Entonces, bien sea en reubicación o reasentamiento tan pronto esté superada la atención humanitaria de emergencia y determinado el sitio de retorno o reubicación, la Secretaría de Educación del Departamento, el Distrito o Municipio, según el caso, atenderá con prioridad a la población en edad escolar garantizando el cupo en los establecimientos educativos de su jurisdicción. Este decreto igualmente flexibiliza sistema educativo para favorecer la inclusión de la población desplazada. El Artículo 2 reglamenta que las entidades territoriales deben efectuar las matrículas en las instituciones educativas sin exigir los documentos que se requieren a los estudiantes que no estén en capacidad de presentarlos. Si existe una política pública que reglamenta la no exigencia de documentos se revisará si estos documentos no se convierten en una barrera para el acceso a la educación (Presidencia de la República y Ministerio de Educación 2001).

En definitiva, la Ley 387 de 1997, y su posterior desarrollo normativo en los **Decretos Nacionales 951, 2562 y 2569, de 2001**, configura un marco normativo que da respuesta a la población desplazada. Concretamente 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. Y aunque el sector educativo atiende a esta población con recursos (Sistema General de Participaciones, recursos adicionales para la contratación del servicio educativo y para la implementación de modelos educativos flexibles); gestiona con las secretarías de educación estrategias de identificación y caracterización de la población afectada por la violencia, promueve la articulación de estrategias para la permanencia educativa de la población; implementa acciones de atención psicoactiva y proyectos educativos para niños desplazados adolescentes víctima, niñas y niños y adolescentes en situaciones de emergencia por desastre o conflicto armado, gran parte de esta población vulnerable está al margen de una educación que rescate su dignidad humana., que garantice realmente el acceso al servicio público educativo.

2.3.3. Ley 1448 (2011), La ley de las víctimas.

La Ley 1448, se denomina la ley de víctimas, pues surge ante la exigencia de adaptar las medidas y programas integrales de protección para las víctimas. En esta norma se establecen un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en su Artículo 3. Dentro de un marco de justicia transicional, promueve a que se posibilite hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales (Congreso de la República de Colombia 2011).

El concepto de víctima según la Ley 1448 de 2011 se aplica para toda persona, que para los efectos de esta ley, individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales. Según su Artículo 181 se reconocen como víctimas aquellos que se hayan visto afectados por las violaciones contenidas en el Artículo 3 de la misma ley, a saber: 1- Niñas, niños y

adolescentes víctimas gozarán de todos los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales, con el carácter de preferente y adicionalmente tendrán derecho, entre otros: a la verdad, la justicia y la reparación integral. 2- Al restablecimiento de sus derechos prevalentes. 3- A la protección contra toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, malos tratos o explotación, incluidos el reclutamiento ilícito, el desplazamiento forzado, las minas antipersonales y las municiones sin explotar y todo tipo de violencia sexual (Congreso de la República de Colombia 2011).

La presente ley ratifica al Ministerio de Educación Nacional como la institución encargada de establecer las medidas en materia de educación como se transcribe a continuación:

Las distintas autoridades educativas adoptarán, en el ejercicio de sus competencias respectivas, las medidas necesarias para asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media a las víctimas señaladas en la presente ley, siempre y cuando estas no cuenten con los recursos para su pago. De no ser posible el acceso al sector oficial, se podrá contratar el servicio educativo con instituciones privadas (Congreso de la República de Colombia 2011: art.51).

Cabe destacar el Artículo 145, sobre acciones en materia de memoria histórica. Dentro de las acciones en materia de memoria histórica se entenderán aquellas desarrolladas por iniciativa privada o por el Centro de Memoria Histórica. El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia. Para ellos se fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y sustitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en niñas, niños y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos (Congreso de la República 2011).

Para concluir, la Ley 1448 fundamenta la **justicia transicional**⁹, estableciendo las medidas judiciales y políticas para la reparación a las víctimas a causa de violaciones masivas de los Derechos Humanos.

⁹ la justicia transicional es el conjunto de medidas judiciales y políticas que diversos países han utilizado como reparación por las violaciones masivas de derechos humanos. Entre ellas figuran las acciones penales, las comisiones de la verdad, los programas de reparación y diversas reformas institucionales (ECTJ 2017)

Esta Ley, en su Capítulo 2, traza una línea muy clara en materia de educación, ratifica que se debe garantizar el acceso, la exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones oficiales de educación preescolar, básica y media, se deben diseñar programas especiales para promover la permanencia, esta ley da importancia al enfoque diferencial y la mirada de inclusión social con perspectiva a los derechos de niñas y niños. Establece igualmente la conexión de las políticas públicas a nivel nacional como territorial, dejando un marco normativo dentro de la dialógica, el respeto y la democracia, colocaremos un punto de atención al establecer su efectividad en la realidad (Congreso de la República de Colombia 2011).

La Ley 1448 es desarrollada por el Decreto 4800, de 2011, que establece el procedimiento de inscripción en el Registro Único de Víctimas y la Red Nacional de Información para la Atención y Reparación a las Víctimas. El objeto de este decreto es establecer los mecanismos para la adecuada implementación de las medidas de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas de que trata el Artículo 3 de la Ley 1448 de 2011 citado anteriormente.

En conclusión, el concepto de víctima se aplica para adultos, niñas, niños, jóvenes y adolescente de la misma manera, con la salvedad de que a estos últimos se les debe amparar bajo la ley de infancia y adolescencia. Desde entonces la categoría de víctima que ha venido generalizándose en su dimensión compleja y podemos preguntarnos ¿de qué manera ha contribuido al proceso de inclusión educativa, etiquetar como víctima a niñas y niños?

2.4. EL CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL (CONPES).

EL CONPES, creado por la Ley 19, de 1958, es el órgano que desempeña la Secretaría Ejecutiva. Se define como la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país (Departamento Nacional de Planeación 2017). Como parte de su función, el CONPES produce documentos técnicos sobre temas específicos como el desplazamiento. Al respecto del desplazamiento forzado se recogen a continuación tres documentos relevantes: CONPES 2804, COMPES 3726 y CONPES 3077.

2.4.1. CONPES 2804.

En el CONPES 2804, del 13 de septiembre de 1995, se constituye el Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia, en su parte introductoria:

Establece como objetivo "(...) neutralizar las dinámicas de violencia, mitigar sus graves efectos sobre la integridad personal de los desplazados y sus condiciones psico-afectivas, sociales y económicas", el Programa se propone generar condiciones de sostenibilidad mínimas para su reincorporación social y económica, y el desarrollo integral de las zonas expulsoras y receptoras de población desplazada. Teniendo como criterio la participación de la comunidad, el tratamiento descentralizado, la coordinación del trabajo de planeación y ejecución entre las entidades del Estado, las ONG y los organismos internacionales que trabajen con población desplazada, el reconocimiento a la diversidad étnica, cultural y social, la equidad de género, la igualdad y la no discriminación, así como la concurrencia, complementariedad y subsidiaridad entre los entes territoriales (Municipios-Departamentos). (Departamento Nacional de Planeación 1995)

2.4.2. CONPES 3077.

El documento CONPES, de *junio del 2000, titulado "HAZ PAZ"* formula la Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia Familiar. Esta política busca prevenir y atender la violencia intrafamiliar. Para ello se proponen como estrategias:

- a) apoyar a los individuos, a las familias y a las comunidades para que se conviertan en instrumento de transmisión de principios y valores democráticos y de convivencia;
- b) proporcionar a la comunidad los instrumentos apropiados para resolver los conflictos de forma pacífica, y
- c) incrementar y cualificar los servicios que se ofrecen a las familias en conflicto y a las víctimas de violencia intrafamiliar a través del trabajo articulado de las instituciones nacionales y las entidades territoriales (Departamento Nacional de Planeación 2000).

2.4.3. CONPES 3726.

Este CONPES, *del 30 de mayo de 2012*, presenta a consideración los lineamientos generales, el plan de ejecución de metas, el presupuesto y mecanismo de seguimiento para el Plan Nacional de Atención y Reparación a las Víctimas (PNARIV). En él se establecen las medidas para la adopción por parte del gobierno del decreto reglamentario para la implementación del Plan Nacional de Atención y Reparación a las

Víctimas, el cual define los mecanismos necesarios para la implementación de todas las medidas de atención, asistencia y reparación contempladas en la ley. Por su parte, el Artículo 182 establece que “el Comité Ejecutivo para la Atención y Reparación a las Víctimas con el apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (...), deberá diseñar con fundamento en la presente ley los lineamientos específicos para garantizar un proceso de reparación integral para niñas, niños y adolescentes víctimas, el cual deberá estar contenido en el documento CONPES” (Departamento Nacional de Planeación 2012).

Para concluir el CONPES, como organismo encargado de establecer los lineamientos generales para garantizar los programas y proyectos que den respuesta a la situación problemática del desplazamiento, tanto a nivel nacional como territorial, garantiza que en los planes de todo el territorio nacional queden incluidos los indicadores que se han establecido para dar cumplimiento a la implementación de las políticas públicas entre ellas los correspondientes a la educación. Igualmente, vela por la estabilización de las bases de datos con el fin de lograr el registro de las víctimas dentro del marco de la Ley de Víctimas. Es importante resaltar que a través del CONPES, se asigna el presupuesto y las fuentes de la obtención de recursos bien sean de cooperación internacional o propia del Gobierno Nacional con el fin de atender el goce efectivo de los derechos fundamentales de las Víctimas.

2.5. SENTENCIAS CORTE CONSTITUCIONAL.

También es importante destacar, desde el punto de vista judicial y en relación con los desplazados, el papel que ha jugado la Corte Constitucional en la interpretación e implementación de los códigos. Ello ha llevado a que la Corte, además de dilucidar sobre la violación o no de los derechos constitucionales, realice también un completo análisis de la población desplazada y de las políticas promulgadas, del “estado de cosas inconstitucional”¹⁰ y que señale una serie de actuaciones que deben adoptar los poderes públicos, especialmente el ejecutivo (Londoño y Pizarro 2005:19).

La demanda a las múltiples necesidades planteadas con el incremento del número de personas desplazadas forzadamente ha obligado a acudir a la Corte Constitucional. A continuación, un resumen los autos emanados según sentencias de la Corte Constitucional:

2.5.1. Auto 251 de 2008 de la Corte Constitucional.

El Auto reconoce que los niños y adolescentes colombianos en situación de desplazamiento forzado son las víctimas más débiles e indefensas del conjunto de la población desplazada. Al mismo tiempo, se reconocen que son duramente golpeados por crímenes y condiciones estructurales de existencia que escapan por completo tanto a su control y su responsabilidad como a su capacidad de resistir o de responder, marcándolos de por vida al incidir, negativamente, sobre su proceso de desarrollo individual.

Este Auto de la Corte Constitucional presenta como una de las causas de deserción escolar de los niños en situación de desplazamiento: la carencia de útiles escolares, textos y cuadernos, y uniformes. No tener útiles escolares, cuadernos, textos escolares ni uniformes, por no contar con recursos para comprarlos, constituye para niñas, niños y adolescentes en situación de desplazamiento uno de los mayores obstáculos para la permanencia en el sistema educativo, además, de ser una fuente prominente e injusta de discriminación y malestar.

¹⁰ Es la declaratoria que hace la Corte Constitucional, cuando se constata la vulneración repetida y constante de derechos fundamentales que afectan a multitud de personas, cuya solución requiere la intervención de distintas entidades para atender problemas de orden estructural. Sentencia T-025 de 2004.

2.5.2. Auto 006/09 de la Corte Constitucional.

El auto 006/09 hace referencia a las personas desplazadas con discapacidad, Concretamente se refiere a la omisión de realizar las acciones específicas en el marco del enfoque diferencial “desplazamiento y discapacidad es, en sí misma, un agravante de la discapacidad” (Corte Constitucional 2009). Estos dos fenómenos exacerbaban la discapacidad, y al respecto afirma:

El grado de discriminación, aislamiento y exclusión que sufren a diario las personas con discapacidad, se ve agudizado por el conflicto y por el desplazamiento. Ante estos eventos, las necesidades de la población con discapacidad tienden a ser dejadas de lado, se olvida que, a diferencia de otras víctimas del conflicto armado, ellas enfrentan barreras adicionales, tanto sociales, como de acceso al espacio físico, a la comunicación, a la información, a la participación. En situaciones de conflicto esta población está expuesta a un mayor riesgo de perder la vida, de ser sometida a violencia, de ser víctima de abusos y tratos denigrantes, o de ser abandonada. Muchas personas con discapacidad, por las múltiples barreras y restricciones que enfrentan, ni siquiera tienen la oportunidad de escapar para sobrevivir. Pero incluso, aquéllas que logran hacerlo para garantizar su vida, seguridad e integridad personal, se ven abocadas en un nuevo entorno a un mayor aislamiento y marginación que les hace más difícil recuperarse y recobrar sus medios de subsistencia (Corte Constitucional 2009)

En esta situación las niñas y los niños sufren una doble condición: desplazamiento y discapacidad, encontrando en el sistema educativo barreras físicas y psicológicas. En este sentido afirma la Corte Constitucional que estos niños, que tienen la oportunidad de conservar la vida, se ven enfrentados a un nuevo entorno en donde en medio del aislamiento no se les permite asistir a la escuela y si lo logran son nuevamente marginados.

2.6. PLAN ESTRATEGICO.

Con el fin de unificar los criterios del Ministerio de Educación Nacional y la Red de Solidaridad Social, el Departamento Administrativo de la Prosperidad Social expidió una circular conjunta, en el 2000, fundamentada en las leyes y decretos enunciados, para las Secretarías de Educación Departamentales, Distritales y Municipales, con el fin de establecer un procedimiento para dar cumplimiento a la Política Pública. El objetivo consistía en atender las necesidades de educación formal para la población víctima del desplazamiento forzado por la Violencia.

En esta circular se expone la adaptación de programas especiales para atender la población víctima del desplazamiento forzado, buscando la vinculación y el compromiso para que de una manera integrada, hacer posible el cumplimiento de las responsabilidades adquiridas por el Estado. En esta circular se expresa claramente que en lo correspondiente a

CAPÍTULO II. POLITICA EDUCATIVA Y DESPLAZAMIENTO

educación en la fase de emergencia del desplazamiento, el Ministerio de Educación Nacional, coordinará con las Secretarías de Educación Territoriales, todas las acciones que sean necesarias para atender el mejoramiento de la cobertura, provisión de profesores y la capacitación especializada de los mismos.

Igualmente establece el Plan Estratégico para el Manejo del Desplazamiento Interno Forzado por el Conflicto Armado en su Estrategia No.5, correspondiente a la política de mejoramiento de la atención humanitaria de emergencia dispone:

Implementar en todos los municipios receptores, un esquema especial de atención a la población desplazada en educación, el ingreso de los niños desplazados a los establecimientos educativos locales (utilizando los cupos disponibles o ampliando la cobertura), y la capacitación de profesores para atención a la población desplazada, diseño de metodologías especiales para la recuperación psicoafectiva (Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR-COLOMBIA) 2002:8-9)

A continuación, se relacionan las reglas establecidas para prestar el servicio educativo, según lo establecido en la Estrategia No. 5.

- Los niños se podrán matricular en cualquier momento del año, en los grados que corresponda a su nivel académico y edad.
- Las secretarías de educación Departamentales, Distritales y Municipales, matricularán a las niñas y los niños víctimas del desplazamiento forzado sin exigir, en el caso que estos no puedan hacerlo, la presentación de los documentos que se requieran para realizar el proceso de matrícula.
- Las instituciones educativas expedirán las certificaciones académicas sobre grados cursados previamente, a los niños(as) desplazados que no puedan presentarlos. Estas certificaciones se expedirán con base en los resultados de pruebas académicas que se aplicarán a los estudiantes de acuerdo con los procedimientos establecidos.
- Se eximirá a los niños(as) del pago de los costos educativos.

Procedimiento:

- El niño o niña que sea aspirante a un cupo en un establecimiento educativo público, será remitido formalmente por el delegado de la Unidad de Víctimas.
- La secretaría de educación ubicará al aspirante en la institución educativa en donde haya cupos disponibles (preferiblemente en la institución más cercana al lugar de residencia del aspirante). Si no hay cupos disponibles, la respectiva Secretaría de

Educación tratará de gestionar recursos o convenios que permitan, al menos provisionalmente, ampliar las coberturas de emergencia, tanto con instituciones públicas o privadas.

Igualmente, la circular se refiere al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y da orientaciones para la adecuada atención a la población víctima que deben realizar las instituciones y centros Educativos. Igualmente, coloca bajo la responsabilidad de las Secretarías de Educación para la atención a la población afectada por la violencia.

2.7. CANALES DE INFORMACIÓN.

El manejo de la información de los desplazados está regulado por la Resolución 01044 de 2015 por la cual se aprueba y adopta la política de comunicaciones de la Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, teniendo en cuenta que dentro de las funciones asignadas a esta entidad se destacan una serie de actividades relacionadas con la comunicación y la divulgación de información a las víctimas y a los agentes estatales y no estatales dentro del marco de reparación integral.

Los desplazados en Colombia cuentan a través de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas y el Grupo de servicio al ciudadano con diferentes canales de atención para las víctimas y población en general, presenciales, escritos, virtuales (chat, video llamada y web) y telefónicos. Los servicios que se pueden encontrar en estos canales de atención son: atención, asistencia y reparación a las víctimas; recepción, análisis, direccionamiento y seguimiento de los requerimientos interpuestos por las víctimas; información sobre los puntos de atención de las entidades participantes en el SNARIV; charlas de orientación las cuales consisten en brindar orientación a las víctimas respecto a los programas regulares existentes en el territorio; suministrar información sobre trámites, requisitos, normatividad, servicios en línea, eventos y campañas de las entidades pertenecientes al SNARIV presentes en los puntos de atención a las víctimas (Unidad para la atención y reparación de víctimas 2017).

También existe la Ruta Integral de Atención, Asistencia y Reparación para Víctimas de Desplazamiento Forzado. Este puede considerarse como un canal, que brinda ayuda y expresa el interés de algunos organismos y del Estado frente su situación. El objetivo de esta ruta es: realizar un acompañamiento integral a las víctimas del conflicto armado que permita

identificar sus necesidades y fortalecer sus potencialidades y las de su grupo familiar, para garantizar el acceso a las medidas de atención, asistencia y reparación dispuestas por la normatividad vigente que contribuyan con calidez, calidad y efectividad al goce efectivo de derechos, la transformación de su proyecto de vida y su reconocimiento como ciudadanos sujetos de derechos.

Además, los desplazados cuentan también con el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada (SNAIPD), coordinado por Acción Social y el Consejo del SNAIPD, el cual reúne a diversas entidades a nivel ministerial y local tales como Ministerios de: Interior, Defensa Nacional, Educación, Protección Social, Agricultura, Ambiente, Vivienda y Comercio, Industria y Turismo, Defensoría del Pueblo, Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (DIH), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Banco Agrario, BANCOLDEX, SENA, INCODER, FINAGRO y FOMIPYME. Estas instituciones cuentan con el apoyo de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional.

En suma, como se puede observar en los apartados anteriores, los códigos que conforman el marco jurídico además de la Constitución Nacional son la Ley 115, la Ley 387 de 1997 y la Ley 1448 de 2011. Los decretos reglamentarios y los principios rectores del desplazamiento. En este sentido, el informe preparado por Elizabeth Ferris manifiesta que Colombia tiene una de las mejores legislaciones del mundo sobre desplazamiento interno, especialmente la Ley 387 de 1997 (El Proyecto del Instituto Brookings y la Universidad de Berna sobre el Desplazamiento Interno 2008). Sin embargo, el mismo informe reconoce que las medidas adoptadas a nivel nacional no son suficientes. Además, las medidas que se promulgan a nivel nacional son implementadas a nivel local y en este sentido se observa un desfase entre las autoridades gubernamentales que trabajan en estos dos niveles. No existe una clara distribución de las competencias. En este sentido, el estudio sobre la legislación del desplazamiento de (Londoño y Pizarro 2005:16) revela que la distribución de competencias se hace casi siempre ad hoc, generando una legislación confusa que no se asienta en una estructura ordenada.

En el mismo trabajo Londoño y Pizarro señalan otro aspecto en las dificultades de implementación jurídica como: la diferencia entre la normativa, las decisiones de los

tribunales y la realidad social, los escasos recursos para destinados a financiar la política de atención a esta población y la capacidad institucional para ponerla en práctica.

Una vez analizado el desarrollo normativo en este capítulo, si bien es cierto que ha mejorado la respuesta por parte de la administración, aún no se han establecido canales eficaces para identificar y atender a los desplazados en su magnitud. Estos mecanismos chocan contra la realidad, y aunque parten de que existen un problema de base y es que no se comprende bien que significa que “ser desplazado” este desconocimiento impide que los mecanismos públicos establecidos puedan llevar a tener sus objetivos como por ejemplo el limitante real de una educación de calidad desde un punto de vista social que los niños desplazados disfruten del pleno derecho a la educación con garantías de equidad sin condiciones normativas y lejos de perpetuarlos como víctimas.

Seguidamente se abordará el capítulo de estado de la cuestión ya que es importante establecer dentro de los objetivos de la presente investigación que autores han abordado el tema del desplazamiento, y desde luego los efectos que este fenómeno ha causado en el Derecho Fundamental de la Educación y los efectos de la escuela en la atención de niñas y niños y de esta manera revisar que ventana abierta queda para que esta investigación aporte a el proceso de inclusión educativa, igualdad, y desde luego si se ha evaluado el silencio en las aulas de clase.

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz: preámbulo de la Constitución de 1945 de la UNESCO (2004a).

Luego de haber abordado en los capítulos anteriores los efectos sociales del desplazamiento forzado y el marco normativo sobre la inclusión educativa de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado, este capítulo presenta un bosquejo de los trabajos realizados previamente sobre con el objeto de estudio. El Capítulo se divide en diferentes epígrafes, que se presentarán en el siguiente orden: las investigaciones realizadas por instituciones que se han ocupado del desplazamiento forzado y la educación a nivel internacional. Después se continuará con los estudios realizados en Colombia relacionados con el desplazamiento forzado. Y, finalmente, se abordarán las investigaciones realizadas sobre desplazamiento e inclusión social propiamente dicho.

3.1. DESPLAZAMIENTO Y ORGANIZACIONES A NIVEL MUNDIAL.

Es importante comenzar con los organismos internacionales que se han ocupado del desplazamiento pues son reconocidas por su labor, ligada con el desplazamiento causado por conflictos armados. Igualmente, los tratados establecidos por estas organizaciones son fundamento para las políticas públicas de Colombia, que reconocen las necesidades de garantizar que las niñas y niños no sean afectados por el Conflicto Armado. Entre estas organizaciones destacan: el Alto comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR), la Organización Internacional para las migraciones (OIM), la Cruz Roja Internacional (CICR), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para los Estados Americanos (OEA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

ACNUR, en noviembre del 2011, editó una compilación de las diferentes investigaciones realizadas por Sarah Dryden-Peterson del Instituto de Ontario para Estudios en Educación Universidad de Toronto (Canadá). El informe se tituló “La educación de los Refugiados”. Es un estudio mundial donde se aborda la educación como una de las principales prioridades para las comunidades de refugiados. No obstante, en él se considera:

La educación es una de las principales prioridades de las comunidades de refugiados. Sin embargo, todavía no hay muchos resultados tangibles del compromiso del ACNUR de garantizar el derecho a la

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

educación a los niños y a los jóvenes refugiados. La falta de educación de alta calidad y protectora para los refugiados obstaculiza el cumplimiento de los objetivos de la Educación para Todos, de alcanzar soluciones duraderas, el desarrollo sostenible y la reconstrucción de los países de origen y de acogida (Dryden 2011:8).

El ACNUR afirma que el acceso a la educación de los refugiados es limitado y desigual, considerando importante apoyar la educación de alta calidad con base en el enfoque de los Derechos Humanos. Este mismo trabajo establece que la educación recibida por la mayoría de los niños refugiados en el exilio no es una medida temporal, sino su principal oportunidad. Ante el incremento de la cantidad de refugiados en las zonas urbanas el ACNUR significa promover un alto nivel de integración de los niños refugiados en las escuelas nacionales y el de ofrecer un apoyo constante para la construcción de sistemas nacionales de educación inclusivos. Finalmente, conciben la educación como una alternativa para aminorar el conflicto, estableciendo condiciones para la paz; adquiriendo el compromiso activo con el contenido, y la pedagogía de la educación de los refugiados como una fuerza positiva.

Este documento recomienda que el acceso, calidad y protección se deben conceptualizar de forma íntimamente conectada en una política eficaz y en los enfoques programáticos para la educación de los refugiados. Además, pone de manifiesto la importancia de la educación protectora y de calidad, que merecen las niñas y niños en medio del conflicto armado y del abandono, como instrumento de esperanza e inclusión.

Por parte de la **OIM** se elabora el trabajo “Informe sobre las migraciones en el mundo 2011, comunicar eficazmente sobre la migración”. La fecha del informe coincidió con la celebración del Sexagésimo Aniversario de la OIM, por lo tanto, ofrece un panorama histórico de la evolución del concepto de migración y las actividades de gestión que la organización ha realizado como respuesta a los cambios políticos, económicos y sociales ocurridos desde el final de la Guerra Fría.

Este informe hace un reconocimiento a los migrantes como agentes de comunicación activa. Sin duda, uno de los grandes retos de quienes desean una imagen fidedigna de los migrantes y la migración es “dar palabra a los auténticos migrantes” de ahí la importancia de este informe porque pone el punto de atención sobre los procesos de estigmatización que sufren los migrantes por parte de los no migrantes. Igualmente, la recomendación de darles voz a los inmigrantes, para combatir la percepción negativa que se tiene de ellos en los

diferentes lugares de recepción los convierte en sujetos activos, es un aspecto central tenido en cuenta en esta tesis.

Las consideraciones de este trabajo son bastante importantes porque establece la necesidad de dar voz a los migrantes, y debatir sobre los sentimientos negativos que albergan los locales hacia los inmigrantes. Por ejemplo, así queda manifestado en el siguiente fragmento: “Una importante forma de reducir el nivel de percepción errónea, y sus repercusiones en los migrantes, bien sea como resultado del debate político o de la información en los medios de comunicación, consiste en asegurar que los migrantes se conviertan en participantes activos en las deliberaciones públicas” (Organización Internacional para las migraciones (OIM) 2011:19).

El **CICR** organizó, en Ginebra, en marzo de 2011, un taller dedicado a los niños afectados por los conflictos armados y otras situaciones de violencia (CABAC). Este taller estuvo integrado también por El Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (“el Movimiento”)¹¹. El objetivo del taller es conocer cómo en los conflictos armados y otras situaciones de violencia, niñas, niños y los jóvenes tienen necesidades y vulnerabilidades específicas, que se necesita responder más eficazmente.

De los resultados de este taller se destaca, específicamente, en el componente psicosocial. Concretamente se pone el punto de atención en que los niños y los jóvenes tienen necesidades y vulnerabilidades específicas, y que afectan gravemente a las vidas de los niños en muchas partes del mundo. Ni cabe duda de que los menores padecen gravemente las consecuencias directas de la guerra y la violencia armada. Y que no escapan del desplazamiento, la pérdida de familiares y, desde luego, de los traumas causados por los actos de violencia (Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) 2011).

La **UNESCO** elaboró el informe “Una crisis encubierta: conflictos armados y educación Iniciativa: Educación para Todos (EPT)”, en el año 2011. En su capítulo III,

¹¹ está compuesto por el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), las Sociedades Nacionales de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja y la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

titulado “La educación y los conflictos armados la espiral mortífera”, se resalta la educación, pero en el sentido de que la educación no figura en la evaluación de los daños ocasionados por un conflicto. Hace énfasis en que la comunidad internacional y los medios de comunicación generalmente se basen en imágenes inmediatas en las que muestran el dolor humano, sin hacer una evaluación de los costos y las secuelas que deja el conflicto en el sector educativo. Así queda recogido en el siguiente fragmento extraído del informe: “los conflictos armados están destruyendo no solo la infraestructura del sistema escolar, sino también los anhelos y las ambiciones de toda una generación de niños” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO) 2011: 146).

El informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) realizado en el año 2009, recoge el apartado: “Proteger el derecho a la educación”, donde se analiza la educación en situaciones de conflicto. Concretamente, fija el punto de atención en uno de los problemas que no se ha analizado en los informes anteriores, como es la escolarización para los adolescentes o jóvenes, denominados casos *de extra edad*. A modo de ilustración se trae a colación el siguiente fragmento “Adicionalmente, muchos niños sin escolarizar de 12 años, o más, no pueden regresar a la escuela una vez que el conflicto termina, y niños que han concluido la educación primaria y desean entrar a la secundaria, o continuar sus estudios en este nivel, no lo pueden hacer” (UNICEF 2009:112-113). Según el informe, la adolescencia es atribuida como un obstáculo para que los niños accedan al derecho de la educación en situaciones de conflicto, tales como el cierre de escuelas, inseguridad en el recorrido de la casa a la escuela, la pobreza de las familias y las barreras burocráticas.

Para concluir la UNICEF, en sus planteamientos cita:

Se requieren más investigaciones basadas en información objetiva sobre las repercusiones de la educación en los países afectados por los conflictos. Un problema adicional es recopilar datos sobre la capacidad de la educación para mitigar la fragilidad de las comunidades y los Estados, y para reforzar la cohesión social. Los profesionales de los servicios humanitarios y los académicos deben diseñar estrategias de investigación que incluyan estudios longitudinales y tengan en cuenta la capacidad de la educación para prevenir o reducir los conflictos y los efectos de las crisis. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF 2009:120).

En suma, a la luz de los informes internacionales, se pone de manifiesto la importancia que juega la educación y su disfrute como medida para garantizar un futuro de la población desplazada. Además, fija cuáles son las dimensiones de un problema tan complejo como es el

conflicto y el consecuente desplazamiento de la población apremiada para buscar una solución. Sin olvidar resaltar, que este problema se agudiza en los jóvenes sobre todo de familias pobres.

Luego de hacer un bosquejo del contexto mundial ahora es importante analizar el conflicto en Colombia.

3.2. DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA.

A continuación se hace una revisión de las investigaciones realizadas sobre el desplazamiento en Colombia, organizadas según categoría temática, saber: Tendencia y uso de la tierra y disputas territorial, estudios del conflicto social y el desplazamiento en las regiones colombianas, desplazamientos urbanos, desplazamiento forzado de indígenas, afrocolombianos y campesino y procesos organizativos y de resistencia de la población.

En primer lugar destaca el estudio realizado por Sandra Milena Alvarán López, Mónica García Renedo y José Manuel Gil Beltrán de la Universidad Jaume: titulado “Desplazamiento Forzado y Proyecto de Vida: Un estudio de caso en Colombia” (2009). En esta investigación, mediante un estudio de caso, valoran la realidad de los desplazados. Concretamente analizan el caso de una mujer, que al igual que muchas mujeres en Colombia, despiertan de una pesadilla, y se encuentran en una fría ciudad sin sus familias. La vida de una mujer hecha palabra que perdió su familia, su tierra, su casa, su gerencia, su lugar y su sembrado. En este caso, los investigadores destacan las consecuencias de la guerra que doblega a muchas mujeres que, como ella, solo sabían sembrar, cosechar, cocinar, cuidar a sus hijos, a su esposo y a su comunidad. Este caso permite descubrir la dramática situación a la cual se ven sometidos millones de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

Por otra parte, William Restrepo Riaza, de la Universidad de Antioquia, en su trabajo “Conflicto Armado, Terrorismo y Violencia en Colombia” (1998), ponen su atención en la relación entre el conflicto armado, terrorismo y violencia en Colombia. Este trabajo es interesante porque define de la siguiente manera el condicionamiento de gestación del proceso. Según Restrepo este proceso no se da solamente, como podría pensarse, por la ausencia del reconocimiento del valor de representación ideal de la vida y de la dignidad de las personas en cuanto parte de los derechos humanos o de la ausencia del reconocimiento de las restricciones que a la guerra le plantea el Derecho Internacional Humanitario. Al contrario, el proceso se da por otra vía: no se reconocen estos principios por las partes precisamente porque

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

la calidad del proceso violento y de la confrontación militar ha llevado a extremos en los cuales estas partes sólo asumen simbólicamente y estratégicamente el reconocimiento de esos principios universales de defensa del hombre, la vida y su dignidad. En este trabajo se afirma que, por la misma lógica irregular del conflicto, el Derecho Internacional Humanitario y los Derechos Humanos no son suficientes para humanizar la guerra y para poner un límite a aquellos actores que insisten en vincular a la población civil campesina a la guerra.

Llegados a este punto, aunque se podría ocupar muchas páginas sobre investigaciones realizadas sobre el conflicto armado, se considera relevante destacar especialmente aquellas investigaciones realizadas sobre la tenencia y uso de la tierra y las disputas territoriales por su relación con el objeto de estudio.

Ralf Leiteritz, Carlo Nasil y Angelika Rettberg de la Universidad de los Andes, en su trabajo de investigación titulado “para desvincular los recursos naturales del conflicto armado en Colombia” (2009), demostraron que existe una relación entre los recursos legales y el conflicto en Colombia. Establecieron tres categorías de relación: la primera, Relación Directa entre los recursos y el conflicto. En este caso, el saqueo del recurso o de sus beneficios o la extorsión de propietarios y productores constituyen la principal motivación para la presencia de actores ilegales en una determinada región. Se refieren a zonas productivas como la explotación de banano en el Urabá, el oro, el aceite de palma, en el Magdalena Medio, así como el petróleo. La segunda relación se establece entre recursos y conflicto. En esta relación, los actores ilegales saquean los recursos, pero ésta no es la motivación principal ni inicial de su presencia en una región determinada. Pese a que el recurso en sí no produce la llegada de los actores ilegales, de todas formas, contribuye a la prolongación del conflicto, por ejemplo, citan la violencia que genera en las zonas ricas en minas como las esmeraldas, que se da una lucha de poder por el control de la minería. La tercera categoría relaciona el aislamiento, la extracción de recursos y el conflicto armado. En estos casos se encuentran los factores de protección que evitan que las extracciones de los recursos sean penetradas por actores armados ilegales, en esta categoría incluyen como ejemplo, el café, las flores y las esmeraldas.

En la Universidad del Rosario, se encuentra el artículo “Tierra y Violencia” (2009, que hace referencia a la distribución del territorio en Colombia. El cual es visto como un tema importante para el desarrollo del país, de la sociedad, su economía y sus relaciones políticas en particular, afirmando que una de las causas de la pobreza es la distribución de la tierra de una manera desigual. Además el artículo se argumenta que la existencia de un vínculo entre

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

el conflicto y violencia en Colombia, atribuyendo la distribución y tenencia de la tierra, es efecto y causa del conflicto reciente en los últimos cincuenta años. Al respecto afirma que: “la violencia y el conflicto en Colombia, en sus distintas manifestaciones (guerrillas de izquierda, narcotráfico o paramilitares) atraviesa la problemática de la propiedad y tenencia de la tierra, y permite manifestaciones y resultados propios del conflicto: exclusión, concentración de tierra, desplazamiento, ilegalidad e ilegitimidad”.

Alejandro Reyes Posada en el libro “Guerreros y Campesinos Despojo y Restitución de tierras en Colombia” (2009) hace una reseña amplia sobre el conflicto armado y el control del territorio, donde analiza la colonización de regiones que no tenían la presencia del Estado. Esta ausencia del Estado dio una oportunidad propicia para que los focos guerrilleros se apropiaran de los territorios. Este hecho ocasionó la defensa de los grandes hacendados y empresarios dando lugar a la expansión territorial de las organizaciones de autodefensa. La consecuencia fue la concentración de la propiedad en manos de los grupos al margen de la ley, y la expulsión de campesinos propietarios de pequeños territorios. Refiriéndose a la relación entre los conflictos sociales y violencia, según el autor, se desplaza entre el espacio y el tiempo, en donde varias regiones alternan épocas de tranquilidad, de paz, por agudos procesos de guerra. Igualmente afirma que cuando el país supere la etapa de confrontaciones armadas entre la fuerza pública, las guerrillas y los paramilitares se restablecerán la libertad y se dará el impulso para que todos los grupos humanos reinicien una lucha social convocada en torno a la resolución de los conflictos que dividen a la población.

Con relación al conflicto armado en Colombia, unido a la lucha por el poder y la tenencia de la tierra, es importante revisar las investigaciones realizadas sobre el desplazamiento urbano. En este sentido Sebastián Albuja y Marcela Ceballos de la Universidad de Alicante, en su trabajo titulado: “Desplazamiento Urbano y migración en Colombia” (2010) centrada en Bogotá, hacen referencia a la dificultad social que entraña la propiedad. En esta investigación pone el énfasis en que muchos de los desplazados internos no se registran. Deducen que un desplazado no se registra, por muchas circunstancias: desconocimiento de los trámites, sentirse identificado y por consiguiente perseguido- entre otras causas, afecta el nivel de confianza de la base de datos, y que por este motivo muchos no acceden a las ayudas humanitarias y la reparación integral como víctima-permanece en el anonimato. Igualmente, aluden la aparición de asentamientos informales y de mercados ilegales de la tierra, esta situación se da en la mayoría de las ciudades de rápido crecimiento.

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La población se ubica en algunas zonas del extrarradio que crecen constantemente en las ciudades hasta convertirse en asentamientos consolidados.

Asimismo, Kimberly Howe, de la Tufts University en su trabajo titulado “La transformación del conflicto y el desplazamiento urbano en Colombia” (Kimberly 2010), tiene como objeto de estudio los desplazados urbanos en Colombia. Es una investigación contextualizada en Santa Marta, del Departamento del Magdalena. La investigadora se centra en individuos, familias y comunidades que se ven forzadas a abandonar sus hogares para trasladarse a otros lugares de la misma ciudad (intra-urbano), o a otros núcleos urbanos (inter-urbano). En este trabajo se investigan los desafíos que el desplazamiento urbano genera para la acción humanitaria, particularmente por el auto anonimato de los desplazados. El auto anonimato provoca un menor acceso a las ayudas humanitarias, generando medios de vida muy precarios. Igualmente, el estudio concluye que los desplazados internos cuentan con dificultades en el acceso a la propiedad, servicios públicos, alimentación salud y educación. Además, agrega que al carecer de una seguridad física, a diferencia de la población no desplazada, se enfrentan a discriminación y estigmatización en los lugares de acogida.

Es importante de igual manera revisar la literatura sobre desplazamiento vinculada a la cuestión étnica. En este sentido los investigadores Harvey Danilo Suárez Morales y Diego Fernando Henao Arcila en su trabajo “El desplazamiento forzado indígena en Colombia - La ley del silencio y la tristeza” (2003) elaboran un marco de interpretación del desplazamiento en los pueblos indígenas. Pone el punto de atención en sus efectos y el tipo de respuestas dadas a esta problemática. Observan cómo el desplazamiento está relacionado con elementos comunes a la población afrodescendiente y campesina, particularmente con la apropiación de los recursos tales como: biodiversidad, agua dulce, yacimientos de hidrocarburos, carbón, gas natural, oro, platino, la existencia o posibilidad de expansión de cultivos de uso ilícito, etc.

Por su parte Luis Alberto Arias Borrero, de la Universidad Nacional de Colombia, en su investigación sobre “Indígenas y afrocolombianos en situación de desplazamiento en Bogotá” (2010) estudian la problemática del desplazamiento forzado de las comunidades especialmente vulnerables. Muestra algunas de las condiciones que causan dicho fenómeno y efectos causantes del mismo. Esta investigación realizada señala cómo algunos miembros de estas comunidades optan por la organización y la participación en sus nuevos contextos, buscando en estos nuevos espacios convertir el territorio en un aspecto central.

Existen otros elementos vinculados al desplazamiento que han recibido el interés de la comunidad científica como son la resistencia y la organización de la población desplaza.

Con respecto a la resistencia, Martha Isabel Domínguez en su trabajo “Los procesos de resistencia al conflicto armado y al desplazamiento forzado por parte de pobladores rurales afrocolombianos en el municipio de Buenaventura” (2003), se centra en las acciones colectivas que realizan los pobladores rurales de Buenaventura, para permanecer en sus territorios. Aunque las califica como resistencias efímeras. En este sentido, la autora plantea que estas acciones carecen de planeación y, desde luego, de una organización formal. Pero a pesar de ello, se puede señalar que existen organizaciones subyacentes, que si bien están concebidas con antelación a la necesidad de defender un territorio, actúan de una manera representativa cuando se trata de defender el territorio. A modo de ilustración la autora afirma que: “Esta organización subyacente apunta a la existencia de redes sociales vinculadas con relaciones de parentesco y compadrazgo que dan lugar a formas de liderazgo y de organización flexibles y cambiantes”.

En igual sentido, Philipp Naucke y Ernst Halbmayr en su investigación de campo realizada en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, “Resistencia Legítima frente al conflicto colombiano. Una reflexión teórica a partir de una Comunidad de Paz” (2015) reflexionan sobre cuáles son las opciones de la población civil para resistir al conflicto armado pacíficamente. Presentan un breve análisis del conflicto, así como la descripción de los procesos socio-históricos de la zona de Apartadó. En particular analizan las experiencias auto-organizativas de sus habitantes, que dieron lugar a una iniciativa de paz “Comunidad de paz”.

Por su parte Flor Edilma Osorio desarrolla el trabajo “Entre la supervivencia y la resistencia. Acciones colectivas de población rural en medio del conflicto armado colombiano” (Osorio 2001). En este estudio afirma que el desplazamiento forzado es una estrategia de guerra empleada para avanzar en el control y dominio sobre los territorios enemigos, a partir de la presión y la expulsión de los pobladores, en consecuencia la autora presenta una descripción de las principales estrategias de protección, en las que se incluye el desplazamiento forzado. En el trabajo descubre que se establecen dos tipos de organizaciones: la organización que se crea en el proceso mismo del éxodo y la que se crea posteriormente en el lugar de llegada, esta última surge por la tramitación y distribución de ayudas, y en la presión para demandar el retorno o la reubicación por parte del Estado.

Como se observa en estos trabajos, se establece una actividad de resistencia antes de abandonar los territorios. Estas se dan bajo organizaciones espontáneas de las mismas comunidades, aprovechando lazos de consanguinidad, compadrazgo, y las redes que se construyen amparados en la Ley de Etnias. También mediante organizaciones de desplazados, que se establecen en los lugares de llegada, bien sea por iniciativas de los grupos colectivos o por sugerencia de los funcionarios del Estado. Estas se dan para presionar al Estado bien sea para asegurar su retorno a los lugares de origen o para solicitar las ayudas humanitarias.

3.3. DESPLAZAMIENTO E INCLUSIÓN ESCOLAR .

Leidy Johanna Ruiz Castro en su investigación titulada “Procesos de Gestión Curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D¹² Arbolizadora Alta” (2010), realiza un análisis del proceso de la gestión curricular en una institución educativa con estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. Su conceptualización estuvo basada en el desplazamiento forzado en el contexto colombiano, la inclusión educativa, el derecho a la educación y la gestión curricular. Los métodos empleados fueron tanto cuantitativo como y cualitativo. La investigación logró definir acciones tendientes al mejoramiento de la garantía del derecho a la educación impartida a los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado y su inclusión en el sistema escolar.

Marcela Villegas Patiño y Felipe Rojas, en el 2011, publicaron el trabajo “Niños, niñas y jóvenes afectadas/os por el conflicto armado, educación en Derechos Humanos y derecho a la educación”. El objeto de investigación estribó en realizar una aproximación documental para plantear los alcances de la Educación de los Derechos Humanos en el Restablecimiento del Derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes afectadas/os por el Conflicto Armado. Este estudio evidencia los alcances de la educación de los Derechos Humanos en el restablecimiento del derecho a la educación en niñas, niños y jóvenes afectados por el conflicto armado. En él se afirma que la educación es una pieza importante para la reconstrucción de los países en situaciones de conflicto ya que se convierte en un escenario en el que se reconstruyen los proyectos de vida de las personas. Sin embargo, esta situación es un gran reto para el sistema educativo de un país que invierte más recursos económicos en las fuerzas armadas que en la educación. Una de las conclusiones que plantean Villegas y Rojas es la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento a través

¹² I.E.D. Institución Educativa Departamental

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

de una educación de calidad, entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una oportunidad ética y política de construir sociedad.

En el año 2007, Ángela Victoria Vera Márquez, Francisco Parra Sandoval y Rodrigo Parra Sandoval, editaron el libro: “Los estudiantes invisibles ¿Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas? En este trabajo se hace referencia al papel de la escuela para atender la población desplazada. Los autores ponen su atención, en el cuarto capítulo, en las niñas y niños desplazados. Concretamente, en el momento de acceder a la escuela prefieren ser invisibles por temor a ser discriminados y rechazados, acudiendo al anonimato, a la negación de la situación vivida modificando su procedencia y evadiendo el tema para sentirse aceptados. Esta invisibilidad que generan las niñas y niños desplazados, también la comunidad educativa lo asume de una forma pasiva y discriminatoria, los autores identifican tres mecanismos de invisibilidad, el primero, es la negación, el segundo es el reconocimiento de su existencia pero sin hacer nada por ellos, y el tercero es que no dan un tratamiento especial a los niños desplazados, desde esta perspectiva la investigación pretende proporcionar a la comunidad escolar un recurso para la comprensión del fenómeno del desplazamiento.

La investigación “Población víctima del conflicto armado en Colombia, Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar” (2014) por Ángela Victoria Vera Márquez, José Enrique Palacio Sañudo y Luceli Patino Garzón, se centra en comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de la violencia política y en analizar si la respuesta educativa favorece su inclusión. Esta investigación se realizó mediante un análisis secundario de 25 entrevistas a diferentes actores escolares: profesores, directivos, padres y niños desplazados y no desplazados. La investigación analiza las dinámicas de inclusión y subjetividad, presentando como objetivos comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de violencia política: además analiza si la respuesta educativa favorece la inclusión de la población. Esta investigación deja una ventana abierta a la necesidad de continuar realizando investigaciones que posibiliten generar nuevas formas de abordar el fenómeno de migración forzada y sus implicaciones en entornos escolares comunitario.

Igualmente, Ángela Victoria Vera-Márquez, Jorge Enrique Palacio Sañudo, Isidro Maya Jariego y Daniel Holgado Ramos, abordaron en su investigación “Identidad Social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia” (2015). En esta investigación se analiza el proceso de adaptación psicológica y sociocultural de niños en

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

situación de desplazamiento forzado, identificando los factores que favorecen y obstaculizan su adaptación, así como la incidencia de su identidad social en este proceso, visto a la luz de la teoría de la aculturación de Berry y la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner.

Este estudio utilizó los métodos cualitativos mediante un análisis secundario de 26 entrevistas realizadas a niñas, niños y padres víctimas del desplazamiento forzado, profesores, estudiantes y padres de una comunidad escolar con alto acceso de población desplazada. En los resultados resaltan la importancia del apoyo emocional, el cual es importante para la adaptación de la población, por considerar que promueve el sentido psicológico de comunidad. Igualmente evidencian la importancia del papel que juega la escuela en el logro de procesos de inclusión y estrategias de integración que pueden promover el bienestar de la población infantil víctima de violencia política.

Finalmente, el trabajo presentado por Deisy Carolina Barajas Sarmiento y Viviana moreno Jiménez en el año 2015, titulado “Una escuela para la diversidad: la inclusión de adolescentes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado”, tiene como objetivo generar procesos de inclusión educativa para estudiantes del ciclo cuarto del colegio nuevo Chile I.E: D víctimas del desplazamiento por el conflicto armado. En el trabajo se concluye que el proceso de la inclusión educativa debe ser un trabajo colectivo y articulado con todos los actores de una comunidad educativa, de tal manera que se supere el imaginario impuesto desde la lógica de la modernidad homogeneizante que pretende que exista un sujeto “excluido” y un sujeto que “incluye”. Precisamente esta investigación articuló a todos los actores en su escenario particular de tal forma que el proceso de inclusión se construyera en doble vía y a partir de las subjetividades y necesidades existentes en el colegio nuevo Chile.

Revisando las investigaciones realizadas sobre el desplazamiento e inclusión escolar, estas se han centrado en la calidad, flexibilidad curricular, inclusión educativa, cobertura, diversidad, derecho a la educación y la violencia en los sistemas educativos. En este bosquejo bibliográfico, donde se miran los diferentes ángulos de la violencia y a las Organizaciones, Instituciones, e Investigadores, se observa que aún faltan elementos por abordar como desde la perspectiva de las víctimas, analizar un tema que no se ha abordado con profundidad como es el silenciamiento de la condición de desplazado, y como éste silenciamiento actúa como mecanismo de exclusión de los niñas y niños, en el contexto educativo.

CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO.

Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que Los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan Gabriel García Márquez (2014)

Esta investigación tiene un enfoque interdisciplinar necesario para comprender en profundidad el tema objeto de este estudio, el cual no puede analizarse desde una sola perspectiva. El enfoque interdisciplinar permite analizar, desde perspectivas diferentes, los contextos con orígenes culturales e históricos diversos, en los cuales surgen las historias de las poblaciones desplazadas. Esta pluralidad aporta connotaciones múltiples que, desde la voz de los propios actores, ayuda tanto a comprender este fenómeno como al reconocimiento de las víctimas, de su realidad, de su manera de vivir y de expresar y compartir la penosa situación que enfrentan. A continuación, se desarrolla los conceptos claves que se constituyen como marco teórico de esta investigación:

4.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Esta investigación considera importante reflexionar sobre la inclusión educativa, valorando su trascendencia para atender a cada niño y a cada niña, según sus particulares características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje. Se busca ir más allá del concepto convencional que refiere la educación inclusiva, principalmente, a aquella que se ocupa de los niños con capacidades educativas especiales. El concepto de educación inclusiva referida principalmente a niños con capacidades educativas especiales se amplió en la reunión del Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, en abril, de 2000. El Foro declaró que la Educación para todos debe atender las necesidades de los pobres y los más desamparados, incluidos los niños que trabajan, los habitantes de zonas rurales remotas y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por conflictos, el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud.

Para la UNESCO “Se debe contraer un compromiso para velar para que una educación para todos de calidad se dispense a todos los grupos marginados y excluidos, como personas

discapacitadas, minorías étnicas, personas desplazadas dentro de un país y refugiados” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) 2000:47).

En consecuencia, la inclusión educativa es un proceso que tiene en cuenta la diversidad de las necesidades educativas y de aprendizaje de todos, a pesar de sus diferencias, en otras palabras, significa atender y acoger a todos, sin distinción de sexo, raza, nivel social, religión, discapacidad, víctimas de confrontaciones armadas, entre otras. Tal educación requiere cambios en los contenidos, enfoques y estructuras tradicionales con el fin de promover una mayor participación y actividades culturales y comunitarias, que ofrezcan opciones de vida y aprendizaje en común, para integrar a todos los niños en edad escolar. La inclusión educativa es cada vez más necesaria por cuanto la composición social de las escuelas y las aulas está cambiando dado que cada vez aumenta la población que se escolariza y que pertenece a entornos multiculturales. Este aumento de población escolarizada converge en aulas con estudiantes con características diferentes en edad, en necesidades de aprendizaje, con costumbres y aptitudes diferentes, lo que implica comprender la realidad educativa desde otros paradigmas que permitan atender mejor una población tan diversa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2000).

Así mismo, Escríbano y Martínez se refieren al concepto de Inclusión Educativa como “una dimensión general que atañe a todos y que significa la creación de un espacio de convergencia de múltiples iniciativas” (Escribano y Martínez 2013:23). En este preámbulo sobre la inclusión educativa definida a nivel general, se entrará a definirla en un país excluyente como Colombia a pesar de su diversidad cultural.

Esta diversidad cultural cobra vida en la actualidad por cuanto la composición social de las escuelas y las aulas está cambiando, cada vez la población que se escolariza pertenece a entornos multiculturales. En las aulas convergen estudiantes con características diferentes en edad, en necesidades de aprendizaje, en costumbres y aptitudes. Situación que convoca a comprender la realidad educativa desde una nueva visión, con nuevos paradigmas que permitan dar respuesta a una población, que en el marco de la violencia, es vulnerada como consecuencia del conflicto permanente y la inestabilidad social que vive el país.

Es por lo anterior, que se comparte la perspectiva expuesta en el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, en abril, de 2000, el cual propone una educación inclusiva

que favorezca las diferencias y oportunidades de cada uno, teniendo en cuenta: una educación inclusiva. Esto conlleva a la creación de escuelas atractivas, “Además de los programas regulares de enseñanza, las escuelas atractivas para los niños proponen orientación psicopedagógica, servicios sanitarios y de nutrición, así como oportunidades de participar en actividades extraescolares como los deportes y clubes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2000:21).

Igualmente, el Foro Mundial sobre la Educación enfatiza que una educación basada en los derechos fundamentales ayuda a los niños a ejercer sus derechos. No es sólo eficaz desde un punto de vista académico, sino que también es inclusiva, saludable y protectora para todos los niños. También así la participación de los educandos, sus familias y la comunidad, el apoyo de los profesores y la de los directores de las escuelas, todos ellos deben tener la capacidad y la voluntad para lograr la inclusión en el aula y el proceso de aprendizaje de las niñas y niños respetando sus diferencias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2000).

En la búsqueda de una educación inclusiva es necesario recordar a Freire, el pedagogo brasileño que propuso experiencias educativas valiosas referidas, especialmente, a grupos y sectores excluidos de la educación formal y de la alfabetización de adultos. Desde la pedagogía dialógica propendió por una educación humanista y humanizante que eliminara las distancias entre educador y educando y que actuara como transformación del mundo. Desde la perspectiva de Freire la educación es acción y va más allá de transmitir conocimiento; la educación tiene la posibilidad de abrir caminos para que los educandos se construyan autónomamente (Freire 2008). La educación es acción y liberadora. Freire rescata al ser humano como presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. En este sentido compromete éticamente a los educadores, y establece que la acción de enseñar tiene una exigencia de riesgo, una aceptación responsable de lo nuevo y rechazo de toda forma de discriminación, refiriéndose en este sentido Freire cita:

La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. Cuán lejos estamos de ella cuando vivimos en la impunidad de los que matan niños en las calles, de los que asesinan campesinos que luchan por sus derechos, de los que discriminan a los negros, de los que subestiman a las mujeres (Freire 2008:36-37).

La inclusión supone un cambio en la actitud y los valores de las personas, que conlleva un des aprendizaje y un aprendizaje de nuevas formas de ver y apreciar la realidad educativa. Esto supone sociedades más tolerantes y comprensivas y la creación de un contexto que

reconozca y promueva la inclusión. Especialmente en un país como Colombia, que vive un proceso orientado a eliminar la violencia del conflicto armado y construir una sociedad de paz. La propuesta de Freire engarza con el concepto de paz definido por Ortega “La paz no es ausencia de tensiones y conflictos, ni adhesión ciega a una ideología o sistema político. Es respeto y tolerancia hacia las ideas y persona del otro, es libertad y es justicia” (Ortega 2000:9) todo esto para la construcción de una sociedad tolerante y comprensiva que beneficie a los sectores tradicionalmente excluidos y entre ellos a la población desplazada. También como afirma Gil Villa “una educación y una justicia pensadas para reducir la vulnerabilidad” (Gil Villa 2016:99).

De acuerdo con lo anterior, en el contexto de violencia armada que afecta a Colombia desde hace décadas, las instituciones educativas, aunque no son las únicas responsables en la construcción de una escuela y una sociedad inclusiva, sí tienen un papel fundamental en dicha construcción. En este escenario, la escuela puede y debe contribuir a la inclusión social, convertirse en espacio y herramienta de reconstrucción del tejido social y de defensa de la identidad individual y la de las comunidades.

Como parte de la reconstrucción del tejido social a partir de una inclusión educativa como se pretende en Colombia, el Estado enfrenta distintas barreras: la atención a la convivencia armónica de grupos con características diferentes y comprensiones diversas de la realidad; poca preparación de la sociedad en general, y de la escuela en particular, para aceptar sin discriminación a las personas que ingresan al contexto educativo.

Es por esto que la educación debe ser un espacio que permita a las personas no solo acceder al conocimiento, sino también a las nuevas tecnologías, a la ciencia y, sobre todo, al desarrollo de capacidades y competencias necesarias para la inserción armónica en el entorno educativo y posibilidades ciertas para la transformación de la realidad. Así de acuerdo con Carreño “una realidad, hacia un mundo más justo y más humano, por su solidaridad con los grupos sociales más desfavorecidos” (Carreño 2010:1989). Esa educación inclusiva y multicultural que se pretende debe reconocer ciertos principios tales como los enuncia Begoña:

- Reconocimiento y respeto de la diversidad cultural de la sociedad y transmisión de esta idea de respeto a los alumnos.
- Inclusión de la historia, la cultura y las perspectivas de los diferentes grupos culturales en el currículo.
- Promoción de la igualdad de oportunidades y acceso a la educación para todos los alumnos.

- Establecimiento de la igualdad de oportunidades y acceso de la educación para todos los alumnos.
- Establecimiento de un entorno democrático en el aula que promueva la cooperación entre los diferentes grupos culturales (Begoña 1990:65)

La inclusión educativa a partir de estos principios no sólo busca hablar del acceso a los espacios educativos, también es necesario tener en cuenta las condiciones y características de la educación que se pretende, para lograr calidad, disponibilidad y adaptabilidad.

Pero, Colombia, en el marco de la situación del desplazamiento, enfrenta graves problemas desde lo educativo como lo plantean Castañeda, Convers y Galeano:

El conflicto es profundamente nocivo para la educación: hace valer la fuerza sobre la razón, la coacción sobre la convicción, el fusil sobre el argumento; y nos enseña a todos que en la vida pública y en la vida diaria no cuenta de qué lado está la justicia sino de qué lado están las balas. Comparado con ese dato social, los efectos inmediatos del conflicto sobre los dos indicadores que recoge el IDH –Analfabetismo y cobertura escolar– parecen ser secundarios.

En tal sentido, con las huellas que deja el conflicto armado en los niños y los jóvenes desplazados, considerados como el grupo más numeroso de sus víctimas y como la población más afectada, la escuela tiene que realizar su tarea pedagógica, la cual se complejiza aún más cuando enfrenta las condiciones sociales, familiares e individuales, cada vez más degradadas, no sólo de los desplazados sino de las comunidades donde éstos llegan (Castañeda, Convers y Galeano 2004: 55-56).

Dada la situación actual que vive el país, conviene asumir el reto de la inclusión educativa como uno de los más grandes, por su incidencia en la reconstrucción colectiva, desde una cultura de tolerancia y convivencia que configure una paz estable y duradera, según García Márquez:

Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso (García Márquez 1926:28).

En suma, se adopta una concepción de educación inclusiva, abierta, libre, autónoma, pensante que les ofrezca múltiples y diversas posibilidades de producir, compartir y construir conocimiento de sí mismos, de los otros y de la realidad en la que conviven. Una educación para aprender a ser con sensibilidad, sentido ético y estético, responsabilidad individual, libertad de pensamiento, sentimiento y acción y aprender a convivir. Es decir, para descubrir al otro, reconociendo la diversidad de la especie humana y a la vez, las semejanzas e interdependencias entre todos los seres humanos, por cuanto descubrir al otro es reconocerse

uno mismo. Es esta la educación dialógica que propone Freire para hacer posible la libertad del ser humano (Freire 2012).

4.2. IGUALDAD Y DIVERSIDAD.

Al hablar de inclusión educativa es necesario referirse a la igualdad, a la diversidad y respeto que requieren las niñas y los niños víctimas de desplazamiento forzado. Es importante crear caminos de reflexión, hacer caminos que lleven a desteejer el mundo de inequidad que el mismo ser humano ha construido. Según Savater:

No hay nada evidente en eso de que los hombres son iguales, lo evidente es que los hombres son radicalmente diferentes entre sí. Lo que salta a la vista no son la igualdad entre los hombres, sino su desigualdad. Las primeras organizaciones sociales partieron de estas distinciones entre unos y otros. Más adelante, los grupos se hicieron mayores y las diversidades dentro de ellos más complicadas. Estas desigualdades entre hombres ya no dependían de las aptitudes de los individuos, sino también de su linaje familiar y posesiones. Los hombres se hicieron desiguales no sólo por lo que eran, sino también por lo que tenían; y estas desigualdades se hicieron hereditarias (...) Fue en Grecia cuando por primera vez convirtieron las pasiones y emociones en un espectáculo, creando el teatro. En cada sesión los griegos asistían a tragedias y a comedias y mostraban los aspectos de humor y drama; en fin; se miraban unos a los otros y veían sus diferencias dentro de la igualdad política (Savater 1992:25)

De igual modo, Longás “La identidad y la diversidad son espejos con aguas cuya refracción se muestra quebrada, siempre serán un enigma que anida en el laberinto del ser y el estar” (Longás 2004:10). Partiendo de esta relación se entrará a revisar que significa la igualdad, citando a Mario Bunge, la igualdad se interacciona estrechamente con libertad, “sólo la igualdad garantiza el libre ejercicio de los derechos y el justo cumplimiento de los deberes, y sólo la libertad hace posible salvaguardar la igualdad. Más sucintamente: La libertad es posible únicamente entre iguales, y la igualdad es posible solo entre libres” (Mario Bunge 1999:195)

Igualmente, Mario Bunge argumenta que la igualdad interacciona estrechamente con la libertad, el autogobierno (democracia), la justicia y la pericia técnica. Desde este punto de vista, Bunge considera la igualdad comprendida como un sentido amplio, ausente de toda discriminación e igualdad de oportunidades de acceso a la riqueza, la cultura y el poder político: “lejos de tener que optar entre libertad e igualdad-como nos conminan hacerlos los libertarios-debemos combinarlas, ya que la igualdad asegura el libre ejercicio de los derechos y la justa distribución de los deberes; a su turno, la libertad hace posible alcanzar o defender la igualdad” (Bunge 1999:195). El mismo autor considera que sin esta igualdad, las elites dominantes podrán en peligro la libertad de los dominados. Sin igualdad, la justicia se

perdería dado que la balanza se inclinaría en provecho de quienes ejercieren el poder, y sin esta igualdad no podría haber solidaridad: “La concentración de poder político y cultural termina por destruir cualquier igualdad económica que haya habido en un principio; y la concentración de riqueza pone trabas al logro de la liberación política y cultural” (Bunge 1999: 196).

En consecuencia, es importante revisar la igualdad desde el punto de vista educativo de Puelles, Albán y Briceño, indican que la igualdad funciona en dos sentidos: Primero en el sentido del acceso que debe alcanzar la educación, es decir, la posibilidad del sistema educativo para ofrecer cupos educativos a todos las niñas y niños en edad escolar y la segunda forma de entender la igualdad, se trata de una igualdad para sentar las bases con las que las niñas y los niños pueden llegar al sistema educativo y aprovechar o competir entre ellos en un mismo nivel (De Puelles 2001, Albán 2012).

Los mencionados autores destacan el papel del Estado como responsable de generar las condiciones que permitan la igualdad en las capacidades más que en las oportunidades de los individuos. La razón es porque la igualdad de oportunidades, por sí sola, no garantiza la equidad y, en cambio, puede contribuir a generar mayor inequidad. Esta ha sido una preocupación de los gobiernos en distintos periodos. En el periodo comprendido entre 1976 y 1991 la preocupación fue principalmente cuantitativa. Es decir, se trataba de ampliar la cobertura de calidad a la demanda, entendiendo la calidad desde la disponibilidad de establecimientos educativos y la cantidad de profesores (buscando reducir la cantidad de estudiantes por profesor).

Pero la inclusión y la universalización del acceso a la educación, en cuanto a servicio público, han dejado ver la necesidad por reconocer a una sociedad colombiana multiétnica y pluricultural, como lo define la misma Constitución Política de 1991.

De igual manera, Martínez Mobilla afirma que es necesario:

promover dicha igualdad adoptando medidas a favor de los grupos discriminados o marginados, y de aquellos en manifiesta debilidad por su condición física, mental o económica, y lo apremia a erradicar el analfabetismo y educar a los discapacitados físicos o mentales, así como a ofrecer a los diferentes grupos étnicos una formación que respete su identidad cultural (Martínez Mobilla 2011:48).

La igualdad en esta investigación se enmarca desde una perspectiva amplia e internacional como la propuesta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su Artículo 7, plantea que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y

CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO

derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Organización de las Naciones Unidas (ONU) 1948: 3). Esta proclamación de la igualdad ante la ley responde a un principio jurídico que reconoce en la persona cualidades esenciales propias del género humano que le confieren dignidad en sí misma. Este reconocimiento elimina toda discriminación. Es así como en el Artículo 2, de la misma Declaración, proclama que: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Organización de las Naciones Unidas (ONU) 1948: 2).

De igual manera, en la Constitución Colombiana, en su Artículo 67, se declara que: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”. Pese a la existencia de un marco jurídico, que promueve la igualdad en la educación, la situación de violencia que afronta el país tiene incidencias en la situación que viven los menores en el sistema educativo colombiano. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):

Las desigualdades comienzan a temprana edad; muchos niños desfavorecidos nunca van a la escuela, o no empiezan a tiempo o asisten a instituciones de menor calidad. Las diferencias resultantes en términos de nivel de estudios alcanzado son abismales. La expectativa de vida escolar de los estudiantes con las peores condiciones de pobreza es de solo seis años, en comparación con la cifra de 12 años de los más ricos, y solo el 9% se matricula en educación superior, en comparación con el 53% de los pertenecientes a las familias más acaudalada. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2016:15):

A pesar de la situación descrita la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), argumenta que:

La transición de Colombia hacia la paz y hacia niveles más altos de desarrollo depende de muchos factores, pero ninguno será más importante para el futuro del país que su capacidad para construir un sistema educativo sólido. Colombia tiene muchas ventajas; tiene una población joven, abundantes recursos naturales y una economía abierta. Transformar este potencial en la base de un crecimiento sólido e incluyente requerirá niveles más altos de aprendizaje y de competencias Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2016:15).

En este sentido, la construcción de un país de paz va más allá de concebir la igualdad como un concepto teórico, para abordarlo desde una perspectiva real que haga efectiva para los desplazados la igualdad que requieren por derecho. Al respecto, la Corte Constitucional ya

formuló en reciente fallo algunas precisiones sobre el sentido del referido precepto, entre las cuales, para los fines de este proceso, cabe citar la siguiente:

Ese principio de la igualdad es objetivo y no formal; él se predica de la identidad de los iguales y de la diferencia entre los desiguales. Se supera así el concepto de la igualdad de la ley a partir de la generalidad abstracta, por el concepto de la generalidad concreta, que concluye con el principio según el cual no se permite regulación diferente de supuestos iguales o análogos y prescribe diferente formación a supuestos distintos. Con este concepto sólo se autoriza un trato diferente si está razonablemente justificado. Se supera también, con la igualdad material, el igualitarismo o simple igualdad matemática (Corte Constitucional Sentencia 1992: No. T-432 1).

Es por estos motivos por los que esta investigación se ocupa de la igualdad en la educación de los desplazados desde una perspectiva amplia, integral, real y universal, teniendo como marco los Derechos Humanos en una sociedad de paz. En este marco y, en consideración del interés superior del niño (Convención Internacional de los Derechos del Niño, 1989), las condiciones de igualdad y diferencia (étnicas, edad, género, culturales, económicas y sociales) deben ser las prioridades y condiciones en que se desenvuelve el sistema educativo en Colombia.

Como se observa, la igualdad está estrechamente relacionada con la diversidad, por lo que a continuación se aborda el concepto de diversidad:

Devalle y Vega se refieren a la diversidad como un valor que implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, y, todo ello, para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios. Igualmente, afirman que “En verdad podría decirse que el tema de la diversidad puesto en escena de manera explícita que no es otra cosa que un modo distinto de plantear el problema de la necesidad de una educación de igual calidad para todos” (Devalle y Vega 2006: 5).

Según la UNESCO “La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2017), igualmente Vogliotti, sobre la diversidad afirma:

Actualmente, en un contexto signado por una enorme desigualdad social y aumento progresivo de la pobreza, que alcanza hoy a la mitad de la población del país, comienzan a identificarse diferentes posiciones frente al tratamiento de la diversidad: a) las que sostienen la necesidad de reconocer las diferencias como punto de partida del proceso educativo para realizar intervenciones diferenciadas con el objeto de lograr en un futuro una igualdad social. b) La posición sustentada en teorías que teniendo origen en países más desarrollados, centraron el problema de la diferenciación en la multiplicidad de culturas presentes como consecuencia de movimientos inmigratorios y de diferencias étnicas al interior de sus sociedades y que luchan por la superación de la marginalidad y por el logro de sus derechos civiles. (Vogliotti 2001:86)

Las definiciones sobre la diversidad son importantes para comprender lo que ocurre con el desplazamiento de niñas y niños en Colombia. La referencia a la diversidad asociada al fenómeno del desplazamiento está en consonancia con la definición de Vogliotti (2001), enunciado anteriormente. En sus literales a y b, pone en evidencia las conexiones con la problemática de la pluriculturalidad. Como consecuencia del desplazamiento en las aulas escolares conviven afrocolombianos del Chocó, Llaneros del Meta, Campesinos del Tolima y Santander, comunidades étnicas del Cauca, comunidades de Bolívar, las selvas del Caquetá, Vaupés y Vichada. Esta diversidad no solo evidencia una procedencia cultural, también diferencias de clase social, de lenguaje, de costumbres, de aprendizaje y manera de comprender la realidad. También se expresa en la manera como se asumen las prácticas asociadas a la vida en general. Así la manera de cultivar la tierra, a la alimentación, pero también a la percepción del arte, de la forma de vestirse, en la música, en el baile, en el color de la piel, en las prácticas religiosas y en los comportamientos en las relaciones entre las personas.

De esta manera, la diversidad pone en juego la multiplicidad e interacción de los modos ver y de apreciar el mundo que están presentes y constituyen el patrimonio común de la humanidad. Según Guerrero y Rosero:

(...) “La diversidad hace referencia a la diferencia, la variedad, la abundancia de cosas distintas o la semejanza; dicho concepto también se relaciona con la convivencia e interacción entre distintas culturas, e implica el reconocimiento de las potencialidades y el valor de las personas, independiente a su condición o inclinación.

El tema de la diversidad implica entonces, el concepto de inclusión, el cual se define como el acto de incluir y contener a algo o a alguien; usualmente, este concepto se utiliza en relación con situaciones o circunstancias sociales en las cuales se incluyen o se excluye a grupos sociales específicos, de ciertos beneficios sociales.

Hablar de diversidad, implica referirnos al otro, pero no como el modelo certero que buscamos, sino como aquel que desde su diferencia, su subjetividad, está en este mundo, construyendo y aportando desde su ser sin rótulos, el mundo de la vida (Guerrero y Rosero 2015:50)

La diversidad cultural también se vive en la escuela; y es por eso que hay que contextualizarla y entenderla en sus diversas formas y en sus relaciones con el espacio interior y exterior del aula de clase.

El caso que nos ocupa alude a las niñas y los niños víctimas del desplazamiento forzado, que constituyen minorías en las escuelas, que proceden de diversas culturas, y desde luego tienen diferentes costumbres heredadas de sus territorios de origen. Además, atravesadas por la violencia y el abandono. La diversidad cultural que se muestra con la presencia de las

niñas y los niños víctimas en el aula de clase presiona un cambio en el sistema educativo hacia la creación de opciones para la reconstrucción del tejido social.

También es conveniente mencionar que según Aguado, Gil y Mata, se requiere centrar la reflexión y la indagación educativas en las diferencias culturales de individuos y grupos. Se propone incluir en este marco teórico a la diversidad cultural como propia de las sociedades democráticas y desde premisas que respeten y/o valoren el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. Estos conceptos consultan formulaciones actuales como: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural (Aguado, Gil y Mata 2008)

Existe entonces, como se ha visto, una interrelación entre conceptos tales como inclusión educativa, igualdad y diversidad. Así, al hablar de la inclusión al sistema educativo es necesario reconocer que brindar acceso en condiciones ideales a todas las niñas y niños en edades de cinco a 15 años de edad, sin admitir la diversidad (en lo cultural, lo económico, lo político, lo étnico, etc.) de la población atendida puede generar inequidad. Es decir, puede hacer que niñas y niños no entren en igualdad de condiciones a recibir los mismos servicios o la atención de acuerdo con las necesidades que devienen de su situación de desplazamiento. Esa relación entre inclusión, igualdad y diversidad es una cuestión fundamental en el abordaje educativo de las víctimas del desplazamiento forzado debido a que sus condiciones de origen y su desarraigo pueden presentarles inconvenientes en el momento de entrar a la escuela en las ciudades a las que llegan.

El Ministerio de Cultura de Colombia denomina la diversidad cultural como:

La diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad y un factor clave de su desarrollo. Colombia es un país reconocido por su compleja y rica diversidad cultural que se expresa en una gran pluralidad de identidades y de expresiones culturales de los pueblos y comunidades que forman la nación. Como lo plantea la Unesco, la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, pues crea un mundo rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones. (Ministerio de Cultura de Colombia 2010)

Aunque en el artículo 67, de la Constitución Política de Colombia, que se refiere a la educación como un derecho de la persona para el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Este derecho conlleva a la formación de

niñas y niños en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia. Como asegura Martínez Mobilla:

La Constitución Política de Colombia garantiza la igualdad de todas las personas, y obliga al Estado a promover dicha igualdad adoptando medidas a favor de los grupos discriminados o marginados, y de aquellos en manifiesta debilidad por su condición física, mental o económica, y lo apremia a erradicar el analfabetismo y educar a los discapacitados físicos o mentales, así como a ofrecer a los diferentes grupos étnicos una formación que respete su identidad cultural (Martínez Mobilla 2011:48).

Sin embargo, se reconoce que muchos niñas y niños desplazados por la violencia son excluidos, entre otras razones, por su origen étnico: los estereotipos de “campesino”, “indígena”, “negro”, etc... que existen en la sociedad colombiana no siempre son tratados de forma positiva y generan cierta exclusión (Albán 2012, Bello 2004 y Rengifo 2005). Mientras, que por otro lado, la realidad de la guerra alcanza a las niñas y los niños de forma que los marca, pues su desplazamiento normalmente está asociado a un bando del conflicto que les desplaza, haciéndolos sospechosos de pertenecer al otro bando, aunque no sea cierto (Martínez Mobilla 2011 y Albán 2012).

Así, los menores de edad también son victimizados en forma directa por el conflicto ya que la exposición a la violencia, sea directamente o en el entorno de sus familias y comunidades inmediatas, genera impactos, como ya se mencionó, de índole psicológica en niñas, niños y adolescentes, que a su turno se traducen en enfermedades asociadas a altos niveles de tensión, trauma y estrés –asma, gripas frecuentes, afecciones del sistema digestivo.

Estas condiciones de desigualdad y de marginalización, en múltiples sentidos, afectan a los desplazados a su llegada a las zonas receptoras pues deben entrar en un nuevo espacio, expuestos a nuevos contextos marginales en donde hay otros problemas asociados a las drogas y a la delincuencia (Albán 2012). Los menores entran a formar parte de la problemática que viven diariamente los adultos víctimas del conflicto armado, al respecto Albán afirma:

...quienes logran entrar a las escuelas urbanas presentan problemas de concentración y aprendizaje, de socialización y de comportamiento al continuar afectados por el miedo que les impide una inserción plena en los nuevos espacios escolares, además de la crisis identitaria que surge como consecuencia de insertarse abruptamente en un medio cultural distinto. Esa condición de diferente aflora en las relaciones con sus compañeros que no escapan a recordarles su situación, a marginarlos por el peligro que representan, o porque además de desplazados son negros, indios o pobres. (Albán 2012: 60).

La situación descrita vivida por niñas y niños genera en ellos una crisis de identidad. Ellos experimentan profundas dudas sobre sí mismos, sentimientos de abandono, angustia y zozobra; todo lo cual es llevado por niñas, niños y adolescentes en soledad, sin acceso a la protección y el apoyo especializados a que tienen derecho.

Por eso, la reconstrucción de identidad está asociada a la definición que Bello, plantea. En esta propuesta la identidad es:

La identidad es un proceso (no un estado ni una esencia) de elaboración subjetiva que permite que cada individuo construya una versión o versiones de sí mismo (que define roles y atributos) a partir de la relación con los otros, quienes, a su vez, dicen y otorgan. Es, por lo tanto, un “sentimiento que se desarrolla basado en los vínculos con otros” (Grinberg, 1984). La identidad es “una forma de estar en el mundo, más que un objeto que se tiene o no se tiene, es una respuesta relacional a un encuentro” (Castillejo, 2000), y se expresa, construye y reconstruye mediante narrativas. Bello (2004:4),

La educación inclusiva abre espacios para una transformación social y cultural, pues entiende que la educación es condición indispensable de la dignidad humana y convoca a ampliar los modos de pensar, a vivir en los valores universales: el derecho a la vida, a la libertad, a la aceptación de la diferencia (de color, de género, de origen, de creencias). Además involucra a los grupos vulnerables, entre ellos a los desplazados, pero también al campesino, al indígena y a la mujer, entre otros. Así, la inclusión educativa, en su concepción teórica, contribuye a que las personas y por supuesto los desplazados, se encuentren con ellos mismos, fortalezcan su autoestima y construyan ambientes propicios con contactos y experiencias significativas de vida ciudadana.

Todo esto llevado a la práctica educativa propicia un trabajo conjunto de la comunidad escolar (padres, maestros, líderes educativos) en la construcción y ejecución del proyecto educativo. En este sentido, la educación inclusiva está asociada a la calidad, desde puntos de vista diferentes:

(a) promueve un modelo que fomenta la convivencia en la diversidad y que favorece la valoración de una sociedad cohesionada y justa;

(b) fortalece la internalización de conocimientos, habilidades y actitudes para la vida autónoma, crítica y participativa;

(c) valora el patrimonio cultural y su importancia en la formación de la identidad cultural, reconociendo la coexistencia de múltiples culturas en una misma sociedad y por ende en el contexto escolar;

(d) dimensiona las relaciones igualitarias de participación de cada individuo en cada cultura y la interdependencia entre los diferentes grupos que componen una sociedad y sus manifestaciones diversas;

(e) incide significativamente en el cambio del comportamiento de las personas, en su actitud frente a la vida, en mayor conocimiento y disposición para un desempeño exitoso en el trabajo, en la salud y por ende, en la educación, y

(f) incrementa las posibilidades para un aprendizaje autónomo y creador, lo cual favorece la motivación, la responsabilidad, el compromiso y la permanencia de los estudiantes en el proceso educativo y asegura una mejor formación asociada a la formación para toda la vida.

Estos principios fortalecen la confianza y la capacidad de la gente para un mayor desarrollo humano y social, contribuyendo, entre otros aspectos, a la erradicación de la pobreza, uno de los objetivos del milenio desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La erradicación es posible por cuanto una educación inclusiva busca superar la injusticia, la exclusión, las privaciones y las desigualdades que engendran la pobreza. Una educación inclusiva busca la inclusión de manera exitosa de los más pobres, considerando que una mejor educación y mayores niveles de formación tienen una alta incidencia en las posibilidades de superación de la pobreza ya que las personas educadas cuentan con las competencias cognitivas, afectivas y procedimentales para participar con mayores probabilidades de éxito en el mercado laboral y en general en la vida social. Así, de acuerdo con Ban Ki-moon, Secretario General de las Naciones Unidas:

La educación es un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país. Los padres necesitan tener conocimientos sobre salud y nutrición para poder brindar a sus hijos la infancia que se merecen. Para ser prósperos, los países necesitan trabajadores cualificados y educados. Los desafíos de la erradicación de la pobreza, la lucha contra el cambio climático y el logro de un desarrollo verdaderamente sostenible en los próximos decenios nos conminan a actuar juntos. Con colaboración, liderazgo y unas inversiones acertadas en educación podemos transformar la vida de las personas, las economías de los países y nuestro mundo en general (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2014).

No se puede concluir el apartado sobre igualdad y diversidad en la educación sin mencionar, de nuevo, la propuesta de pedagogía liberadora de Freire quien propendió a través de todos sus principios por la lucha contra la desigualdad. En este sentido, esta teoría pone de relieve el derecho a la educación para todos, la igualdad de oportunidades, en contra de los mecanismos reproductivos de las desigualdades por parte de la escuela, la cual reproduce, a través de su propia estructura y de un currículo impuesto, un discurso hegemónico dominante,

un lenguaje autoritario que inhibe la posibilidad de que los alumnos hablen desde sus propias historias y cuestionen la forma en que el conocimiento que se construye en la escuela perpetúa las condiciones de exclusión. Así en el concepto de diversidad, Freire convoca al respeto a las diferencias individuales y culturales.

La solidaridad social y política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos agresiva, en la cual podamos ser más nosotros, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática. El aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado” (Freire 2008:42-43).

Todos estos principios expuestos conviene que se involucren en el proyecto educativo escolar con la participación de todos los actores educativos y para ello es necesario el trabajo conjunto, la participación y la preparación de todos los agentes educativos para entenderlos, incorporarlos a su pensamiento y actuación personal y extenderlos a las diferentes prácticas del contexto escolar, en sus múltiples áreas, programas y proyectos.

Sin embargo, la práctica en las escuelas deja ver muchos vacíos y limitaciones para hacer realidad todo lo que implica la educación inclusiva. En esta perspectiva conviene que los planteles educativos aborden una reflexión sobre la estigmatización que viven los niños en situación vulnerable y en nuestro caso concreto las niñas y los niños víctimas del desplazamiento forzado, ya que ellos y ellas cuando llegan a nuevos territorios son víctimas de estigmatización, marginalización y en algunos casos objeto de abusos y matoneo. Conviene una breve explicación al respecto:

En el transcurso de su periplo migratorio, normalmente recorren un camino plagado de rechazos generados desde el interior de cada uno de los sitios: ciudades, pueblos o naciones a los cuales pretenden llegar, pues éstos no están preparados ni material, ni cultural, ni políticamente para recibirlos y les cierran sus puertas, con lo cual el viaje los convierte en parias. Y, finalmente, cuando de cualquier manera logran asentarse en algún sitio, que se convierte por lo mismo en su lugar de destino, la gran mayoría de los migrantes, ipso facto, y por el mero hecho de provenir como “desplazados”, se convierten en (entran a engrosar el cuerpo y el número de) discriminados en aquellos lugares, en los que se estigmatizan como víctimas del desplazamiento forzado y en la escuela afirma Vera Palacio y Patiño:

Las respuestas de la comunidad escolar se ha concentrado a recibir a los niños y las niñas en situación de desplazamiento, pero no se encontraron acciones concretas ni recursos para prevenir la estigmatización y las situaciones de discriminación. De igual forma, en el discurso no se evidenció un proceso de transformación en el funcionamiento de la escuela que favoreciera la inclusión y la convivencia entre los estudiantes desplazados y los no desplazados, así como la adaptación de una propuesta pedagógica contextualizada (Vera Palacio y Patiño 2014:27)

Los niños desplazados llevan en ellos el estigma, la marca ante lo cual generan una estrategia peligrosa para no revivir un pasado violento, para no despertar sospecha ni morbo, para no atraer visitantes indeseados: Callar.

4.3. EL SILENCIO.

"Lo que me preocupa no es el grito de los malos, sino el silencio de los buenos". Luther King

La vulneración de los Derechos Humanos de los desplazados se envuelve en un manto de silencio donde se conjugan aspectos como la invisibilidad, la indiferencia y el secreto. El horizonte es el anonimato, desde el que se callan las voces por el miedo que anula la posibilidad de "ser", que niega la libertad ante la injusticia y la desigualdad. El anonimato y la clandestinidad es la estrategia para sentir algún grado de seguridad ante el atentado a su propia vida. En el anonimato los desplazados sufren sin hablar, se anonimizan allí donde no los conocen y comunican solo lo que les conviene decir.

El silencio es de especial importancia para los efectos de la investigación. En este sentido interesa analizar la connotación de este término para la comprensión de su utilización como un mecanismo de exclusión educativa de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado. Para comprender este sentido, se inicia por abordar algunos enfoques desde estas disciplinas, lo cual permite superar la ambigüedad que puede derivarse de sus múltiples matices. Este ejercicio permitirá, a su vez, proponer un concepto de silencio que incorpore la realidad vivida, sentida y expresada por los implicados en este estudio y encuadrar el punto teórico enmarcado.

Desde la filosofía, un autor que permite reflexionar sobre el silencio es Heidegger, según Muñoz Martínez, el silencio es una cuestión central en el pensamiento Heideggeriano, pero que siéndolo el filósofo no habló mucho de manera explícita sobre él, lo hizo a manera de sugerencia. En primer lugar, afirma que para Heidegger "el ser y el silencio están íntimamente relacionados" y que se ha abusado de la palabra y se ha olvidado el valor del

silencio. Muñoz Martínez, citando a Heidegger menciona que: “El ser humano sólo puede acercarse al ser desde el silencio (...) el ser, un ser que se da y habla “en” y “desde” el silencio”. El silencio es el marco originario del que brotan todas las cosas y al que tras su existir todo vuelve a retornar de nuevo. Al comienzo y al final de la existencia encontramos el silencio”. En el silencio, el ser aparece libremente. Para Heidegger el pensamiento y el lenguaje son insuficientes para hablar del ser. A través del silencio el ser habla al pensador y al poeta.

El investigador Muñoz Martínez expresa esta manera de comprender el silencio por parte de Heidegger a través de la siguiente cita:

Esta palabra por detrás de todas las palabras, esta cosa audible más allá de todo lo audible, no puede ser otra cosa que el silencio, el silencio originario, es decir, un silencio que no consiste en dejar sonar lo que estaba sonando o en no sonar todavía lo que puede sonar, sino en estar más allá de todo lo que suena. El silencio es el recogimiento del Ser en el retorno a su verdad” (Muñoz Martínez 2006:20)

Una vez abordado sucintamente en la filosofía de Heidegger, la investigación propone un sentido diferente; un silencio de los desplazados no asociado a la prudencia o a la grandiosidad a través del cual quien calla escucha la voz de Dios, del universo y encuentra su propia yo. Este otro sentido refiere al silencio que se ata al eje del poder. Es un silencio obligado, un silencio impuesto, un poder que silencia; un silencio asociado a los sentidos que se anuncia a continuación.

Por su parte Freire, en su *Pedagogía del Oprimido*, sostiene que la cultura del silencio ha establecido una clara relación entre opresor- oprimido: desde una concepción bancaria ha excluido a los menos favorecidos. Es decir, se da una manifestación de la ideología de la opresión. Entonces para Freire la “cultura del silencio” se genera en una estructura opresora. Por eso, en esta cultura, oprimido y opresor realizan conjuntamente la acción violenta. El uno porque ejerce coacción sobre el otro y el otro, porque vive y reconoce el hecho violento y coadyuva al incumplimiento de la Ley (Freire 2012).

El silencio impuesto por un contexto violento, tiene consecuencias para la sociedad: como lo expresa Cury: “El silencio impuesto, siempre aliado del maltratador, perpetuaba la condición de víctima al tiempo que dejaba impune al agresor” (Cury 2007:77). De esta manera, en la cultura del silencio, los opresores son múltiples: el Estado, los grupos políticos en el poder, así como otros actores; por ejemplo, los desplazados, ya que ellos se hacen mudos, aceptan la prohibición de participar autónomamente en las transformaciones de la sociedad y terminan aceptando la opresión.

En esta perspectiva del silencio en el eje del poder, en primer lugar, se representa como una estrategia que se adopta, bajo el miedo y la amenaza como mecanismo para sentirse seguros, reconocidos, aceptados y como pretendida protección personal, como afirma Nohelle-Neumann “aunque la gente vea que algo no es correcto se mantendrá callada si la opinión pública (opiniones y conductas que pueden mostrarse en lo público sin temor al aislamiento)” (Nohelle-Neumann 1995:14). Teniendo en cuenta a la autora el miedo al aislamiento, lleva al desplazado a guardar silencio, y con el silencio también se hace invisible. La invisibilidad es uno de los instrumentos de poder en la cultura del silencio porque en ella se propicia la perpetuidad de la desigualdad, la injusticia, el atropello y la violencia Para los que han vivido los procesos violentos afirma Arteta “silencio, el conformismo y la indiferencia como aquellas actitudes del espectador cómplice que muchas veces acaban legitimando y justificando ese mal social de carácter político”. (Arteta 2010:256)

El silencio no sólo aparece en los individuos, muchas veces es practicado por las comunidades en situaciones en las que no están directamente involucradas. Es decir, no observa silencio solo quien vive o experimenta directamente los efectos de la violencia. El silencio se extiende del individuo a las comunidades y de los actores a los escenarios. A decir de J. Mendoza “el silencio se impone; asigna lo que se omite, lo que no se puede ni debe enunciar abiertamente” (J. Mendoza 2009:1). Entonces se puede percibir un silencio en las comunidades receptoras de desplazados y en la sociedad en general. En este caso, el silencio de la comunidad puede estar asociado a la indiferencia y la indiferencia es siempre amiga del enemigo; beneficia al agresor mientras la víctima vive su dolor, sintiéndose olvidada. El premio Nobel de Paz, Wiesel afirma que: “No responder a su dolor ni aliviar su soledad ofreciéndoles una chispa de esperanza es exiliarlos de la memoria humana. Y al negar su humanidad, traicionamos también la nuestra” (Wiesel, 1999: 1). Nuevamente citando a Mendoza “ el camino del silencio el que lleva al olvido, vía que en su tránsito va dejando de lado episodios, periodos, grupos, sectores, personajes, es decir, a una buena parte de la humanidad” (J. Mendoza 2009:1).

En este caso el silencio está asociado a la indiferencia y a la indolencia. La indiferencia se manifiesta en la crisis que sufren los grupos humanos, sin llegar a su extinción, dada la naturaleza social del hombre y su necesidad de relación consigo mismo y con el mundo. Sin embargo, produce el debilitamiento de la fuerza que los une (Lipovetsky 1986). Esta indiferencia ha penetrado en las raíces de todas las culturas y ha incidido en la pérdida de la

capacidad para ahondar en el reconocimiento, en el pensamiento crítico y en el pensamiento creativo han disminuido la capacidad de construir una vida más lúcida, reflexiva y solidaria. La indiferencia también ha llevado a la pérdida de credibilidad en las instituciones como lo afirma Lipovetsky “Aquí como en otras partes el desierto crece: el saber, el poder, el trabajo, el ejército, la familia, la Iglesia, los partidos, etc., ya han dejado globalmente de funcionar como principios absolutos e intangibles y en distintos grados ya nadie cree en ellos, en ellos ya nadie invierte nada” (Lipovetsky 1986:35).

La indiferencia desde el punto de vista de una comunidad, de un grupo social alude a que esta población está inmersa en el silencio, no es elegida por el discurso social como objeto visible por lo que queda en el olvido (Velásquez J. 2008). Es por eso que la indiferencia evoca lo frío, no despierta el calor del afecto, la curiosidad o el interés y ha sido la forma como el discurso social y político del resto del país (que no participa directamente en el conflicto) ha adoptado durante gran parte de las etapas del proceso de desplazamiento. Esta indiferencia ha sido aprovechada por ciertos sectores para hacer pactos y obtener el dominio de los territorios, lograr el control político de los mismos y ganar utilidad económica (Velásquez J. 2008: 4).

La indiferencia, que genera el silencio de las comunidades, organiza la tranquilidad frente a la injusticia y el atropello al respecto Bilbao: “la indiferencia es una máscara. Su verdadero nombre es egoísmo” (Bilbao 2008: 387). El mismo autor cita “No es el caso, es algo peor; es un vacío sin nombre que se apodera de la vida, es la indiferencia que se apodera del corazón y de la mente. ¡La indiferencia!” (Íbid.:382).

De esta manera el fenómeno del desplazamiento parece natural; no hay ningún lazo real de unión entre los desplazados y quienes no lo son. No existe un yo con los otros en el sentido de Freire, para quien el hombre no solo está en el mundo, sino con el mundo (Freire 2012). Esta indiferencia, esta actitud, estas relaciones entre los propios seres humanos es lo que lleva a las relaciones humanas desiguales donde unos someten a los otros, generando un proceso que lleva a la alienación, a la negación del propio ser tanto de los oprimidos como de los opresores (Freire 2012).

Esta indiferencia significa también en las comunidades, la indolencia de la sociedad civil que se ha acostumbrado a las masacres, a violencia y la extorsión; frente a tales atrocidades guarda silencio. Las situaciones de violencia se han convertido en algo cotidiano para estas personas. Por eso, en este momento, se habla de la indolencia del colombiano, de cómo ha llegado a normalizar las muertes y las manifestaciones de violencia, envolviéndolas en el silencio. Aquí compartimos las palabras de Cajiao: “siento que tanta muerte y tantos

horrores no han logrado tocar el corazón de las grandes masas urbanas que no padecieron nunca la guerra como quienes han estado abandonados por décadas en los campos” (Cajiao: El Tiempo 2016).

La indiferencia hace insensibles a quienes se convierten en espectadores del fenómeno. Tal insensibilidad limita el desarrollo de las personas y de la comunidad, ya que para crecer se necesita creer en las potencialidades propias y de los demás. O como plantea Freire, el proceso comunicativo que le permite al hombre liberarse de la enajenación. El proceso comunicativo es la posibilidad dialógica de la persona, su capacidad de ser, de pronunciar su palabra libre y críticamente, lo que implica una responsabilidad y una participación en los procesos sociales; por eso la tarea de los oprimidos consiste en liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire 2012).

El silencio también entrelaza con el secreto Mendoza citando a Simmel “El silencio lleva invariablemente al secreto (...)” (J. Mendoza 2009), El secreto, en este caso, es una ocultación deliberada, una forma de silencio. Según G. Gómez de Silva “La palabra *secreto* aparece hacia el siglo xv, proveniente del latín *secretus*, del verbo *secerno*, que significa "separar", "poner aparte". Separarlo, en este caso, de lo abierto, de lo que se puede expresar abiertamente, en público” (G. Gómez de Silva 1998). El secreto entonces es algo que se oculta, que se calla.

El secreto se conforma de tres elementos: el saber, el disimulo de este saber y la relación con el otro, que proviene de este disimulo. Por eso, secreto se refiere también a *retención de una información*.

La pregunta que surge es ¿por qué retenemos, guardamos información que es relevante en nuestra existencia, en nuestra relación con el mundo y con el otro? Para dar respuesta, se retoma a Simmel, para el sociólogo alemán “*El saber con quién se trata es la primera condición para tener trato con alguien*” (Simmel, Revista de Occidente 1997 357), entonces las relaciones humanas descansan en lo que saben unos de los otros. El secreto no puede decirse y aunque sea compartido, por ejemplo, por la familia, debe guardarse y no puede decirse en ciertos lugares, ni compartirse con otras personas, fuera del círculo en el cual se comparte. Según Taccussel: “el secreto-que exige el silencio-pertenece desde luego al proceso de la comunicación en su apariencia más extrema: la de la fidelidad total, la lealtad absoluta, el sacrificio de uno mismo” (Taccussel 1984:83).

El secreto oculta, silencia cosas que resultan incómodas para el que lo guarda. Desde este punto de vista se aprecia que la interacción, la comunicación entre los seres humanos se basa en el grado de confianza que permite que cada uno de las personas involucradas decida qué conviene compartir con el otro y qué conviene callar. La comunicación entre los seres humanos plantea esa relación entre lo que se dice y lo que se silencia.

En esta relación, el secreto se convierte para los implicados en un instrumento de protección porque permite, desde lo que se calla, la invisibilidad; quien posee el secreto lo emplea para hacerse invisible y desde este punto de vista como una manera de protegerse. El secreto es entonces una manera de relacionarnos que tenemos los humanos, una práctica social en la que las personas en determinadas situaciones evitan manifestar, decir o comunicar determinadas acciones, pensamientos o sentimientos a otras personas (Gallego 2013). Esta relación se establece a partir de lo que conocemos de nosotros mismos y ocultamos conscientemente a los demás. Esto se da percibiendo que si los demás tienen acceso a eso que ocultamos podrían rechazarnos o atacarnos. De otra parte también se siente, a veces, que el secreto debe mantenerse, porque se carece del apoyo del grupo al que pertenecemos, con relación a lo que se oculta.

En la interacción social el individuo se presenta a sí mismo, a través de sus acciones, las cuales son siempre comunicativas y con el objetivo de ofrecer un determinado perfil de persona con atributos positivos para alcanzar una impresión acorde con la esperada por los otros. Por tanto, la acción social siempre es performance, representación para un público, y esto constituye un aspecto esencial de su «sentido» (Goffman 1959). Desde esta perspectiva de la presentación de la persona en la vida cotidiana el secreto cobra especial importancia. Este surge por el deseo de los participantes en la comunicación de ser aceptados, razón por la cual asumen un determinado papel, que los obliga a ocultar lo que realmente son.

El secreto establece, claramente, la diferencia entre los hombres. Esa diferencia que tiene que ver con aquello que socialmente no se asume o cuesta asumir; con que unos sepan y otros ignoren. Esa relación crea la diferencia y la distancia entre los seres; sin el secreto estarían juntos o próximos (Simmel, página 14- 15 citado por Mundo 2010). La distancia y los grados de saber y de desconocimiento que requieren las relaciones sociales en un momento histórico determinado están reguladas por cada sociedad y abren la posibilidad de otros mundos, mundos paralelos a la realidad cotidiana. El secreto se mueve entre el deseo de saber

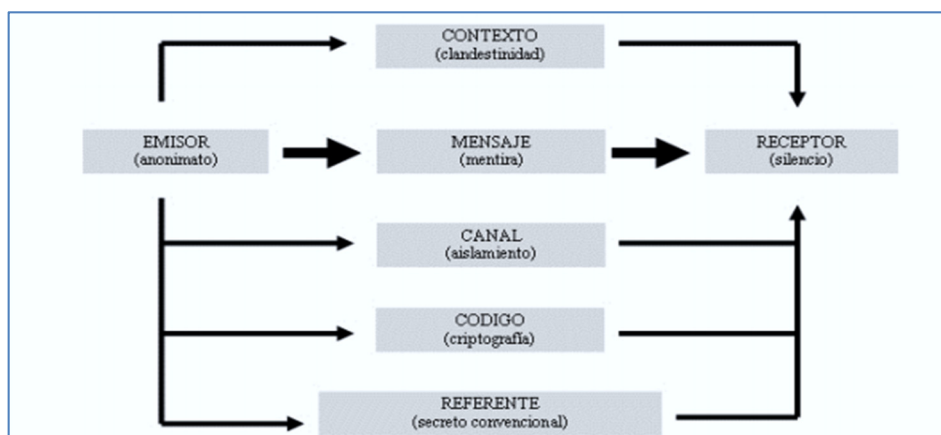
y de ser; el que lo posee quiere guardarlo y quienes perciben o intuyen que existe quieren conocerlo (Simmel citado por Mundo 2010).

En este marco, el secreto se convierte en un mecanismo poderoso de control social, en un mecanismo de poder. Ambos términos se necesitan mutuamente. El secreto es un dispositivo defensivo y ofensivo, puede servir de protección y de ataque: En peligro, favorece, protege, resguarda, en situaciones favorables guarda un equilibrio entre lo que conviene decir y lo que conviene callar (Labourdette 2005).

¿Cómo conecta lo argumentado hasta aquí con el silencio de los desplazados? El silencio de los desplazados puede definirse como una estrategia de comunicación que se contrapone a la comunicación dialógica y por consiguiente se define como un mecanismo en la relación oprimido-opresor, desde la perspectiva de Freire. En el eje de la comunicación, se puede ampliar la comprensión del secreto a partir de las funciones del lenguaje de Jacokson descritas por (Gallego 2013). El secreto, desde esta perspectiva, toma su sentido de acuerdo con el énfasis que se da a cada uno de los siguientes elementos de la comunicación: emisor, receptor, contexto, código y referente.

Convencionalmente, se alude al secreto, desde esta interpretación, como la ocultación de un referente. Si el secreto silencia al emisor se produce el anonimato. Si se suprime al receptor, se produciría el silencio, pues se desconocería la existencia del receptor (interlocutor). Si el énfasis recae en el mensaje se haría alusión a la mentira; en este caso el secreto es el mensaje. Si se hace énfasis en el canal, con el propósito de anular o evitar el contacto se produciría el aislamiento. Si ocultamos el código, se trataría de criptografía, de la manera, del uso de las claves para ocultar la información y si lo que ocultamos es el contexto, estaremos en la clandestinidad. Para una mayor comprensión se incluye la ilustración Elementos del Lenguaje elaborada por Gallego Dueñas:

Gráfico 6: Elementos del lenguaje y el secreto.



Fuente: Gallego 2013.

Trasladando esta interpretación al tema de los desplazados, podría decirse que si se anula el referente (el desplazado), éste quedaría en el anonimato. Así el desplazado actúa y se comunica tratando de proteger su identidad, no quiere verse asociado o identificado como desplazado, por razón de las amenazas a su vida. En el sentido del anonimato es interesante referirse al concepto de Merleau Ponty, citado por Garcés. Este filósofo propone ver el anonimato desde una perspectiva nueva que incorpore “un nuevo lenguaje del ser, que es el de los signos que se esconden en los intersticios y las articulaciones, en las bisagras y los entrelazamiento” (Garcés 2008:140). Desde la libertad entendida como “conquista de un cuerpo que ha aprendido a pensarse y a actuar desde la expresión inagotable de la vida anónima, desde el «engranaje» de múltiples experiencias que no coinciden pero que remiten a un mismo mundo” (Íbid.:140.).

Esto significa que para Merleau-Ponty el anonimato es propio de los seres humanos, por consiguiente, el anonimato a que han sido sometidos los desplazados no debe entenderse realmente como una disolución. Este concepto de Merleau-Ponty deviene de una reformulación del concepto de intersubjetividad, en el que el anonimato se incorpora a la subjetividad no entendida meramente como el yo empírico de una conciencia individual sobre la que se articula la visión del mundo. Se trata entonces de concebir el anonimato como una acción común como una implicación en un mundo común, dando paso a la complicación. Así la mirada del individuo y su apertura al mundo se desplaza hacia nosotros como condición de esa apertura. Según Garcés, refiriéndose al anonimato argumenta la idea de que “Mi vida no es

sólo mía, que siempre hay un anonimato en mí del que mi yo personal es sólo un momento o aspecto, es la condición de posibilidad para tener mundo, un mundo común” (Garcés 2005:3). ¿Cómo entender este concepto de anonimato en los desplazados?

La presente investigación toma las ideas de Merleau-Ponty a la hora de adoptar el anonimato como exclusión, anulación, ocultamiento, lo que supondría pensar en la impotencia del individuo. En su lugar valdría pensarlo como un espacio de vida singular y a la vez anónima, un nosotros que es acción común y «verdad por hacer pensar este anonimato que hay en cada uno. Según Garcés “¿Cómo pensar este anonimato que hay en mí, que no me disuelve, sino que me envuelve y me implica, que no me uniformiza, sino gracias al cual puedo singularizarme en mi relación con los otros?” (Garcés 2005:4). Para hacer realidad el concepto hay que pensar que “la propia vida es el campo de batalla”. Y que aprender el anonimato es aprender que tu vida no es sólo tuya y asumir las consecuencias de este aprendizaje (Garcés 2008).

El anonimato es testimonio de su doble involucramiento, de la singularidad y la generalidad, de su pertenencia al mundo y a los otros... (Pinardi 2011). Nuestra relación con lo verdadero pasa entonces por los otros. “O bien vamos a lo verdadero con ellos, o no es hacia lo verdadero donde vamos. Pero el colmo de la dificultad es que, así como la verdad no es ningún ídolo, los otros tampoco son dioses. No hay verdad sin ellos, pero no basta estar con ellos para alcanzar la verdad” (*Éloge de la philosophie*, Gallimard 1953: 37). Entonces en el anonimato hay algo común algo que puede hacer visible y algo que une unos y otros a los demás. Las figuras que adquiere el anonimato según Merleau-Ponty son propuestas en el cuadro 1 por Marina Garcés:

Cuadro 1: Figuras del Anonimato

CO-IMPLICACIÓN	FIGURAS DEL ANONIMATO	CONCEPTO	PLANO
Desde el cuerpo	Anonimato del sujeto de la percepción	intercorporeidad	fenomenológico
Desde el mundo	Anonimato de la expresión social	intermundo	histórico-social
Desde el pensamiento del ser	Anonimato de la visión	carne	ontológico

Fuente: (Garcés 2008:20)

Garcés explica estas figuras y sus interrelaciones así: desde el plano del trabajo fenomenológico, para Merleau-Ponty la experiencia del cuerpo es el lugar de la subjetividad, a la vez individual y general, personal y anónima. El cuerpo como actividad perceptiva, significativa no puede ser aislado en sus relaciones en las que tanto yo como el otro participamos. «El cuerpo del otro y el mío son un todo, el derecho y el revés de una existencia anónima de la que mi cuerpo es en cada momento el trazo y que habita los dos cuerpos a la vez». La intersubjetividad no es el puente entre nuestras conciencias, es nuestra intercorporeidad constitutiva, en tanto que sujetos anónimos de la percepción” (Garcés 2008: 139).

Desde el punto de vista histórico social para Merleau-Ponty la sociedad no está fuera del individuo. Reaprender a ver el mundo “descubrirse como sujeto encarnado en un cuerpo e inscrito en una situación histórico-social. El mundo social no es un conjunto de objetos ni una suma de individuos. Es también un campo, «una dimensión de existencia permanente». La historicidad es consubstancial al campo intersubjetivo. Por eso el mundo, como el cuerpo, incorpora en su esencia el «entre»: no hay mundo para el hombre que no sea un inter-mundo” (Garcés 2008:139).

Desde el plano ontológico para Merleau-Ponty “la carne es la verdad ontológica de la intersubjetividad. El sujeto, sin disolverse, se hace plural en el concepto de carne y pierde su oposición al objeto. ¿Por qué? Porque la carne es fundamentalmente reversibilidad y entrelazamiento: entrelazamiento de las manos que se tocan entre sí y reversibilidad de la visión cuando deja de ser la ventana de la conciencia para convertirse en la expresividad inagotable del ser” (Garcés 2008:139).

Esta concepción sobre el anonimato de Merleau-Ponty es una importante contribución a la comprensión del anonimato en los desplazados. Es una invitación a ampliar la relación que

puede darse entre los desplazados y la población en general, al hacer visibles las dos caras del anonimato, singularidad y generalidad e incorporar a su esencia el entre, el nosotros, lo cual hará posible la complicación, la corresponsabilidad frente a este fenómeno que vive Colombia que especialmente viven niñas y niños.

Se continúa, aquí, con las funciones del lenguaje y su relación con el secreto. Si se anula al receptor, es decir, en nuestro caso a los niños víctimas, desconociendo su capacidad de interlocución, se produciría el silencio, la relación que se establece en este caso desconoce la escucha, la comunicación es unilateral. Esta negación anula el diálogo que le da al emisor la posibilidad de construir conocimiento, que permite la construcción de la intersubjetividad y la inserción del sujeto participante en la cultura y que promueve la expresión de la subjetividad. Se vuelve a plantearse la relación entre opresor-oprimido. Por consiguiente, para ser consecuente con el concepto de anonimato es importante pensar en la comunicación dialógica de Freire en la cual es necesario dar la voz al desplazado, permitirle ser, pronunciar su palabra.

Si se anula el mensaje como expresión y manifestación de la situación de desplazamiento habría una especie de encubrimiento, de tapar u ocultar el desplazamiento como fenómeno que ocurre y lesiona a las personas víctimas. Esta situación en la que quien lo silencia y hace que lo desconoce vive una situación de falsedad ya que niega desde la acción cómplice, lo que se sabe y ayuda a los responsables de los delitos y masacres a eludir la acción de la justicia.

Desde este punto de vista Roberto de Bernardi (Representante UNICEF):

Es importante destacar que los niños, niñas y adolescentes tienen mucho que contar, pues han sido víctimas de este conflicto y también tienen mucho que aportar para la construcción de la paz. Tenemos que trabajar en recuperar su memoria, la de todos los niños, niñas y adolescentes víctimas directas e indirectas, y en conocer las violaciones que han sufrido pues esas acciones nos ayudarán a construir un futuro mejor con ellos y para ellos (M. Gómez 2015:7).

El mensaje de los niños desplazados lo constituyen sus relatos, sus historias, su memoria. Para ellos los niños desplazados citando a Tacussel “Las lágrimas y el silencio participan del mundo expresivo, si bien dan testimonio de la imposibilidad de que las palabras se acojan a la función socializadora” (Tacussel 1994:67). Ellos son dueños de su pasado, cuentan con una experiencia. El pasado les ayudará a ellos y a todos a comprender su presente y se reconocerán

CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO

como parte del proceso histórico. No olvidar el mensaje permitirá fortalecer la reflexión, discusión y crítica y ayudará en el desarrollo personal y social de los desplazados y principalmente de niñas y niños víctimas. El proceso de reconstrucción de la memoria histórica es de especial importancia tanto para la comprensión del fenómeno como para la búsqueda de soluciones, atención a la población víctima y la prevención de nuevos daños. Así, reconociendo esta importancia en la obra “Pueblos arrasados” del Centro de Memoria Histórica, expresan los autores que:

A lo largo de este proceso [Elaboración del Informe] y a pesar de los temores y desconfianzas incubados por el conflicto armado mujeres, hombres, abuelos, jóvenes y niños mostraron una cara oculta de la violencia en Colombia, y enseñaron sus propias lecciones acerca de la lucha por una vida digna ligada al territorio (Centro Nacional de Memoria Histórica 2015:23).

En este momento, se retoman de nuevo las funciones del lenguaje y su relación con el secreto, desde la perspectiva del código. Si se acude a claves y otros mecanismos para ocultar la situación de desplazamiento se hace referencia a la criptografía. Se asocia el código con tres aspectos relacionados con el manejo de la información: el marco jurídico y su aplicación por parte de autoridades e instituciones que ofrecen protección a los desplazados; la información de los desplazados sobre sus derechos y deberes, y la información que ocultan los desplazados sobre su situación de víctimas.

En el primer caso, con el conocimiento de este marco jurídico las autoridades y organizaciones buscan velar por la protección de los derechos de los desplazados mediante mecanismos que favorezcan la prevención del desplazamiento, la atención humanitaria de emergencia y la estabilización socioeconómica de esta población. Así, como un deber mínimo, el Estado busca mecanismos de información para identificar las circunstancias específicas de la situación individual y/o familiar, las necesidades particulares, destrezas y conocimientos, con el fin de poder brindarle [al desplazados] una alternativa de subsistencia digna y autónoma que le permita iniciar o continuar con un proyecto de vida sostenible (...) El Estado debe asegurarse de brindar las garantías oportunas para que los desplazados cuenten con la información necesaria para hacer valer sus derechos (Sierra Porto 2011:27).

Desde la perspectiva de la información que ocultan los desplazados sobre su situación de víctimas, ya se ha mencionado que ocurre por la amenaza y el miedo. De nuevo se establece la relación opresor-oprimido, porque de manera tácita los desplazados, aceptan en

silencio la situación de violencia. La aceptación de la violencia según Cury (2007) trae consigo:

1) La contribución al desconocimiento de los derechos fundamentales, así: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

2) Afecta a las personas que viven con la carga de no poder expresar sus vivencias. El silencio impuesto tras un evento traumático genera condiciones de estrés, puede llevar a la psicosis o causar problemas y enfermedades que requieren intervención psicológica y psiquiátrica.

Es decir, individualmente la persona está en riesgo permanente y puede vivir períodos de crisis emocional, ante los sentimientos de abandono, fatiga, ansiedad y dificultades tanto económicas como familiares. Ante esta situación de violencia, a través del silencio y del secreto, los desplazados tienen que decidir entre qué decir, a quién decirlo y qué callar. El desplazamiento y el miedo asociado a él hacen que no haya una comunicación transparente; no se puede comunicar. Tacussell al respecto afirma que:

El secreto y el silencio funcionan a partir de la falta de energía, de la falta de vitalidad propia de lo social administrado y de los discursos que pone en circulación. Ambos unen lo que está aparentemente separado, e introducen una distinción ornamental (...) En el Silencio y el secreto, el grupo de iniciados no se consagra fundamentalmente a sus ritos de supra-socialización, de autoafirmación; espera recordar a cada miembro que la asociación misma descansa sobre aquello que no se puede decir, que no se puede confesar (Tacussell 1994:84)

En esta arista marginal se instalan los desplazados. A veces en la ilegalidad pues carecen de documentos para identificarse como ciudadanos en condiciones normales. La manera de vivir de los desplazados en la nueva realidad, atenta por consiguiente contra la distintividad, continuidad, autoestima y autoeficacia, principios ya mencionados como propios de la identidad personal. En esta nueva situación se rompe el tejido de la historia personal. En la situación en la que viven los desplazados, ellos se resisten a dejarse ver como tales. Su realidad se sumergen en lo que podría denominarse una “clandestinidad social”, una manera de actuar en la oscuridad, ocultando su verdadera realidad a la mirada de los otros, acudiendo a la lógica de la transparencia y normalidad aparentes, actuando silenciosamente en el fondo oscuro de un entramado social, no institucional, no oficial.

Esta clandestinidad a causa de perder el territorio, la identidad de lugar y la identidad personal significa también la anulación de la potencialidad política de los individuos. Es decir, perder la posibilidad de participar como sujetos políticos en la construcción de la realidad social, en la toma de decisiones. En este contexto adverso, se hace difícil la interacción y convivencia con otros seres humanos. Se afecta la dimensión social. Lo normal es que vivan dispersos y desorientados, en medio del silencio, con pocas expectativas con relación a su identidad social, definida por Tajfel como “aquella *parte* del auto concepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (Tajfel 1984:292). Así se debilita tanto la pertenencia a determinados grupos como las relaciones personales que pueden establecerse entre las personas: Por consiguiente, los desplazados viven clandestinamente a consecuencia de la violencia que los obliga muchas veces a un deambular continuo, al ser arrojados no solo de su entorno, sino también de la forma propia de vida que llevaban hasta entonces. Igualmente, en la edición digital del material didáctico *Dossier para una Educación Intercultural* da respuesta a la pregunta ¿qué es la identidad?

La identidad (como en "documento de identidad") es un conjunto articulado de rasgos específicos de un individuo o de un grupo: hombre, 35 años, español, 1,75 m de altura, 70 Kg. de peso, cabellos castaños, católico, empleado de banca, casado, padre de familia... La identidad constituye también un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas. Opera como un filtro que ayuda a decodificarlas, a comprenderlas para que después funcione. Esto explica que frente a tal situación, un individuo, con sus valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar reaccionará probablemente de una manera definida. Para esto se cuenta con un repertorio de formas de pensar, de sentir y de actuar que, en un momento dado, se puede combinar. Este repertorio está en constante recreación. (Dossier para una Educación Intercultural 2002:2)

Finalmente, con relación al silencio conviene retomar de nuevo a Paulo Freire. Esta autor expresa que “En la cultura del silencio las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser. Aun cuando ocasionalmente sepan leer y escribir porque se les «enseñó» en campañas de alfabetización humanitarias — pero no humanistas—, se ven, no obstante, alienados del poder responsable de su silencio” (Freire 1990: 70). Freire promueve una pedagogía dialogal y participante, necesaria para superar el silencio, el antidiálogo, que elimina la actuación crítica de los excluidos, de los oprimidos.

En este contexto, es necesaria una educación que valore y dé cabida a la voz de los oprimidos, dentro de los cuales necesariamente se encuentran los desplazados víctimas de la violencia que produce el conflicto armado, y que acceden a las instituciones educativas como

afirma Vera y Márquez et. Al. “En relación con la respuesta de aculturación de la comunidad escolar, se encuentra que la llegada de los niños en situación de desplazamiento desencadena un proceso en el cual se llega a vincular a los estudiantes sin reconocer sus particularidades” (Vera Márquez et. Al. 2014:174).

En suma, este capítulo hizo un recorrido por conceptos tan relevantes y significativos para la presente tesis tales como son la inclusión educativa, la identidad social, la igualdad, la diversidad y el silencio. En este recorrido se resaltaron las propuestas Freire que en el proceso de inclusión educativa reivindica la reconstrucción de las identidades. En el fondo, mujeres y hombres se construyen como seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia se consigue desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que se es y de lo que se hace individualmente para ellos mismos. Si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no se es sólo lo que se hereda ni únicamente lo que se adquiere, sino la relación dinámica y procesal de lo que se hereda y de lo que adquiere. La propuesta de Freire señala a la identidad como un proceso de construcción en donde los seres humanos se construyen gracias a la relación dialógica entre ellos en contextos históricos, culturales y sociales. Para Freire: “Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. Y de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire 2010:117).

En este sentido Freire defiende una práctica educativa incluyente, en este sentido la identidad entra en el juego la interacción entre lo que como sujetos han heredado los educandos y lo que adquieren en el proceso formativo. En esta imbricación uno (lo heredado) y otro (lo adquirido) pueden contraponerse, pero se da lugar a una construcción propia, del sí mismo, en la que intervienen las experiencias sociales, las posiciones de clase, las emociones en relación dialógica, solidaria con el otro. En esta búsqueda de identidad personal, social y cultural, surgen las estrategias peligrosas que eligen los desplazados: silencio y secreto.

CAPÍTULO V: DISEÑO METODOLÓGICO.

“No resulta empresa fácil levantar un mapa temporal del complejo y ancho mundo de la investigación cualitativa. Además, el empeño mismo puede ser objeto de crítica, debido a la controversia que toda delimitación provoca” Hamilton.

Luego de realizar una revisión teórica en el Capítulo IV, este capítulo se centra en el diseño de marco metodológico acorde con el objeto de estudio planteado.

5.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, OBJETO DE ESTUDIO E HIPÓTESIS.

La pregunta de investigación que sustenta esta tesis estriba en conocer ¿Qué sentido se da al silencio vinculado a la condición de desplazado forzado en el contexto educativo? No obstante, también interesa responder a la pregunta de ¿cómo se va fraguando la estrategia del silencio?

Esta pregunta orientó el objeto de estudio. En este sentido, el silencio es entendido como práctica social en el contexto educativo en el que se desenvuelven niñas y niños, víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. Es indispensable recordar que el “silencio” se presenta como una práctica a la que recurren distintos actores, entre ellos, niñas y niños, padres y agentes institucionales encargados, a priori, de educar y proteger los derechos de niñas y niños víctimas del desplazamiento. Desde esta perspectiva la tesis se fija analizar y comprender dicha práctica en los colegios públicos de la Comuna Uno de la ciudad de Bucaramanga (Colombia).

La presente investigación presta atención a la vivencia de niñas y niños colombianos desplazados forzadamente a la Comuna Uno de la ciudad de Bucaramanga. Aunque también se tienen en cuenta otros discursos como el de los padres, profesores y técnicos. Se abordan los mecanismos que, bajo la premisa de asegurar la igualdad e inclusión de niñas y niños, terminan por reforzar y agravar la situación de vulnerabilidad en la que viven la mayoría de población víctima del conflicto armado.

Partiendo de que la voluntad general, tanto del Gobierno como de los padres, es ofrecer las oportunidades para que todos disfruten del derecho pleno a la educación. Este derecho se

encuentra cercenado por los problemas intrínsecos a la población desplazada en consecuencia se partió de la siguiente hipótesis:

El silenciamiento de la condición de desplazado actúa como mecanismo de exclusión de niñas y niños en el contexto educativo. En otras palabras, al negar la condición de afectado por el desplazamiento se impide la posibilidad de que los menores se construyan como sujetos políticos, como ciudadanos conscientes, libres y autónomos, capaces de transformarse y que el resto de actores implicados puedan transformar esta realidad, proporcionando las condiciones necesarias para que se goce de un derecho pleno a la educación.

Cabe decir, que se adopta el método cualitativo, lo que condiciona la verificación de la hipótesis. Aunque es relevante su planteamiento como punto de apoyo analítico. No obstante, buena parte de la consistencia del presente trabajo descansa en la consecución de los objetivos planteados.

5.2. OBJETIVOS.

Objetivo general.

Comprender el sentido otorgado al silencio, delimitado éste como práctica social de la población desplazada en el contexto educativo de la Comuna Uno de Bucaramanga.

Objetivos específicos.

- Comprender cómo viven niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado la formación como sujetos políticos, necesaria en una educación inclusiva, emancipadora y liberadora.
- Caracterizar los efectos que estas vivencias tienen en la inclusión educativa de niñas y niños en el contexto educativo.
- Analizar el papel del silencio y sus manifestaciones en la inclusión educativa de niñas y niños en situación de desplazamiento en Colombia.
- Indagar sobre la comprensión que tiene la institución educativa con relación a la atención a niñas y niños en situación de desplazamiento.
- Conocer qué políticas públicas asociadas a la atención de la población desplazada se están implementando con niñas y niños, y con las familias en las instituciones educativas.
- Identificar el apoyo, seguimiento y atención a las necesidades educativas al estudiante en condición de desplazamiento en el contexto escolar.
- Contribuir a la construcción de una conciencia crítica, que permita la formulación de planes de acción que incidan en la transformación real de la realidad planteada,
- Reflexionar sobre los retos que estos efectos plantean a la comunidad educativa para proponer desde la perspectiva de la educación como un acto político, empoderar a los desplazados como sujetos políticos que se construyen como ciudadanos conscientes, libres y autónomos, capaces de transformarse y transformar la realidad en la que viven.

En los siguientes apartados se describe el método cualitativo, la población de estudio, las técnicas utilizadas para la recolección de información y las diferentes etapas de investigación y finalmente se describe la técnica de análisis.

5.3. MÉTODO.

Al comenzar a revisar las investigaciones y los informes oficiales de los organismos que abordan la problemática del desplazamiento forzado, se encontraron principalmente cifras y estadísticas, aunque son importantes para describir el tema del presente estudio, tienen un alcance limitado para alcanzar los objetivos propuestos.

Se consideró que la metodología cualitativa da un valor agregado al penetrar en la subjetividad de los protagonistas del desplazamiento para interpretar el sentido de la acción. Se estima difícil comprender en cifras los sentimientos, el miedo, la frustración, la desesperanza de niñas y niños. Es por eso que desde su voz, emerge el sentido de las situaciones vividas, es desde la experiencia de donde puede recuperarse lo que significa en el ámbito personal, familiar y social ser víctima del desplazamiento forzado en el contexto educativo.

De la misma manera, como afirma Martínez, “la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez 2006:66). Por lo tanto, se considera que la metodología cualitativa como opción adecuada para rescatar la subjetividad y la mirada de los actores víctimas del conflicto y de las personas que de alguna manera tienen contacto con esta problemática. Como afirma Alonso, “la tarea de la investigación social cualitativa es interpretar las estructuras del mundo de la intersubjetividad, o mundo social, que constituye la experiencia cotidiana” (Alonso 1998:51).

Alonso, sostiene que las fuentes orales permiten “escuchar y recoger los testimonios desde la voz viva y natural, directamente desde los protagonistas y actores sociales” (Alonso 1998:69). En el caso concreto de la población desplazada es necesario reconocer en las personas, hacer visibles el sentir y sufrimiento expresado no solo en las palabras sino en la mirada perdida, en el movimiento de las manos, en el llanto, con el que expresan el temor y las dificultades a las que se enfrentan dentro del conflicto interno que vive el país y que connota una grave realidad social. Esta variedad el cual difícilmente se podría registrar si no se cuenta con las ventajas de las técnicas propias del método cualitativo.

El análisis de las voces de las víctimas permite identificar sus vivencias. La perspectiva cuantitativa determina numéricamente el alcance e impacto que tiene el desplazamiento en la sociedad, y muestra, a grandes rasgos, la marca que genera frente a las distintas problemáticas

del país, pero no explora la realidad desde la perspectiva de cada persona, desde sus diversas experiencias y vivencias con relación a su situación de desplazamiento. Al respecto, Alonso afirma que la cuantificación puede ser útil como apoyo al aportar datos “si la cuantificación es imprescindible en la explicación de hechos externos, acontecimientos y opiniones, solo resulta un instrumento útil pero secundario a la sociología interpretativa o comprensiva de actitudes y representaciones” (Alonso 1998:41).

La perspectiva cuantitativa, aunque útil en términos agregados, se encuentra alejada de la persona en su esencia, en su manera de ser y de pensar, de expresar su dolor y de vivirlo desde lo más profundo de sus emociones. Por ello no basta con datos o cifras, con números obtenidos como simples observadores: Esta mirada numérica puede perder la noción íntima y personal del drama que viven los actores y víctimas del conflicto, especialmente niñas y niños a los que se les impone el silencio, desde el momento de la huida, hasta el lugar donde llegan a establecerse.

Desde las consideraciones anteriores, el estudio de los fenómenos sociales y humanos con metodologías cuantitativas permite construir panoramas amplios que muestran las problemáticas como la del desplazamiento forzado interno en su magnitud numérica. Sin embargo, una contribución a la investigación en Ciencias Sociales desde la investigación cualitativa aporta un gran sentido y un gran impacto social y político a situaciones vividas por países y poblaciones como Colombia.

En este sentido, Strauss y Corbin, afirman que la investigación cualitativa “puede tratarse de investigación sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos” (Strauss y Corbin 1998:12). En otras palabras, la investigación cuantitativa permite monitorear y la cualitativa conocer que está pasando, entender cómo está pasando.

Otras razones por las que se optó por la metodología cualitativa se mencionan a continuación, teniendo en cuenta una serie de ventajas para el desarrollo de la investigación y para el acercamiento al contexto en donde ella se realiza, según Alonso “El enfoque cualitativo orienta así el estudio sociológico como una investigación de los *procesos* de producción y reproducción de lo social a través del lenguaje y de la acción simbólica” (Alonso 1998:45). El análisis cualitativo se inserta en un proceso significativo, mediante la interacción y

comunicación con los sujetos participantes, permitiendo recrear el carácter intersubjetivo y las lógicas variadas y diferentes a través de las cuales se recrea cotidianamente el mundo social.

La flexibilidad propia de esta metodología facilita el papel analítico, crítico e interpretativo como investigador, a pesar de su sistematización y de que es guiado por unos objetivos propios. El trabajo de campo propuesto es flexible y dinámico para permitir que el proceso se ajuste a la naturaleza, propiedades y necesidades de la realidad estudiada. Sin embargo, requiere de una actitud crítica y reflexiva, de una revisión constante de la información (sentidos que emergen), buscando la rigurosidad y congruencia metodológica, así como la confiabilidad de los resultados.

El enfoque holístico de la investigación cualitativa permite integrar al ser humano como una totalidad y reconocer la historia de vida de cada uno de los involucrados como parte de la historia del conflicto; ayuda a entender el sentido que han dado a la vida quienes han vivido el conflicto en carne propia. Según Fraile y Maya: “El investigador ve al escenario y las personas en una perspectiva holística. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y de la situación presente” (Fraile y Maya 2006: 183).

La metodología cualitativa es humanista. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y acto de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social (Taylor y Bordan 1990). Las soluciones que se construyen desde los actores, lleva al investigador más allá del estudio estadística de las personas. El investigador tratará de conocer la población objetivo en lo personal, intentará experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

La metodología cualitativa es universal. Martínez sostiene “lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente” (Martínez 2006:73). Por lo tanto, permitirá la aparición de distintas soluciones que sean propuestas por el mismo contexto y los propios actores, en respuesta a sus necesidades y no a la imposición de políticas o mecanismos copiados de experiencias externas de quienes poco han tenido que ver con el conflicto y sus repercusiones en el campo donde se desarrolla.

La metodología cualitativa valora la voz de las personas que viven la realidad estudiada. En este caso, el telón de fondo es el conflicto, y es a través de los directamente implicados que se podrá reconocer las características del desplazamiento en dicho conflicto para generar soluciones acordes a las realidades y necesidades de las personas y de los grupos sociales, según Fals Borda y Rodríguez:

Busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals Borda y Rodríguez (1987:5):

Es importante anotar también que la investigación cualitativa es un aporte a las ciencias sociales, pero a su vez presenta limitaciones como lo afirma Valles. Así, un limitante en la presente investigación es la imposibilidad de algunos de los actores entrevistados para revelar las verdades más íntimas, con grandes afectaciones, en una sociedad compleja y llena de conflictos como los que vive esta población, el mismo autor citando a Douglas:

El mismo autor citado, afirma que muchos de los entrevistados pueden actuar sobre supuestos, hasta cierta medida y otros tienen buenas razones para ocultar a otros lo que están haciendo. En el caso que nos ocupa, los participantes han sido afectados por muchas circunstancias de violencia y agresión, las cuales los vuelven desconfiados. Por consiguiente, no dan confianza ni esperan confianza; sospechan de los demás, de su sinceridad, del apoyo que pueden brindarles o del interés en conocer su realidad, dadas su condición de vulnerabilidad (2000:54). Pero a pesar de esta limitación, el planteamiento diseñado se concibe para minimizar este sesgo potenciando un clima de confianza en las entrevistas. (Valles, citando 2000:53).

Igualmente, Palacios afirma refiriéndose a las ventajas e inconvenientes de la metodología cualitativa pues aunque procuran matiz y significado, es a costa de correr el riesgo de la parcialidad y el subjetivismo” que es una de las barreras que pueden presentarse en la investigación. (Palacios 1999).

5.4. TÉCNICAS.

La información se recolectó a través de diferentes técnicas cualitativas, las cuales permiten acercarse a las diferentes posiciones vivenciadas por los actores con pertinencia con el problema de estudio. Las técnicas seleccionadas son:

- Entrevistas
 - ✓ Entrevista en Profundidad, aplicadas a: niñas y niños y padres o cuidadores,
 - ✓ Entrevista Semiestructurada, aplicadas a: La Voz Institucional (profesores directores de grupo, profesionales psicosociales, y directivos)
- Investigación Participativa “IP”, Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”.

Con este conjunto técnicas se buscó además rescatar las subjetividades colectivas ¹³que marcan el conflicto en el contexto específico de la Comuna Uno de Bucaramanga.

Es importante definir las diferentes técnicas que se utilizaron según los diferentes autores para justificar porqué se consideraron las más pertinentes para el desarrollo de la investigación:

5.4.1. La entrevista.

Específicamente, esta investigación se lleva a cabo a través de entrevista en un espacio amable para conocer el discurso de la población a través una conversación cálida sin abandonar la estructuración y el objeto de estudio, la cual es definida por Escotado:

Un interrogatorio, completamente abierto o más o menos estructurado, que lleva a cabo un entrevistador o un grupo de entrevistadores que previamente se han puesto de acuerdo sobre el tipo de preguntas a realizar. Se utiliza sobre todo en psicología, pero resulta un instrumento muy importante y capaz para la obtención de datos en las ciencias sociales (Escotado 1988:558)

Igualmente, la entrevista como técnica válida de investigación social Alonso la define como una técnica que pretende a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo. Asimismo, Schwartz afirma “cuando se utiliza la entrevista para reconstruir la realidad de un grupo social, los entrevistados individuales son tratado como fuentes de información “general”” (Schwartz 1984:62). Ander-EGG al respecto define la entrevista como “una conversación entre dos personas, en la cual uno es el entrevistador y el otro el

13 La subjetividad colectiva está vinculada a al cultura, entendiendo esta como la cosmovisión de un pueblo o una persona, los significados acumulados, la matriz de significación donde se intercambian y adoptan elementos de distintas culturas. La subjetividad es el sentido que se le da a esa matriz de significación cuyo fin es el de generar autonomía e independencia tanto para el individuo como para el colectivo. La subjetividad es un proceso dinámico y dialéctico construido a partir de paradojas, incertidumbres y resistencias. (Asociación de Neurociencia y Desarrollo Humano 2011)

entrevistado, estas personas dialogan con arreglo a ciertos sistemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada teniendo un propósito profesional” (Ander –EGG 1997:226).

Valles por su parte considera la entrevista como “el arte de la conversación, aprendido de modo natural en el curso de la socialización, constituye la mejor base para el aprendizaje de las técnicas de cualquier forma de entrevista profesional” (Valles 2000:178). En la misma línea, Delgado y Gutiérrez, manifiestan que “resulta siempre paradójica, interesa y se solicita por ser una forma de producir expresiones de carácter ciertamente íntimo, pero precisamente dejan de ser íntimas al producirse” (Delgado y Gutiérrez 1994:232).

Se han relacionado dos tipos de entrevista: En profundidad y semiestructurada.

5.4.1.1. Entrevista en Profundidad.

Entre narradores y escuchadores la relación es directa, imprevisible. Es en otras Palabras, una relación Verdaderamente humana, es decir, dramática, sin resultados Asegurado. No hablan sólo las palabras, la luz de los ojos. Este es el Don de la oralidad: La presencia, el sudor, los rostros, el timbre de las voces, el significado –el sonido-del silencio (Ferrarfotti 1991

La entrevista en Profundidad es definida por diferentes autores:

Según Palacios la entrevista en profundidad “es una de las vías cualitativas más comunes para investigar la realidad social. Básicamente, la técnica consiste en mantener una entrevista con un sujeto, inserto en un determinado contexto social, o involucrado en un fenómeno social concreto” (Palacios 1999:61).

La entrevista en profundidad cuenta con ventajas, como lo expresa Valles “el estilo especialmente abierto de esta técnica permite la obtención de una riqueza de información” (Valles 2000:196-197), la interacción directa, el estar personalmente con los entrevistados, la flexibilidad, la relación espontánea, el ser capaz y eficaz en el acceso a la información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador o de un contexto grupal de interacción. A su vez, Taylor y Bordan catalogan “los interlocutores como informantes, como observadores del investigador, colocan en el campo sus ojos y oídos. En tantos informantes, su rol no consiste

simplemente en revelar sus propios modos de ver, sin que deben describir lo que sucede en el modo en que otras personas lo perciben” (Taylor y Bordan 1990:103).

La utilización de esta técnica cuenta también con limitaciones, entre ellas la más relevante según Valles es el “factor tiempo” (Valles 2000:96), ya que el tiempo de los actores entrevistados es limitado. En una parte por el horario escolar para los menores víctimas del conflicto armado, y en cuanto a los padres de familia o los cuidadores por sus labores de trabajo o de hogar, que puede referir “Problemas potenciales de reactividad, fiabilidad, validez” (Ibíd.). Otra desventaja, la sensibilidad del tema, porque hablar abiertamente de su situación de desplazamiento, reconocerse como víctima, expresar emociones, puede influir en el investigador, que paralelamente tiene un guion más o menos preestablecido para cumplir con unos objetivos de investigación. Todo lo anterior se constituye en un reto para lograr un equilibrio, para no encasillarse e interferir en la información que está dando el entrevistado.

La realización de las entrevistas en profundidad tiene un gran significado para la investigación y fue concebida desde la perspectiva de las víctimas, y de acuerdo con Delgado y Gutiérrez “cuando las partes desconocen los retos y objetivos de su diálogo, el discurso que producen carece de sentido” (Delgado y Gutiérrez 1994:232). Es por eso que se propuso este tipo de entrevista considerando que los participantes conocen su situación, pueden reflexionar sobre ella y contribuir en la búsqueda de soluciones pertinentes. En la realización se creó un ambiente de confianza, se valoró la parte afectiva, se promovió el diálogo, se respetó la sensibilidad y todos los sentimientos que afloraron al recordar, al revivir y expresar en su propia voz las vivencias sobre las situaciones vividas como víctimas del desplazamiento forzado.

La entrevista en profundidad como sistema abierto que no puede entenderse como la suma de sus partes, pero sí requiere que el entrevistador cuente con una organización concreta y sucesiva de las secuencias comunicativas (Delgado y Gutiérrez 1994). La investigación consideró importante teniendo en cuenta los objetivos trazados establecer los componentes que se deberían tener en cuenta para la obtención de la información sobre la problemática estudiada.

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

5.4.1.1.1. Entrevista en profundidad con la población víctima: niñas y niños.

Para la entrevista en profundidad con niñas y niños, se estableció los siguientes componentes. En la primera columna el tema de investigación que está dado en la atención inicial, y luego en el cubrimiento de las necesidades educativas, el propósito del ¿por qué? Y los aspectos que se tuvieron en cuenta, para definir los diferentes temas que se abordaron en el momento de la entrevista. En esta columna aparece la numeración de los temas que cada una de las columnas anteriores generan, los cuales se encuentran numerados en la parte inferior del cuadro 2.

Cuadro 2: Componente para la obtención de la información niña y niños.

TEMA	PROPÓSITO	ASPECTO	TEMA
Atención inicial a niñas, niños y jóvenes en situación de desplazamiento	Indagar sobre el conocimiento de la institución educativa sobre el /la estudiante en condición de desplazamiento	1) Situación al ingreso a la institución educativa.	(1) (2)
		2) Relación inicial con compañeros y profesores.	(3)
Atención que se está dando a las necesidades educativas de niñas y niños en condición de desplazamiento en la institución educativa	Describir la atención que se está dando a las necesidades educativas de niñas y niños en condición de desplazamiento en la institución educativa	4) En el momento, ¿cómo es tu relación con compañeros y profesores?	(4)
		5) Estrategias que se implementan para conservar su identidad cultural:	(5)
		6) Información sobre derechos y deberes.	(6)
		7) Estrategias de apoyo para atender a los alumnos víctimas de desplazamiento.	(7)
		9) Rendimiento académico	(8)
		10) Se siente confiado para solicitar apoyo institucional.	(9)

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

En el cuadro 2, se incluyeron los aspectos que sirvieron para orientar los siguientes temas para la entrevista en profundidad con niñas y niños.

1. Ingreso al Colegio.
2. Consecución de cupo.
3. Relación inicial con tus compañeros de clase y profesores.
4. Relación actual con compañeros y profesores.
5. Costumbres de niñas y niños y actividades que realiza el colegio para compartir las costumbres de los lugares de origen.
6. Información por parte del Colegio sobre derechos y deberes como estudiante en condición de desplazamiento.
7. Ayuda recibida de profesores y personal directivo (rector, coordinador, psicólogo, trabajador social) para niñas y niños desplazados.
8. Rendimiento Académico.
9. Forma de comunicación con el colegio (profesores, directivos) sobre la necesidad de ayuda por la situación de desplazamiento.

5.4.1.1.2. Entrevista en profundidad con la Población Víctima: Padres de Familia o Cuidadores.

Para la realización de la entrevista en profundidad con padres de familia o cuidadores, se siguió el mismo esquema que para la entrevista en profundidad de niñas y niños, se incluyeron los temas que se establecieron fueron más complejos que el de niñas y niños y desde luego incluyen los temas que se abordaron con los primeros con el fin de hacer cruce de información en el momento del análisis (ver cuadro 3).

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

Cuadro 3: Componentes para la obtención de información padres de familia o cuidadores.

TEMA	PROPÓSITO	ASPECTO	TEMAS
Situación de desplazamiento	Indagar sobre la situación de desplazamiento de los padres de familia o cuidadores.	1) Situación de desplazamiento de los padres de familia o cuidadores. Lugar de procedencia.	(1)
Atención inicial a niñas y niños en situación de desplazamiento	Indagar con los padres sobre la atención de la institución educativa al estudiante en condición de desplazamiento	2) Llegada de la familia e ingreso de niñas y niños a la institución educativa.	(2)
		3) Adaptación de la familia e ingreso de niñas y niños a la institución educativa.	(3)
		4) Obtención del cupo	(4)
		5) Relación inicial con padres y profesores	(5)
Políticas públicas en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento.	Comprender el conocimiento que tienen los padres sobre las políticas del Estado en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento.	6) Información a los padres de políticas públicas en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento.	(6)
Atención que se está dando a las necesidades educativas de niñas y niños en condición de desplazamiento en la institución educativa.	Describir la atención que se está dando a las necesidades educativas de niñas y niños en condición de desplazamiento en la institución educativa, según los padres.	7) Integración de niñas y niños al proceso educativo.	(7)
		8) Ayuda prestada por profesores y comunidad educativa a niñas y niños por su condición de desplazamiento	(8)
		9) Relación actual de niñas y niños con compañeros y profesores	9
Apoyo a las familias de niñas y niños asociadas a su identidad cultural.	Identificar el apoyo a las familias de niñas y niños asociadas a su identidad cultural.	10) Programas para integración cultural que apoyen a niñas y niños en condición de desplazamiento	(10)
		11) Actividades que realiza el colegio para mantener las costumbres de la región de procedencia de niñas y niños	(11)

En la cuadro3, se incluyeron los aspectos que sirvieron para orientar los temas para la entrevista en profundidad con Padres o Cuidadores:

1. Lugar de Procedencia.
2. Lugar de procedencia y razones del abandono.
3. Lugar de llegada y adaptación.
4. Logro de cupo en el colegio para sus hijos.

5. Relación inicial de los hijos con los compañeros de clase y profesores.
6. Información por parte del colegio sobre los derechos y deberes de los hijos en condición de desplazamiento.
7. Integración de su hijo/a al proceso de formación en la institución educativa.
8. Ayuda que han recibido el hijo/a de los profesores y personal directivo (rector, coordinador, psicólogo, trabajador social) por ser desplazado.
9. Relación actual de tu hijo (a) con compañeros y profesores.
10. Programas asociados a las costumbres de la región de procedencia, que se realizan con la familia para apoyar a los hijos, hijas o niño bajo el cuidado.

5.4.1.2. La entrevista semiestructurada.

Así se desarrollan nuestras conversaciones, vitoria perpetua del lenguaje, sobre la opacidad de las cosas, silencio luminoso que expresan más de lo que callan [...] El mundo entero está en lo que decimos...y enteramente iluminado por lo que callamos (Penna1993:29).

Esta entrevista, que adopta la forma de “*un diálogo coloquial*”, es una herramienta muy válida para esta investigación ya que como afirma Martínez “a medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor va tomando forma en nuestra mente; adquirimos las primeras impresiones con la observación de sus movimiento” (Martínez 2006:93), igualmente Frayle y Maya refiriéndose a este tipo de entrevista:

Este tipo de entrevista es una técnica flexible, que aporta información de primera mano, información valiosa en el momento de sondear opiniones y de exponer los temas centrales. Apoyados en la guía de la entrevista, emergen factores socioculturales, políticos, económicos (u otros) que no fueron considerados por el investigador al principio del proceso; tales factores que aparecen en el proceso son reconocidos como relevantes para la comprensión del problema de estudio (Frayle y Maya 2004:167).

Como afirma Corbetta “esta forma de realizar la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria” (Corbetta 2007:353).

Como desventajas de esta forma de entrevista se pueden señalar las siguientes:

- El entrevistador debe ser muy cuidadoso con su comportamiento no verbal y con la manera de asumir las respuestas para no generar incomodidad en la entrevista, intimidaciones o situaciones que inhiban a los participantes.
- De igual manera, el investigador tiene que tener habilidad para obtener información valiosa mediante la forma de preguntar, la selección de las preguntas y el clima favorable para obtener información pertinente para el estudio.
- Igualmente, una parte importante es la capacidad del entrevistador para formular preguntas espontáneas o nuevas preguntas que le permitan aclarar o ampliar la información. Si no tiene esta habilidad y deja pasar el momento puede perder o dejar de lado aspectos significativos para los objetivos de la investigación.

Todo lo anterior tiene que ver con limitaciones para suscitar el intercambio, propiciar las vivencias e incorporar información relevante desde la perspectiva de los entrevistados que permita un análisis con mayor significatividad y aporte a la comprensión de la problemática estudiada.

Las entrevistas semiestructuradas están orientadas a los expertos, a quienes se ha denominado “La voz institucional”. Estas entrevistas se consideran importantes en el estudio, por cuanto la mirada de la Voz institucional aporta a la comprensión de la educación en su relación con el tema motivo de esta tesis. Han sido seleccionadas por cuanto de acuerdo con Corbeta “En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que la parezca conveniente” (Corbeta 2010:353).

En el caso de la presente investigación, se contó con una pauta o guía, para cada población que integra la Voz Institucional. Estas pautas buscaron cubrir algunas de las inquietudes planteadas para el proceso investigativo, a la luz del conocimiento previo del investigador. Sin embargo, en el momento de la interacción las preguntas y el orden se replantean a partir de las respuestas de los entrevistados (ver cuadro 4). Las preguntas en consecuencia son abiertas y brindan la flexibilidad.

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

Cuadro 4: Componentes para la obtención de información profesores.

TEMA	PROPÓSITO	ASPECTO	PREGUNTA
Manera como la institución acoge y hace seguimiento al /a la estudiante en condición de desplazamiento.	Entender la relación del docente con el /la estudiante en condición de desplazamiento	1) Conocimiento del estudiante y su situación de desplazado por parte del docente.	(1)
		2) Manera cómo los integra con los no desplazados	(2)
Seguimiento y apoyo al /a la estudiante en condición de desplazamiento.	Describir la forma cómo el docente hace seguimiento y brinda apoyo a los/las estudiantes en condición de desplazamiento.	3) Seguimiento a niñas y niños en situación de desplazamiento	(3)
		4) Cambio que observa en el proceso de formación de los estudiantes.	(4)
		5) Actitudes de los compañeros	(5)
		6) Estrategias de integración con niñas y niños no desplazados	(6)
		7) Información sobre derechos y deberes. Integración a la institución educativa.	(7)
		8) Apoyo del docente a las familias de niñas y niños <i>en condición de</i> desplazamiento.	(8)
		9) Estrategias para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento.	(9)
Conocimiento de las políticas del Estado en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento	Comprender el conocimiento que tiene el docente sobre las políticas del Estado en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento	10) Información sobre políticas públicas en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento.	(10)
		11) Participación en procesos formativos para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	(11)
Apoyo de las instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	Reconocer el apoyo de instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	12) Identificación del apoyo brindado a la escuela por las instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	(12)
Imagen institucional sobre el papel de la escuela frente al desplazamiento forzado en el contexto escolar.		13) Papel asumido por el docente frente a niñas y niños en condición de desplazamiento.	(13)
		14) Concepto sobre la atención que ofrece la institución educativa para abordar la situación de niñas y niños en situación de desplazamiento	(14)
		14) Propuestas, planes, proyectos de inclusión de niñas y niños en condición de desplazamiento.	(15)

Teniendo en cuenta los componentes del cuadro 4, se establecieron las siguientes preguntas siguiendo el orden establecido según la columna de Número de Pregunta:

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

1. Como profesor ¿sabe qué niñas y niños de su grupo están en situación de desplazamiento?
2. Como profesor ¿sabe qué niñas y niños de su grupo están en situación de desplazamiento?
3. Como niñas y niños desplazados vienen de lugares diferentes ¿De qué manera los integra en el aula con niñas y niños no desplazados y en general con la comunidad educativa?
4. ¿Con qué seguimiento (académico, social, psicológico) cuentan niñas y niños en situación de desplazamiento?
5. ¿Qué cambios observa en el proceso de adaptación y avance de los estudiantes en condición de desplazamiento?
6. ¿Cuáles son las actitudes de los compañeros cuando ingresa al grupo algún niño o niña en situación de desplazamiento? ¿Cómo es la relación entre ellos?
7. Si observa actitudes negativas, ¿qué estrategias utiliza para lograr la aceptación de niñas y niños víctimas del desplazamiento?
8. ¿De qué manera los estudiantes de su grupo conocen sus derechos y deberes por su situación de desplazamiento, así como las diferencias culturales?
9. ¿Qué tipo de acompañamiento y apoyo reciben las familias de los alumnos de su grupo que son víctimas del desplazamiento?
10. ¿Qué estrategias metodológicas implementa en su grupo para atender a los alumnos víctimas de desplazamiento?
11. ¿Cuál es la información sobre políticas públicas en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento que comparten directivas, profesores y profesionales psicosociales del establecimiento?
12. ¿Cuál ha sido su participación en procesos formativos orientados a la atención de niñas |y niños en situación de desplazamiento?
13. ¿Con qué apoyo cuenta la escuela por parte de las instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento?
14. ¿Cuál cree que debe ser el papel del docente frente a niñas y niños víctimas de desplazamiento forzado?
15. ¿Cómo considera la atención que ofrece la institución educativa para abordar la situación de niñas y niños en situación de desplazamiento?

16. ¿Qué propuesta puede implementarse en el establecimiento educativo para la inclusión de niñas y niños en condición de desplazamiento?

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

Cuadro 5: Componentes para la obtención de información profesionales psicosociales

TEMA	PROPÓSITO	ASPECTO	PREGUNTA
Manera como la institución acoge y hace seguimiento al /a la estudiante en condición de desplazamiento.	Entender la relación inicial de la institución con el /la estudiante en condición de desplazamiento	1) Criterios de ingreso de estudiantes en condición de desplazamiento.	(1)
		2) Apoyo institucional	(2)
Seguimiento y apoyo al /a la estudiante en condición de desplazamiento.	Describir la forma cómo la institución educativa hace seguimiento y brinda apoyo a los/las estudiantes en condición de desplazamiento.	3) Descripción del seguimiento a niñas y niños en condición de desplazamiento.	(3)
		4) Descripción de los cambios de los estudiantes en situación de desplazamiento.	(4)
		5) Planes para favorecer la integración de niñas y niños desplazados	(5)
Conocimiento de las políticas del Estado en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento	Comprender el conocimiento que tiene la institución sobre las políticas del Estado en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento	6) Información sobre políticas públicas en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento.	(6)
Apoyo de las instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	Reconocer el apoyo de instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	7) Identificación del apoyo brindado a la escuela por las instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	(7)
Imagen institucional sobre el papel de la escuela frente al desplazamiento forzado en el contexto escolar.	Comprender la forma como la institución percibe el papel de la escuela con relación al desplazamiento	8) Acompañamiento apoyo a las familias	(8)
		9) Forma cómo la institución aborda la situación.	(9)
		10) Papel de la escuela frente a los alumnos en condición de desplazamiento	(10)

Teniendo en cuenta los componentes del cuadro 5, se establecieron las siguientes preguntas siguiendo el orden establecido según la columna de Número de Pregunta:

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

1. ¿Cuáles son los criterios de ingreso de la institución para los estudiantes en situación de desplazamiento?
2. ¿Qué apoyos brinda la institución educativa a los estudiantes en situación de desplazamiento?
3. ¿Cómo describe el seguimiento a los/las estudiantes en condición de desplazamiento?
4. ¿Qué cambios evidencia en la situación de los estudiantes en condición de desplazamiento?
5. ¿Qué planes tiene la institución educativa para integrar al contexto escolar y de la comuna a los/las estudiantes en condición de desplazamiento?
6. ¿Qué políticas públicas implementa la escuela en favor de los estudiantes en situación de desplazamiento?
7. ¿Qué tipos de apoyo reciben de las instancias gubernamentales para atender a niñas y niños en condiciones de desplazamiento?
8. ¿Qué tipo de acompañamiento y apoyo reciben las familias de los alumnos víctimas del desplazamiento desde la institución educativa?
9. ¿Cómo promueve la institución educativa la relación con compañeros y personas del barrio de los y las estudiantes en situación de desplazamiento?
10. ¿Cuál debe ser el papel de la escuela frente al desplazamiento forzado?

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

Cuadro 6: Componentes para la obtención de información de directivos

TEMA	PROPÓSITO	ASPECTO	PREGUNTA
Manera como la institución acoge y hace seguimiento al /a la estudiante en condición de desplazamiento.	Entender la relación inicial de la institución con el /la estudiante en condición de desplazamiento	1) Conocimiento sobre existencia de estudiantes en situación de desplazamiento	(1)
		2) Información solicitada por la institución a niñas y niños en situación de desplazamiento.	(2)
		3) Integración con los niñas y niños no desplazados	(3)
		4) Criterios de ingreso y requerimientos de uniforme y otros.	(4)
Seguimiento y apoyo al /a la estudiante en condición de desplazamiento.	Describir la forma cómo la institución educativa hace seguimiento y brinda apoyo a los/las estudiantes en condición de desplazamiento.	5) Seguimiento ofrecido por la institución a niñas y niños en situación de desplazamiento.	(5)
		1) Acompañamiento y apoyo ofrecido a las familias de los alumnos víctimas del desplazamiento desde la institución educativa.	(6)
		2) Cambios que registra la institución sobre el proceso de adaptación y avance de los estudiantes en condición de desplazamiento.	(7)
		3) Estrategias que implementa el establecimiento para atender a los alumnos víctimas de desplazamiento	(8)
Conocimiento de los derechos y deberes como desplazado, las diferencias culturales y la diversidad en el establecimiento	Comprender el conocimiento que tiene la institución sobre las políticas del Estado en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento	4) Información de la institución sobre derechos y deberes de niñas y niños en situación de desplazamiento	(9)
Conocimiento de las políticas del Estado en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento		10) Información sobre políticas públicas en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento.	(10)

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

Apoyo de las instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	Reconocer el apoyo de instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	11) Apoyo brindado a la escuela por las instancias gubernamentales para la atención de niñas y niños en situación de desplazamiento	(11)
Imagen institucional sobre el papel de la escuela frente al desplazamiento forzado en el contexto escolar.	Comprender la forma como la institución percibe el papel de la escuela con relación al desplazamiento	12) Papel del Colegio Frente al desplazamiento	(12)
		13) Forma cómo aborda la situación.	(13)
		14) Propuestas, planes, proyectos de inclusión de niñas y niños en condición de desplazamiento.	(14)

Teniendo en cuenta los componentes del cuadro 6, se establecieron las siguientes preguntas siguiendo el orden establecido según la columna de Número de Pregunta:

1. Cómo rector/a de este establecimiento me gustaría que me comentara ¿cómo sabe la institución sobre si en ella existen estudiantes en situación de desplazamiento?
2. Cuando un niña/niño ingresa al establecimiento ¿Qué información solicita la institución sobre los estudiantes y su situación de desplazado?
3. Como niñas y niños desplazados vienen de lugares diferentes ¿De qué manera los integra el colegio a la institución y a la comunidad?
4. ¿Cuáles son los criterios respecto al uniforme en el caso de niñas y niños desplazados?
5. Una vez niñas y niños en situación de desplazamiento ingresan al colegio, ¿qué seguimiento (académico, social, psicológico) les ofrece la institución?
6. ¿Qué tipo de acompañamiento y apoyo reciben las familias de los alumnos víctimas del desplazamiento desde la institución educativa?
7. ¿Qué cambios registra la institución sobre el proceso de adaptación y avance de los estudiantes en condición de desplazamiento?
8. ¿Qué estrategias implementa el establecimiento para atender a los alumnos víctimas de desplazamiento?
9. ¿De qué manera los estudiantes conocen sus derechos y deberes por su situación de desplazamiento, así como las diferencias culturales y la diversidad en el establecimiento?

10. ¿Cuál es la información sobre políticas públicas en favor de niñas y niños en situación de desplazamiento que comparten directivas, profesores y profesionales psicosociales del establecimiento?
11. ¿Con qué apoyos cuenta el establecimiento por parte de las instancias gubernamentales para ofrecer atención de niñas y niños en situación de desplazamiento?
12. ¿Cuál debe ser el papel del colegio frente a niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado?
13. ¿Cómo cree que la institución educativa puede abordar la situación de niñas y niños en situación de desplazamiento?
14. ¿Qué propuesta puede implementarse en el establecimiento educativo para la inclusión de niñas y niños en condición de desplazamiento?

5.4.2. Investigación Participativa (IP).

El propósito... es producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política: no se estudia nada porque sí... En la investigación activa se trabaja para armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas de la sociedad para que asuman su papel como actores de la historia. Este es el destino final del conocimiento (Fals Borda 1978).

La investigación participativa (IP) ha sido conceptualizada como un proceso mediante el cual los participantes son activos en el desarrollo de la investigación, por cuanto se considera que sus experiencias son valiosas para la comprensión del fenómeno y al mismo tiempo son actores que pueden incidir en la transformación de su realidad, de ahí que desde esta técnica se abordó a la voz institucional.

La técnica investigación participación resulta relevante para la presente tesis por cuanto genera información para el cambio social, ya que concuerda con el pensamiento de Freire, que plantea que las personas oprimidas están en capacidad de analizar su propia realidad y de transformarla, por medio de la investigación que pone énfasis en el diálogo y en la reflexión. Desde esta propuesta la voz institucional es protagonistas de la situación problemática, que ellos pueden abordarla crítica y reflexivamente, encontrar soluciones y aplicarlas.

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

De acuerdo con Gabarrón y Hernández y el tercer Encuentro Mundial de Investigación Participativa que se llevó a cabo en Managua, Nicaragua-Libre, bajo el lema “Conocimiento, Democracia, Paz”, se incorpora a la investigación como principios orientadores de la investigación participativa, los que se enuncian a continuación:

El primero es la acción transformadora: ¿Qué problemas y contradicciones se han encontrado? ¿Cómo se ha resuelto? ¿Cómo se involucran en la acción los/as investigadores/as profesionales y los/as populares? ¿Cuáles son los niveles y dimensiones de la acción transformadora? ¿Qué procesos de acumulación de fuerzas se desarrollan? ¿Cuáles son las tendencias de la acción? El segundo de los temas es la producción de conocimientos: ¿Cómo se ha dado la confrontación entre el conocimiento científico y popular? ¿Qué problemas y contradicciones se han encontrado en esa confrontación y cómo se han resuelto? Se diseñan propuestas para un modelo del proceso de producción de conocimientos, en la investigación participativa, definiendo formas para su socialización. En tercer lugar, está la Participación: ¿Cuáles son los niveles en que se involucran los/as investigadores/as-educadores/as al desarrollar las acciones transformadoras? ¿Qué relaciones se da entre la participación y el desarrollo de la democracia popular? ¿Qué problemas y contradicciones se originan en esta relación? (Gabarrón y Hernández 1994: 7)

En esta investigación, la IP, en coherencia con el objeto de estudio y con la hipótesis, buscó realizar un proceso que reconociera a los participantes como actores protagonistas de la misma. Esta técnica hace un aporte significativo ya que permite brindar a los participantes en la investigación oportunidades para la reflexión sobre su propia realidad. Esta propuesta supera enfoque tradicional, que establece una relación sujeto-objeto, la cual convierte a las personas sólo en objetos de la investigación, ya que minimiza su participación y por consiguiente la posibilidad de ampliar la comprensión de la problemática, a la luz de los investigados.

La investigación participativa buscó la producción de conocimiento, articulando de manera crítica los aportes de la teoría y el saber de los investigados para, desde la reflexión, comprensión y concientización orientar el proceso hacia una verdadera transformación de la realidad en torno al desplazamiento de menores en el contexto escolar colombiano.

La IP se propuso como un intercambio constructivo entre la investigadora y la comunidad educativa; reconociéndolos como sujetos activos, como interlocutores capaces de identificar sus valores, potencialidades, limitaciones y necesidades; de reconocer las condiciones reales de desplazamiento, en las que viven y de ser co-constructores en las soluciones de tales problemáticas. Estas soluciones conjuntas no son posibles sin el empoderamiento que permita que los investigados sean parte del problema y de las soluciones.

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

La IP favoreció una actuación consensuada, mediante la participación reflexiva, crítica y decisiva de todos, haciendo uso de la oportunidad de cooperación, de intervención protagónica propia de la IP.

La IP introdujo a los participantes en la investigación como actores, mediante la implementación de estrategias de inclusión (reflexión, diálogo, aprendizaje y concientización). Es una estrategia de cambio, que permite a la comunidad educativa entender la situación vivida, sus dimensiones, sus posibilidades como claves para el empoderamiento de los desplazados, con capacidad para convertirse y contribuir a encontrar soluciones viables y sustentables, asegurando su papel como sujetos de derechos y actores de su desarrollo.

La IP permitió el empoderamiento de los desplazados, comprendiendo desde su voz y reflexión, como proceso de concienciación que permitiese que los participantes valoraren sus capacidades y que su conocimiento trascendiera lo individual. Es decir, como un proceso donde se reconozcan como sujetos. Ante el silencio de la escuela se propone el diálogo como componente central desde la pedagogía liberadora de Freire.

De acuerdo con Friere este proceso investigativo en un contexto de desigualdad, silencio y opresión, que niega, se pretende superar esa estructura monológica, tomando conciencia del peligro de continuar en la cultura del silencio, la cual está lejos de una conciencia crítica. Si la escuela continúa en esta cultura, estaría más del lado de la opresión que de la liberación.

El principal aporte de la investigación es, entonces que a través del proceso metodológico, que la escuela reconozca cómo utiliza el silencio.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, se considera esta técnica como significativa en el desarrollo de esta investigación por cuanto se realiza de un proceso deliberativo y constructivo con los actores de la voz institucional, a través de talleres, en los que se tomaron sus componentes: investigación y participación, considerando estos dos términos y todos sus puntos argumentales importantes. De igual forma, como investigación indaga desde la voz y comprensión de los participantes, el objeto de estudio. Como participación se toma a los participantes como protagonistas para reflexionar con ellos,

dialogar sobre su comprensión y retroalimentar su conocimiento con aspectos teóricos y con el conocimiento de la investigadora.

Proceso Deliberativo: El sentido de la voz Institucional.

Desde la ventaja de la metodología acción de Investigación Participativa se planearon tres etapas:

- La primera que la voz institucional diera viabilidad a la investigación de campo y asumiera un compromiso con la misma, al reflexionar sobre los resultados de la investigación.
- La segunda desde la participación y reflexión ampliaran información que no emergieron en la investigación
- La tercera, como sujetos de la investigación contribuyeran, desde su experiencia, con aportes y propuestas para la transformación de la realidad investigada.

Teniendo en cuenta a Gabarrón y Hernández, para quien “la investigación participativa representa una propuesta metodológica para el cambio social” (Gabarrón y Hernández 1994:7). Así, que bajo la IP se permite acceder, dialogar e indagar sobre el tema objetivo, a partir de unas preguntas guía, similares a las de las entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas.

En suma, la Investigación participativa es una guía que permite a los participantes narrar y cruzar experiencias para reflexionar sobre los resultados del proceso de investigación, obtener nueva información y realizar un proceso de confrontación y de propuestas que pretenden generar un compromiso de los participantes y de las instituciones educativas, de las cuales son representantes. De ésta forma se busca ir más allá de un proceso meramente académico y generar bases para acciones colectivas que solucionen, o apunten a solucionar las problemáticas tratadas; para ello, se confrontan las posiciones de la voz institucional, con las del investigador, con las comprensiones de niñas y niños y padres, con los referentes teóricos, haciendo visibles nuevos sentidos que amplían la comprensión del investigador y profundizan los diferentes aspectos asociados a los objetivos de la tesis.

5.5. POBLACIÓN DE ESTUDIO.

5.5.1. Selección de la muestra

En la conformación de la muestra citando a Ruiz “la tarea de seleccionar muestras representativas pasa, por consiguiente, a ocupar un segundo lugar en la metodología cualitativa” (Ruiz 2007:63), lo importante es recoger todos los discursos representativos con relación al objeto de estudio.

Para la selección de la muestra se realizó un diagnóstico del contexto sociodemográfico de las Comunas en la ciudad de Bucaramanga. Este se realizó teniendo en cuenta documentación existente en la Alcaldía de Bucaramanga: Plan de Desarrollo y el Plan de Acción Territorial 2012-2015, e información del Registro Único de Desplazamiento en Colombia. En estas fuentes se evidencia que Bucaramanga está catalogada como una de las mayores receptoras de la población desplazada; registrando un número de 92.138 desplazados, los cuales un 67,61% residen en la zona norte de la ciudad equivalente a 32.220 personas de las cuales un 34,87% residen en la Comuna Uno.

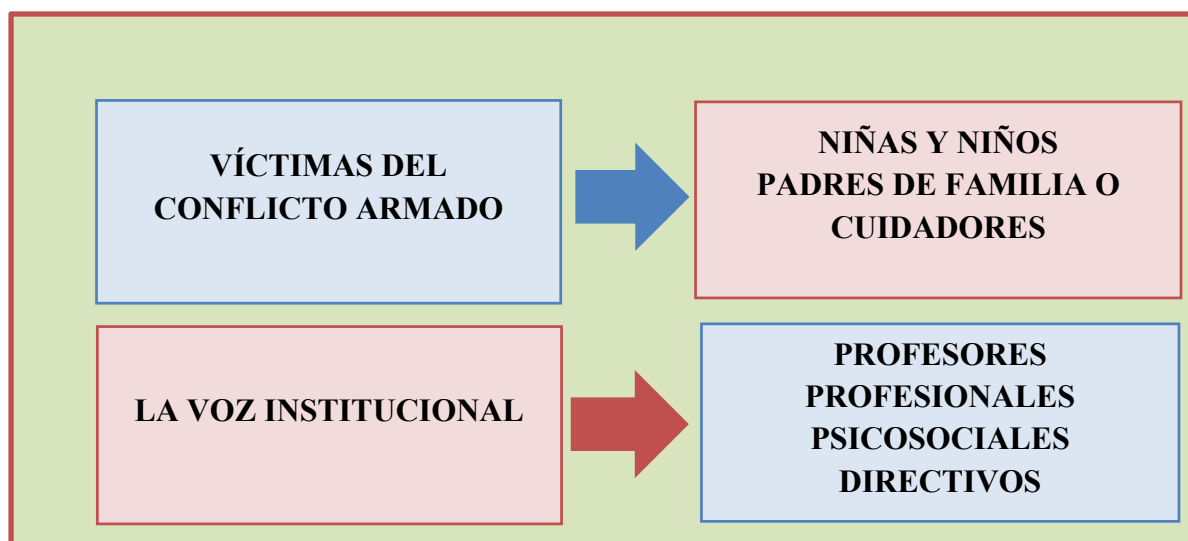
La Comuna Uno está conformado por los barrios con mayor población de desplazados como son: El Café Madrid el sector de mayor número de desplazamiento, seguido por Colorados, Claveriano y María Paz. La Comuna Uno como se describió en el Capítulo I, es una de las comunas de mayor estigmatización ya que sus habitantes viven en su mayoría en la pobreza, y muchos de ellos en cinturones de miseria, generando ambientes de violencia e inseguridad. Por los anteriores argumentos se seleccionó la Comuna Uno, por convertirse en la mayor receptora de desplazamiento del Municipio de Bucaramanga, y las instituciones educativas allí ubicadas con el mayor número de niñas y niños víctimas del conflicto armado.

Definida la ubicación geográfica y las instituciones educativas públicas de la Comuna Uno de Bucaramanga, se utilizó la información oficial suministrada por la Secretaría de Educación del Municipio de Bucaramanga, con el fin de determinar las instituciones educativas existentes. Se procede a seleccionar los discursos relevantes con relación al objeto de estudio. Para ello se tiene en cuenta el principio de saturación estructural.

La población de estudio se conforma por aquellas personas con un discurso representativo bien porque han vivido o están relacionadas con el desplazamiento forzado por causa del conflicto

armado interno. Bien porque están vinculados a los centros educativos públicos de la Comuna Uno de Bucaramanga relacionados con el desplazamiento forzado. En el cuadro 7 se muestran los perfiles definidos:

Cuadro 7: Clasificación de la población de estudio según su vinculación con las instituciones educativas de la Comuna Uno.



Como se visualiza en el cuadro anterior se constituyeron dos grupos, el primero conformado por niñas, niños y los padres o cuidadores víctimas del desplazamiento forzado. Y el segundo titulado “la voz institucional”, conformado por profesores, profesionales psicosociales y directivos, los cuales reúnen las siguientes características:

- Niñas y niños estudiantes matriculados en las instituciones educativas de la Comuna Uno de Bucaramanga en los niveles de educación básica primaria y básica secundaria entre el rango de edad de 9 a 18¹⁴ años y que cumplan la condición de ser víctimas del desplazamiento forzado siendo ellos la unidad de análisis como grupo que sufre el flagelo del desplazamiento.
- Padres de familia o cuidadores de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado que son la unidad de análisis de este estudio.

¹⁴ [Convención sobre los Derechos del Niño](#), en vigor desde el [2 de septiembre](#) de [1990](#), señala que "se entiende por niño todo [ser humano](#) menor de dieciocho años de [edad](#),"

- Profesores directores de grupo, profesionales psicosociales y directivos de las instituciones educativas ubicadas en la Comuna Uno de Bucaramanga.

5.5.2. Captación de la muestra

En esta etapa para el trabajo de campo y para permitir el ingreso de la investigadora a las instituciones educativas se buscó la mediación de la Secretaría de Educación Municipal de Bucaramanga, para realizar el primer acercamiento a la población de estudio.

Una vez se tuvo el consentimiento para acceder a los centros educativos se enviaron las invitaciones a los padres de familia o cuidadores que cumplían el perfil previamente establecido; ya que ellos debían conocer el alcance del estudio y trabajo de campo de la tesis doctoral. Antes de socializar con niñas y niños, se les informó que se omitiría el nombre para proteger su identidad, así como la de sus familias y personas cercanas. Estas medidas se establecieron para brindarles la confidencialidad y la confianza necesaria para desarrollar sus historias con tranquilidad. Lo anterior en consonancia con el Artículo 153 de la Ley 1098 del 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia).

En este proceso de socialización participaron actores con los perfiles establecidos previamente y entre ellos voluntariamente se definió la muestra, al respecto Hernández, Fernández y Baptista se refiere a la muestra voluntaria, así: “La muestra voluntaria son frecuentes en las ciencias sociales... en estos casos, la elección de los participantes depende de circunstancias muy variadas. A esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes” (Hernández, Fernández y Baptista 1998:396). Es importante establecer que no es fácil acceder a esta población, porque son reacios a contar sus experiencias relacionadas con el desplazamiento, por vivir en una constante ocultación desde el mismo momento que se da la huida y desde luego el riesgo de seguridad de la zona.

En el caso de los expertos que pertenecen al grupo la “Voz Institucional”, se invitaron a todos los representantes de los siete colegios, con los que igualmente se hizo una reunión de socialización independientemente por cada Colegio. En la reunión se les informó el tema de investigación, y ellos establecieron los representantes de los profesores directores de grupo que participarían en las entrevistas semiestructuradas. Los rectores y profesionales

psicosociales atendieron la invitación de acuerdo a su tiempo. Igualmente se informó el proceso de investigación participativa.

En cuanto al número de entrevistas en profundidad se comparte la afirmación de Hernández, Fernández y Baptista refiriéndose a las técnicas cualitativas que no tiene sentido preguntarse cuantas entrevistas son necesarias para un estudio social determinado significativo, lo relevante es la representatividad discursiva (Hernández, Fernández y Baptista 1998). Se tuvieron en cuenta los discursos desde la comprensión de la población objeto de estudio. Con relación a los padres de familia o cuidadores y a niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado se seleccionaron las entrevistas en profundidad enfocadas con el tema de estudio, se descartaron aquellos de difícil acceso y aquellos mensajes repetitivos. En la misma línea, según “la confiabilidad se resuelve por la contrastación entre los datos, sea por número, sea por repetición, sea por confirmación de nuevos y otros con respecto a aquellos bajo examen” (Martínez 2006).

Con relación a la voz institucional se seleccionaron tres perfiles. El primer discurso es de los directivos, un segundo discurso, el de los profesionales psicosociales y un tercer discurso, el de los profesores, quienes tienen relación directa con niñas y niños en el aula de clase. Estos perfiles se consideraron suficientes como muestra de expertos, ya que participaron representantes de todos los colegios, lo cual permitieron conocer la manera cómo cada institución educativa, enfrenta el desplazamiento forzado.

Los siguientes son los actores que se definieron para participar en las entrevistas en profundidad y las semiestructuradas, las cuales se realizaron en las instituciones educativas ubicadas en la Comuna Uno de Bucaramanga en un tiempo flexible, ya que no se podía enmarcar un tiempo determinado porque este lo definía la forma como los participantes abordaban el discurso.

Cuadro 8: Actores que accedieron a las entrevistas.

ENTREVISTADOS	INSTRUMENTO	NÚMERO DE ENTREVISTAS
Niñas, niños	Entrevista en profundidad	10
Padres	Entrevista en profundidad	6
Profesores	Entrevista semiestructurada	6
Profesionales del área Psicosocial	Entrevista semiestructurada	2 Psicólogos
		2 Trabajadores Sociales
Directivos	Entrevista Semiestructurada	4 coordinadores y/o Rectores

Finalmente se realizaron 30 entrevistas como se muestra en el cuadro 8.

Actores que accedieron a la investigación participativa IP: Está orientada para la participación de la voz institucional, se clasificó en tres momentos, en el primer momento se programó para un grupo interdisciplinar de Directivos, Profesores, y Profesionales psicosociales con un participante máximo dos de diferentes colegios, en un número de 12 profesionales, se establecieron segundo y tercer momento con número abierto con participación de la voz institucional Directivos a nivel de coordinación, profesores, y profesionales psicosociales.

Los anteriores colaboradores han aportado a la investigación desde sus vivencias particulares y desde la experiencia que han tenido con el problema abordado, ofreciendo una perspectiva que permite entender el tema desde quienes están inmersos en la realidad: niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado y la comunidad educativa; además encontrar opciones para una adecuada inclusión educativa en la Comuna Uno de Bucaramanga.

5.6. TÉCNICA DE ANÁLISIS.

A continuación, se describe la etapa de análisis utilizando para la ello el Cuadro 9:

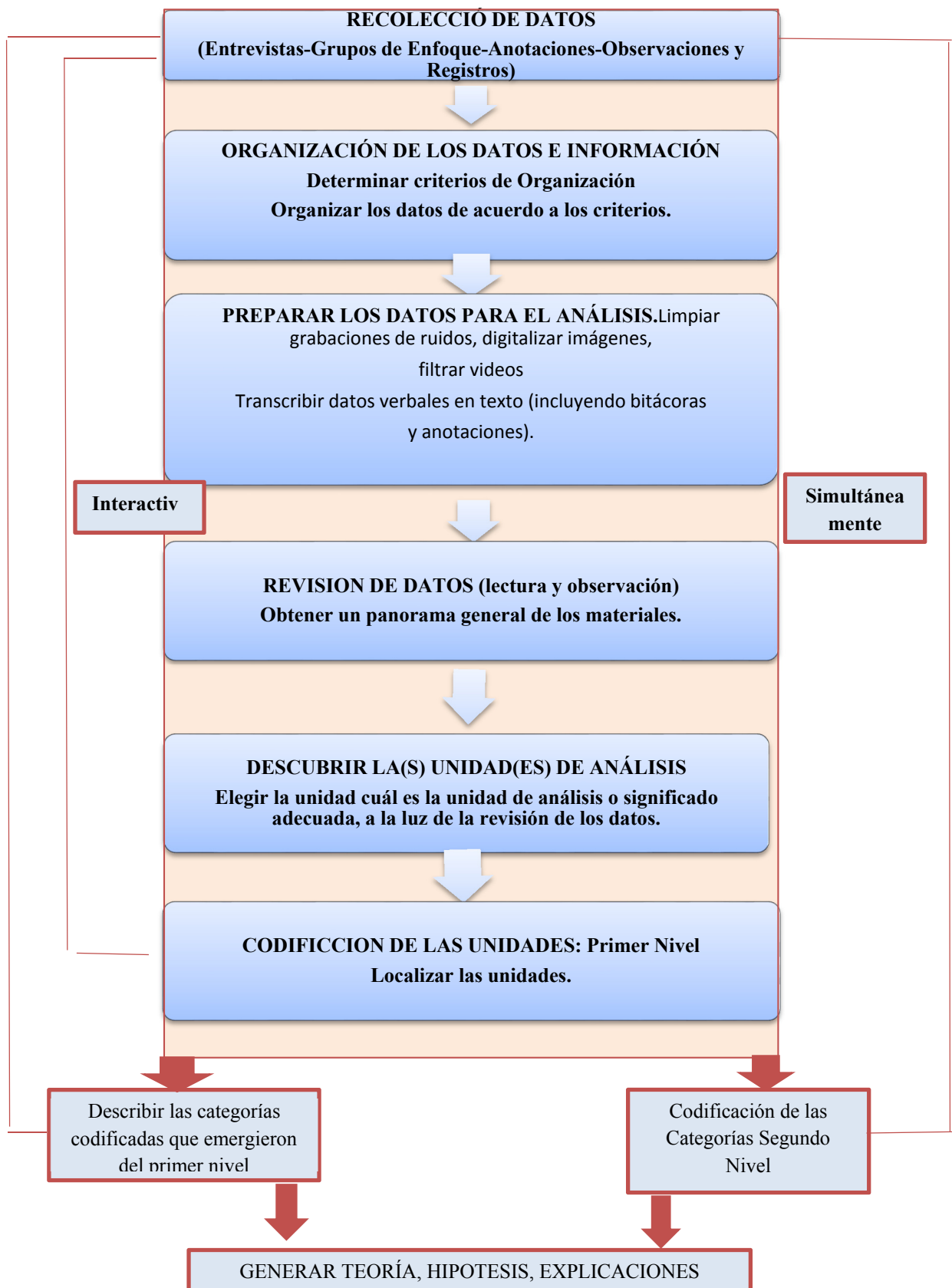
Cuadro 9: Secuencia para realizar el análisis:



La metodología cualitativa no obedece a una secuencia fija, inmodificable. Es por eso que las etapas de análisis se han establecido, con carácter metodológico, para orientar el trabajo hacia los objetivos de la investigación y responder la pregunta del estudio. De acuerdo con el cuadro se describe el proceso realizado para el análisis.

Cada institución tiene una carpeta independiente, con (audios-videos-fotos-transcripciones) la cual brinda información teniendo en cuenta la distribución de la población: Población Víctima (Padres, Niñas y Niños) y Voz Institucional (Directivos, Profesionales Psicosociales, Profesores). Ya contando con un archivo general clasificado, y de igual manera asegurando la calidad del material, se propuso el proceso de análisis fundamentado en la información cualitativa, tal como aparece en el siguiente gráfico:

Gráfico 7: Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos.



Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (1998: 445)

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

De igual manera se diseñó la matriz para realizar la codificación axial, definida por Strauss y Corbin como un proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías. Esta técnica se denomina “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones subcategorías” (Strauss y Corbin 1998:134). Con este fin, según Strauss y Corbin igualmente proponen que “Durante la codificación axial, el analista comienza a tratar de armar los datos para ir formando el rompecabezas. Cada pieza (por ejemplo, una categoría o subcategoría) ocupa su lugar en el esquema explicativo general” (Strauss y Corbin (1998:249).

El fin de la codificación axial fue realizar proceso de reagrupamiento de la información que se fracturó durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con las subcategorías, para formar unas explicaciones más concretas y completas sobre las diferentes expresiones de los actores entrevistados. Tal como lo expresa Strauss y Corbin: entre las elecciones más importantes, incluso durante estas primeras sesiones, está la de hacer una codificación intensa y coherente en torno a categorías específicas, al realizarlas se construye una trama densa de relaciones que giran alrededor del “eje” de la categoría sobre la cual se está centrando (Strauss y Corbin 1998).

A partir de la codificación axial se organizaron las entrevistas por memorandos; para el caso del análisis Strauss y Corbin los definen como “tipos muy especializados de registros escritos los que contienen el producto o las instrucciones para el analista y buscan ser analíticos y conceptuales más que descriptivos” (Strauss y Corbin 1998:236-237). Luego de haber leído y volverlos a leer los memorandos se construyeron las subcategorías y luego por categorías, para proceder a realizar el análisis detallado de la información obtenida, teniendo en cuenta el microanálisis. “El microanálisis incluye la codificación axial y hace uso de las múltiples técnicas analíticas que se presentan tanto en capítulos posteriores como en los previos. El microanálisis exige examinar e interpretar datos de manera cuidadosa, y a menudo hasta minuciosa” (Strauss y Corbin 1998: 65).

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación, se presentan los siguientes esquemas tenidos en cuenta para el proceso: la matriz inicial y la matriz para la codificación axial. Estos son diagramas lógicos para establecer las relaciones entre las diferentes variables y entre las diferentes subcategorías y categorías (ver cuadro 10).

Cuadro 10: Matriz Inicial.

CÓDIGO	NÚMERO DE ENTREVISTA	IDEAS
	Entrevista No. 1	
	Se hace una descripción del entrevistado	Se toman las ideas que dejan entrever los entrevistados en el momento de la respuesta
Ingreso al Colegio	Pregunta Realizada	
	Respuesta según el código establecido	

Cuadro 11: Matriz para la Codificación Axial:

ARCHIVO (Ubicación en el instrumento)	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	FRAGMENTOS	MEMORANDO CÓDIGO	MEMORANDO POR CATEGORÍA
No. Entrevista-No. Pregunta					

El siguiente gráfico muestra la estructura elaborada para el análisis.

Gráfico 8: Entrevistas en profundidad.

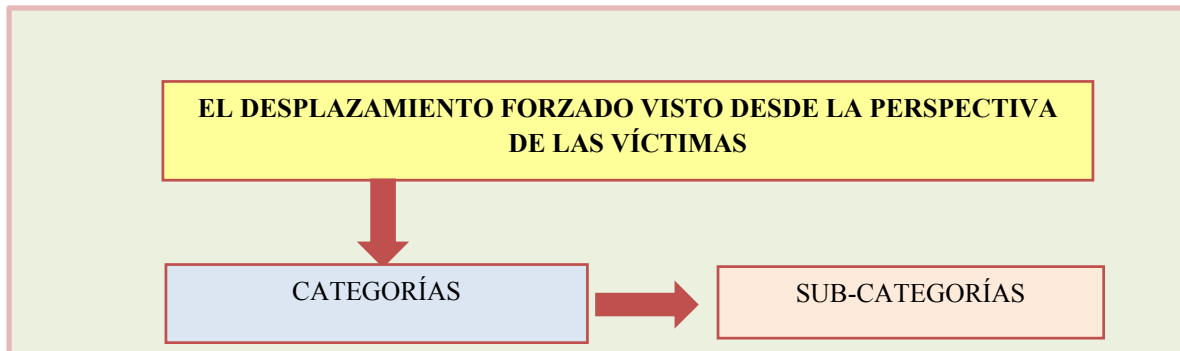
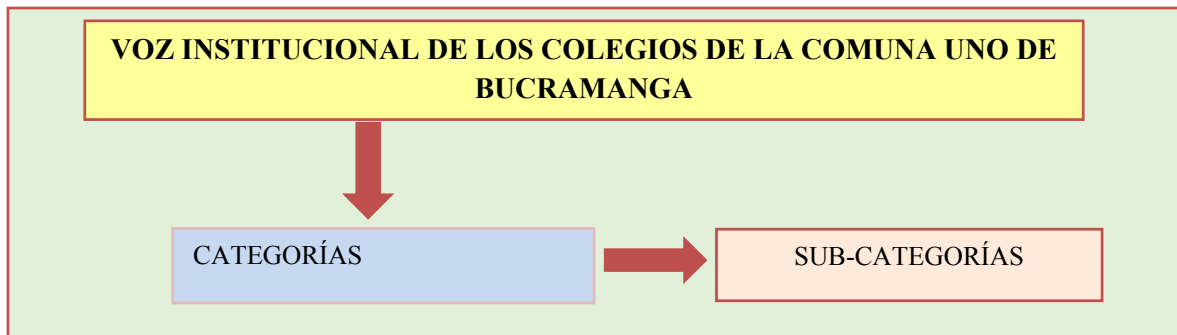


Gráfico 9: Entrevistas Semiestructuradas.



A partir de esta estructura se construyeron las categorías que emergieron junto con sus relaciones, fueron las bases para el desarrollo de la teoría para la comprensión de la información recolectada a través de las diferentes técnicas utilizadas para la recolección de información.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Quedó el campo solitario, no hay quien lo habite, las sombras deambulan en la noche testigo de la injusticia y el abandono. En la oscuridad se escucha aún los fúsiles y la niebla helada de la muerte aún recorre el campo. Allí quedaron las flores, el cantar de los pájaros y la risa de los niños. La madre con sus hijos se ha marchado... ¡la espera el pavimento urbano de la indiferencia! (a partir de las entrevistas a profundidad, descripción inicial)

En este Capítulo se analiza el sentido del silencio en la comunidad educativa, teniendo como referencia lo descrito en los diferentes capítulos que anteceden a este análisis. Este Capítulo busca leer la parte humana, conocer a través de la expresión del sentimiento, la forma ¿cómo la comunidad educativa vive e interpretan el fenómeno del desplazamiento forzado, una realidad que durante años vive el pueblo colombiano?

6.1. EL DESPLAZAMIENTO FORZADO Y SUS EFECTOS VISTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS VÍCTIMAS.

En esta sección se presenta el análisis de la información recogida en las entrevistas en profundidad realizadas a las víctimas del desplazamiento forzado. Se toma como punto de partida la narración por parte de niñas, niños, padres o cuidadores sobre la experiencia vivida desde el momento en que se ven arrojados de sus lugares de origen, se ubican en lugares ajenos a su experiencia de vida, hasta que encuentran el cupo que permite a los menores formar parte de la comunidad educativa. En las entrevistas en profundidad se perciben la tristeza, la angustia, el miedo y la desesperanza entre muchos de los sentimientos, que se asocian a la vivencia y a la forma como se integran al contexto escolar.

El análisis que se presenta a continuación compara los resultados obtenidos en los dos grupos: menores y padres, buscando similitudes, diferencias y aspectos particulares. Este ejercicio se realiza sobre la base de un conjunto de categorías y subcategorías extraídas a través de la codificación axial, de la que se han encontrado como comunes en la información recolectada, tanto en las entrevistas en profundidad a niñas y niños, como en las entrevistas en profundidad a sus padres o cuidadores. Dichas categorías son: 1. la huida, 2. la situación de

llegada, 3. la formación y comunicación en el aula, 3. La identidad, 4. La diversidad, 5. La igualdad y 6. El silencio.

A continuación, se describen a profundidad los resultados obtenidos para cada una de estas categorías. Esto se lleva a cabo presentando los resultados obtenidos, y relacionándolos con información dada por organismos que se ocupan del estudio de la problemática del desplazamiento. Igualmente con artículos dados por algunos medios de comunicación y desde luego, con algunos autores mencionados a lo largo de la investigación que permite ampliar la comprensión sobre la situación que viven las personas desplazadas.

6.1.1. LA HUIDA.

Un momento importante en la comprensión de la situación vivida por las niñas y los niños desplazados y sus padres es la huida de su lugar de origen, momento en el que empieza el desplazamiento. Con relación a esta fase vamos a observar inicialmente cuatro subcategorías: sus causas, su forma, su principal expresión (el abandono del lugar de origen) y la manera como es experimentada por los padres y por niño/as.

Para contextualizar esta categoría de la huida, y las circunstancias en las que generalmente se realiza, se enunciarán las palabras que muchos de ellos expresaron libremente al iniciar la entrevista, que durante el análisis se citará como “descripción inicial”.

Paula es una niña de once años y ella expresa: “cuando salimos de San Rafael, el pueblo donde estaba estudiando, lo hicimos rapidito y asustados, en horas de la noche y callados dadas las condiciones de amenaza que estábamos viviendo y que nos obligaba a abandonar el lugar. Mi familia sólo pudo sacar unas pocas cosas”. Igualmente, Rosa vivió el desplazamiento cuando tenía cinco años, ella ahora tiene catorce años. Ella y su familia fueron desplazados del pueblo Capitanejo Santander en compañía de sus 2 hermanos, su mamá y su papá. Al respecto de la experiencia, Rosa narra lo siguiente según le han comentado sus padres “Tuvimos que abandonar el pueblo por amenazas de la guerrilla, mis papás dejaron todas sus pertenencias, tuvimos solo 48 horas para salir de él, mis hermanos tenían 17 y 14 años”. Edwin actualmente cursa el grado 7º, vivía en el Catatumbo cuando tenía ocho años, actualmente tiene quince años: “Nos desplazamos por los muchachos¹⁵, cuando se encontraban con el

¹⁵ Se refiere a los guerrilleros

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

ejército, se agarraban a plomo frente donde vivíamos, y nos tocaba escondernos corriendo para que no nos mataran, por eso nos venimos para Bucaramanga”. Sergio es un estudiante de 9º grado, tiene 7 hermanos, 3 por parte de su mamá y 4 por parte de su papá. El y su familia fueron desplazados de Aracataca¹⁶ Magdalena, “allá trabajábamos la tierra sembrábamos yuca, nos tocó salir porque a mi papá que era retirado de la policía, los paracos¹⁷ querían llevárselo para que trabajara con ellos y como él no aceptó lo asesinaron y nos tocó salir huyendo del pueblo”.

Paralelamente a la historia de descripción inicial de los niños, se colocarán algunos fragmentos de la descripción inicial de los padres. La siguiente historia de dos hermanas que salieron del Peñón, doña Eulalia: “Vivíamos en una zona mafiosa y las tierras habían sido fumigadas convirtiendo las tierras en estériles. Teníamos cuatro vacas y ya no había pasto para que comieran. No podíamos cultivar ni para dar de comer a los animales y eso que esta zona era reconocida por su agricultura, además, recibimos amenazas de los grupos armados los cuales nos realizaron una reunión y nos manifestaron que cada familia solo tenían derecho a tener un hijo el resto de niños debían dárselos a ellos para trabajar con ellos que no les faltaría nada”. Luz Mila es una madre de familia fue víctima de desplazamiento de San Pablo Sur de Bolívar. “La guerrilla les mató un hermano y los paramilitares nos obligaron a salir a las tres de la mañana sin nada, no nos despidieron de nadie. El día que se dio el desplazamiento en total fuimos 12 personas de su familia que fuimos desplazadas. Nos tocó dejar la finca y una casa que teníamos en el pueblo”

A la categoría de la huida se vincula la propiedad “Desplazarse en silencio”. Desde el momento que se da la huida, los niños como los padres víctimas del conflicto armado, lo hacen con pocas pertinencias, deben abandonarlo todo, y como lo expresaron algunos niños, los acompaña la orfandad, el miedo. En la noche como cómplice, a la luz muchas veces solo de la luna, caminan por instinto, “abriendo trocha con un machete en sus manos para buscar la salida” (Entrevista a Padres o cuidadores), sin que nadie se dé cuenta, y en otros casos teniendo mejor suerte salen en camiones carpados, generalmente cuando logran hacerlo de forma colectiva. En este contexto citaré a Tacussel (1994:86) “La ley del silencio arbitra la distancia que separa del universo del tratamiento mecánico de la palabra, el drama de la tragedia.

¹⁶ Cuna de Nacimiento del Premio Nobel de la Literatura: “Gabriel García Márquez”.

¹⁷ Se refiere a los paramilitares.

6.1.1.1. Causas de la huida.

Se puede evidenciar a partir de las entrevistas que las causas de la huida están asociadas a una situación o conjunto de situaciones que producen gran temor. Se trata de una situación en la que las personas anticipan que pueden perder la vida o que sus seres queridos pueden llegar a sufrir daño como se ha expresado en la parte inicial de esta categoría “La Huida”. Así pues, en general, los entrevistados reconocen la necesidad de protegerse y de proteger a sus hijas/os como la motivación principal para el desplazamiento.

En efecto, los padres y las hijas/os coinciden en que la huida se da para proteger la vida, como se deduce de las expresiones siguientes: “El día que salimos, todos, lo hicimos a la media noche con el fin de que no se dieran cuenta cuando salíamos, tenía mucho miedo ya que ese día mataron a 3 personas y todo el pueblo estaba atemorizado” (Entrevista 3 realizada a padres. Tema 2). El objetivo del desplazamiento es preservar la integridad física sin importar, en ese momento, abandonar vivienda, suspender sus actividades económicas o pasar dificultades de diverso tipo hasta llegar a un lugar con la esperanza de mayor seguridad.

Ahora bien, aunque el temor está en la base de la decisión que lleva a las personas a desplazarse (actuando como la motivación psicológica del fenómeno), la causa estructural debe buscarse fuera de la persona. Los entrevistados atribuyen a su decisión un conjunto de causas externas a ellos que incluyen amenazas de los grupos armados, la vivencia de la violencia aplicada sobre miembros de la familia, el miedo a venganzas de los actores del conflicto y el riesgo de que las menores sufran embarazos no deseados. En lo que sigue, se examinan estas causas que los padres y los niños atribuyen a su salida del lugar de origen:

(1) *Amenazas de los grupos armados.* En el contexto del conflicto armado colombiano es habitual que la población civil sea objeto de amenazas provenientes de diversos grupos: las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC-, el Ejército de Liberación Nacional –ELN-), de los grupos de paramilitares, e incluso, miembros de la fuerza pública. Así lo han evidenciado, por ejemplo, los medios de comunicación, como lo expreso Isaza: “La guerrilla es responsable de casi la mitad del desplazamiento, un 45,8%, seguida por los paramilitares, de un 21,8%. Un 1,1% identifica a la Fuerza Pública como la causa del desplazamiento y el

faltante se atribuye a otros grupos como el narcotráfico, delincuencia común, etc.” (Isaza: El Espectador, 2009).

No es infrecuente que en los territorios en los que ocurre el conflicto armado, determinadas personas o familias sean señaladas por los grupos violentos como colaboradores de sus adversarios, pasando a convertirse en objetivos militares. Lo anterior se traduce en amenazas abiertas o veladas que, en ocasiones, indican explícitamente desplazamiento como única manera de conservar la vida. Así lo mencionan entrevistados en este estudio cuando afirman, por ejemplo:

El hermano mayor fue acusado ante la guerrilla por ser infiltrado de los paramilitares, él desapareció, junto con el papá y la mamá, a la fecha no saben nada, y sus tíos con otras familias tuvieron que abandonar el puerto, porque los amenazaban con quemarles los ranchos (Descripción inicial¹⁸ de la entrevista 3 realizada a niñas y niños), Porque no acepté trabajar con grupos al margen de la ley hace 14 años. El día que se dio el desplazamiento, salimos 12 personas de mi familia, nos contamos entre los desplazados (Entrevista 3 realizada a padres. Tema 2).

La violencia que afecta al país involucra de manera especial al núcleo familiar y especialmente a las niñas y los niños, como se evidencia en el gráfico 3, el Registro Único de Víctimas del Capítulo I.

(2) Otra de las causas, la amenaza de reclutamiento de menores. Como afirma la ONU:

Cientos de miles de niños son utilizados como soldados en los conflictos armados en todo el mundo. Muchos niños son secuestrados y sometidos a golpes, al tiempo que otros se unen a los grupos militares para escapar a la pobreza o con un espíritu de venganza (Organización de las Naciones Unidas (ONU) 2016:1):

El reclutamiento de menores por parte de la guerrilla es una de las prácticas de estos grupos al margen de la ley. En Colombia es una realidad que registran los medios de comunicación, como lo afirma Springer: “El reclutamiento infantil, en Colombia, es un drama que afecta a alrededor de 18.000 niños, niñas y adolescentes, pero sigue siendo un "crimen invisible que sólo se denuncia en un 2% de los casos” (Springer Revista Semana: 2012b).

En el informe independiente 'Como corderos entre lobos’ Springer afirma:

“...De acuerdo con las cifras del documento, el 42% de los integrantes de las FARC corresponde a menores reclutados, mientras que en el ELN el 44% de los insurgentes son menores de edad. En los grupos paramilitares (...) hay un 40% de reclutamiento infantil. Mientras que en sus herederas, las bandas criminales, la presencia de menores supera el 50%...” (Springer 2012a:30)

¹⁸ Cuando hablamos de descripción inicial, hacemos referencia a las palabras que introducen cada entrevista.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El reclutamiento de menores por parte de grupos ilegales es uno de los mayores temores que manifiestan los padres entrevistados a través de testimonios como la siguiente:

Recibimos amenazas de los grupos armados; nos reunieron y nos manifestaron que cada familia solo tenía derecho a quedarse con un hijo, el resto de niños debían ir a la guerrilla para trabajar con ellos; según los que hablaban a los que ingresaran al grupo no les haría falta nada. Yo tenía cinco niños y mi hermana tenía 2, no importaba que estuvieran pequeños... (Entrevista 1 realizada a padres o cuidadores, tema 2).

Lo expresado por los padres o cuidadores es también reconocido por los propios niños entrevistados, quienes manifiestan los mismos miedos:

...allí la guerrilla quería llevarme, motivo por el cual mis papás salieron de su pueblo para evitar que me reclutaran, esa situación nos asustaba ya que sentíamos temor de que se enteraran y llegaran al colegio o donde vivíamos por mí, para llevarme a la guerrilla o hasta matarme... (Entrevista 4 realizada a niñas y niños, tema 3).

Así pues, tanto para padres o cuidadores como para menores la amenaza del reclutamiento es uno de los factores claves que llevan a la decisión de abandonar el territorio. En este proceso hay menores que son vinculados al conflicto por imposición, como se ha leído en las entrevistas. Los grupos toman a los menores como objetos de guerra y los padres sin capacidad de oposición deben entregar a los menores como un aporte al Conflicto Armado y otros casos los menores se reclutan por la falta de oportunidades; ven el conflicto una solución atractiva a su medio de vida, de ahí que en la firma del acuerdo de paz existe un prioritario, que se devuelvan los menores que están en el conflicto.

A las causas descritas anteriormente se agregan otras más, que han sido mencionadas, únicamente, por uno de los grupos entrevistados o por los niños o por sus padres. En el primer caso se encuentran las desapariciones forzadas, los asesinatos vividos en el entorno familiar y el miedo a venganzas o retaliaciones. Los padres, por su parte, mencionan la posibilidad de que se presenten casos de abuso sexual a las hijas adolescentes. A continuación se examinan estas causas:

(3) *Desapariciones forzadas y asesinatos vividos en el entorno familiar.* En algunos casos, aunque las personas viven en entornos de violencia extrema, prefieren permanecer en sus lugares de origen. No es hasta que experimentan en carne propia, o de manera muy cercana, el conflicto armado cuando deciden huir. Las niñas y los niños se refieren a esta cuestión mediante frases como:

Vivía en las comunas, su hermano mayor fue acusado ante la guerrilla por ser infiltrado de los paramilitares, él desapareció, junto con el papá y la *mamá*, a la fecha no saben nada, y sus tíos con otras familias tuvieron que abandonar el puerto (Entrevista realizada a niñas y niños, descripción inicial).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Así pues, algunos niñas y niños reconocen que sus padres tuvieron que tomar decisiones sobre abandono del lugar y de sus pertenencias para protegerlos, seguramente no solo de la guerrilla y los paramilitares, ya que la violencia que rodea a los niño/as, que los afecta en su seguridad e integridad personal se relaciona también con asesinatos entre las mismas familias o de habitantes del pueblo. Es decir, con delitos en general contra la vida de las personas.

(4) *Miedo a venganzas o retaliaciones.* Esta causa se aprecia en expresiones como las siguientes:

Su abuelo en medio de la discusión le pegó con un machete al otro señor con el que estaba peleando y lo mató. Razón por la cual fue llevado automáticamente ante las autoridades y a su familia le tocó salir del pueblo. Este es un hecho de violencia, en la que la persona quita la vida a otra y la familia del agresor se ve obligada a huir por temor a actos de venganza. Es decir, que los familiares de la persona muerta, sientan que deben reparar la ofensa o el daño recibido y atenten contra la vida de los hijos o familiares del fallecido. (Introducción al trabajo de investigación, Guarda Silencio María”).

(5) *Abuso sexual de menores.* Este es un problema que se deriva de los abusos por parte de grupos al margen de la ley que afectan a las niñas, niños y adolescentes de las zonas rurales. Dichos abusos incluyen la explotación con motivos sexuales, como informa Aguilar, Cárdenas y Galeano:

Actualmente, cuenta con algo más de 2.100.000 personas en todo el país en condición de desplazamiento por la violencia, de las cuales se calcula que aproximadamente un 55% son menores de 18 años. Dentro de ese grupo de adolescentes desplazados (...) hay un alto porcentaje de (...) explotación sexual, embarazos no deseados y no deseados pero a temprana edad, y abortos, entre otros (Aguilar, Cárdenas y Galeano 2010:1)

Este miedo es sufrido por los padres desplazados y se presenta como una de las causas principales por las cuales las familias deciden abandonar su pueblo y huir de las amenazas a la integridad de las hijas menores como lo sugiere el siguiente fragmento:

A la hija de mi comadre se la llevaron nuevamente y se escapó embarazada, luego desapareció y dejó un papel que le decía a la mamá que corría peligro, porque volverían por ella para matarla. Eso fue lo que nos movió a desplazarnos y eso es lo que nos mantiene aterrorizados (Entrevista 1 realizada a los padres, tema 8).

Las niñas que son captadas por los grupos al margen de la ley y que posteriormente escapan son amenazadas de muerte. A las familias en estas condiciones no les queda otro camino que abandonar sus tierras, viviendas, animales y demás pertenencias.

De acuerdo con lo analizado se puede concluir que los niños y padres que dan los testimonios han vivido estas situaciones de violencia y han sufrido la situación de desplazamiento, afrontando los riesgos y compartiendo la inseguridad, la necesidad y el miedo,

aspectos que se han descrito. Estos niños están expuestos como afirma Gossáin: “vivir en la miseria y del delito, o vendiendo cigarrillos en los semáforos. Sin contar que otros (...) fueron víctimas de las minas antipersonas y que en tiempos más recientes 154 niños fueron asesinados” (Gossáin El Tiempo 2015).

Después de examinar las causas que los entrevistados atribuyen al desplazamiento, se puede concluir que el fenómeno está asociado a múltiples factores.

6.1.1.2. Cómo se realiza la huida.

En el rostro de niñas y niños, en sus ojos anegados por el llanto, en su voz entrecortada se percibe la angustia. Estos menores no comprendieron, ni comprenden aún, por qué tuvieron que salir apresuradamente, amparados en la oscuridad de la noche y de la manera más silenciosa posible. Ahí empieza la ocultación, por el temor a ser visualizados, como lo afirma igualmente Camargo y Blanco (2007) refiriéndose a la invisibilidad social del desplazamiento forzado. Esta ocultación se produce ante una sociedad que no ha visualizado el desplazamiento como un problema y las autoridades como una prioridad. Por ejemplo, en los derroteros presupuestales, que como vemos cuenta con un marco legal amplio, pero con una implementación pobre. Es el juego del Gobierno Nacional y el territorial que con escasas excepciones lo asume como propio.

De igual manera, los padres, en sus manos temblorosas y su mirada perdida a lo lejos, dejan entrever su preocupación y su tristeza. En las entrevistas a padres y niños se puede observar que una primera propiedad de la huida es que ésta se realiza de manera apresurada. Se trata de una acción que da poco tiempo a una adecuada planificación y que, por lo tanto, suele dejar muchos cabos sueltos. Este hecho genera importantes efectos en las personas en situación de desplazamiento. La prisa con la que las personas llevan a cabo la huida es relatada por las niñas y niños entrevistados/os así:

...yo sí quería venir a Bucaramanga a estudiar, pero en otras condiciones, no como nos tocó salir del pueblo “volados”¹⁹(Entrevista 1 a niñas y niños, Tema 2); Porque como le comenté, salimos de San Rafael apresuradamente (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 2), Tuvimos solo 48 horas para salir de él [del pueblo] (Entrevista 8, a niñas y niños, descripción inicial²⁰).

¹⁹ Desaparecer con mucha rapidez e inesperadamente.

²⁰ La descripción inicial es la que encabeza cada una de los entrevistas para contextualizar su realización.

No hay tiempo para los niños, no hay tiempo para los padres. No pueden esperar: los niños tienen que apurarse y mientras corren no pueden hablar, no pueden preguntar, no pueden comprender. El temor se apodera de ellos, seguramente no tienen la madurez suficiente para enfrentarse a estas circunstancias y sienten que deben seguir, acompañar a los mayores. Algo pasa y es grave y aunque se sienten tristes, deben asumir esta experiencia de vida, que tendrán sus consecuencias (en sus emociones, en sus sentimientos y en sus relaciones con los demás). De esta manera Carreño y Millán al respecto sobre las alteraciones emocionales que quedan como resultado del desplazamiento, afirma que estas no se desaparecen rápidamente ya que pueden mantenerse por un lapso de tiempo variable y prolongado (Carreño y Millán 2012).

Si los niños huyen con prisa es porque los padres han tenido que salir así, sin espera, precipitadamente, como cuenta uno de ellos en su entrevista: “El día que salimos, todos, lo hicimos a la media noche. Llegamos a Cimitarra, todos metidos en un camión” (Entrevista 3 a padres, tema 2). Como se observa en estas expresiones, los padres huyen en la noche por el temor de ser visualizados. La noche y su oscuridad se convierten en una oportunidad para huir sin que nadie se dé cuenta: De igual manera, los camiones capados son otra opción, un medio de transporte que puede asegurar que pueden escapar en silencio, sin ser vistos y minimizando el peligro. Muchos de los padres que llevan de su mano a sus hijos pequeños saben que buscan una opción de vida, que huyen con miedo, pero seguramente con el propósito y la esperanza de salvar la vida propia y la de sus hijos.

Esta primera característica se entrelaza con la segunda propiedad de la huida, tal como es recordada y caracterizada por las niñas y los niños entrevistados; esta característica remite al objeto de interés central de este trabajo: el silencio. Esta cuestión se observa en expresiones como las que siguen:

...como le comenté, salimos de San Rafael (...) cuidando que nadie se diera cuenta porque estábamos amenazados (entrevista 5 a niñas y niños, tema 3); la señora que nos visita [se refiere a la cogestora de la Red Unidos²¹] nos ha informado que es mejor que nadie sepa que soy desplazada, que no es necesario hacerlo y sí puede traerme problemas (Entrevista 3 a niñas y niños tema 7).

21 Red Unidos es una estrategia para la superación de la pobreza extrema del gobierno nacional. Está conformada por las entidades del sector público que cuentan con oferta social, entre las que se encuentra el Ministerio de Salud y Protección Social.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Los padres temen exponerse. No quieren que los demás sepan que son desplazados. A los padres les preocupa tanto lo que piensa la comunidad receptora: los vecinos, los maestros y, al mismo tiempo, lo que puede ocurrir si quienes los han desplazado se enteran dónde están o dónde estudian sus hijos. Los padres presionan a sus hijos para que asuman una actitud prudente, silenciosa, frente a los demás. Una estrategia de ocultación a través del espiral del silencio que se crea a partir del temor al aislamiento (Noelle-Neumann 1995). Se convierten en seres invisibles, con una historia de vida, con una tragedia escondida.

Ahora, podemos abordar una tercera característica expresada por los padres: la pérdida de los bienes materiales. La huida significa dejar atrás no solo su experiencia de vida, sino también sus pertenencias como lo podemos ver en el siguiente testimonio:

Cuando llegué a Bucaramanga no traía nada ya que los grupos armados nos sacaron del pueblo sin darnos tiempo de recoger las cosas materiales (Entrevista 4 a padres, tema 3). El día que abandonamos, nos tocó dejar la finca y una casa que teníamos en el pueblo (Entrevista 3 a padres, tema 2). Llegamos sin ollas, sin cama, sin nada para comer; en la cumbre algunos nos ayudaban, sin embargo no contamos con ayuda de ninguna entidad (Entrevista 1 a padres, tema 3).

Como se observa, los padres son obligados a salir de su lugar de origen. Lo hacen presionados por la violencia, silenciosamente, con sus niñas y niños, en secreto o clandestinamente, sin poder llevar sus pertenencias. De esta manera huyen de una situación de conflicto que muy seguramente no van a resolver en el futuro inmediato ni tampoco con la seguridad y tranquilidad que anhelan. Como afirman desde el Centro Nacional de Memoria Histórica: “El que se desplaza no tiene, literalmente hablando, un lugar a dónde ir. La partida es lo que importa, no su destino” (Centro Nacional de Memoria Histórica: 2015). Si no ha elegido moverse, mucho menos ha elegido el lugar a dónde ir. Para el que se desplaza forzadamente, es decir, el que se ve obligado a abandonar su mundo conocido, no existe un mejor lugar a dónde ir. Tampoco le es permitido hacer su viaje en buenas condiciones: ahorrar para sus gastos, vender o heredar a sus familiares o amigos sus propiedades o pertenencias. El movimiento del desplazado es, en ese sentido, un deambular repentino, que alguien se ve obligado a hacer, sin recursos ni lugar de destino (Centro Nacional de Memoria Histórica 2015:20).

Para contrastar los resultados anteriores traemos a colación el estudio realizado por Palacio y Madariaga:

La pérdida de los seres queridos, el abandono de la tierra, y la salida de su región producen en las personas diversos sentimientos de impotencia, tristeza, ansiedad y depresión que corren el riesgo de convertirse en comportamientos hostiles hacia ellos mismos o hacia su entorno (Palacio y Madariaga 2005:5).

En la misma dirección se observa que la pérdida, aparte de ser física, es emocional pues genera un vacío psicológico nutrido por la inestabilidad psíquica. Además de la disgregación de sus redes sociales, el cambio brusco producido por el desplazamiento suscita niveles de estrés altos en las víctimas, cambios conductuales y emocionales negativos que pueden llevarles al deterioro físico, social y personal.

Aunque los desplazados buscan su protección y su seguridad, realmente sientan las bases para un conjunto de problemas que se presentarán más adelante. Así, la precariedad de la situación a la que se ven abocados le lleva a buscar formas de subsistencia también precarias. Por otro lado, al abandonar muchas de sus pertenencias, también dejan en el lugar de origen documentos que serán requeridos para facilitar la escolarización de los menores. Finalmente, desde estas tempranas experiencias de desplazamiento ya se empieza a notar el germen de la actividad social que es de interés examinar: el ocultamiento de la situación, la entrada en una especie de no-identidad para proteger e invisibilizar.

Con relación a lo anterior, la forma apresurada en que deben salir de su lugar de origen, el silencio y la pérdida de bienes materiales va unida a diversos sentimientos. Estos sentimientos podemos entreverlos en las respuestas de los niños y padres desplazados. Con relación a lo expresado por los niños: (1) *Algunos, que por su corta edad no alcanzan a dimensionar la situación, refieren que han olvidado lo ocurrido, y (2). Otros niños, de mayor edad, conservan recuerdos asociados a diferentes sentimientos, tanto negativos como positivos.* Estas formas de ver el abandono del lugar de origen se describen a continuación:

(1) *Algunos niños olvidan lo ocurrido.* Algunos niños/as manifiestan que no logran acordarse de lo ocurrido. Con el tiempo, algunos de ellos han olvidado la experiencia, tal como lo reflejan las frases siguientes:

Yo no me acuerdo, como le comenté estaba muy pequeño, mi mamá me dice que estudie, que le costó mucho trabajo ponerme a estudiar (Entrevista 5 niñas y niños, tema 2); Mis recuerdos del desplazamiento son vagos, pues con el tiempo he ido olvidando (Entrevista 2 niños, tema 9).

Así pues, al menos en los más jóvenes, la experiencia traumática va diluyéndose en la memoria. El paso de los años opera aquí como un medio de recuperación que les permite superar y olvidar su condición de víctima. Sin embargo, para otros niños, los recuerdos del

pasado (y en especial, el apego a la realidad vivida antes del desplazamiento) genera un cúmulo de sensaciones que afloran cuando las niñas y los niños hablan de su experiencia.

(2) *Otros niños aún recuerdan lo sucedido, lo cual se acompaña de una serie de manifestaciones emocionales.* Los niños de más edad, aún conservan recuerdos del momento inicial del desplazamiento y de sus primeras experiencias como desplazados. Tener acceso aún a tales recuerdos les produce un conjunto de emociones, a saber:

- ***Añoranza o nostalgia.*** Los niños exhiben un apego a su lugar de origen y a las personas con las que tenían relación en el pasado, incluidos antiguos compañeros de colegio. Este apego toma la forma de expresiones como las siguientes:

...he vivido junto con mis padres muchos problemas (...) pues además de extrañar a mis compañeros y al colegio donde estudié en San Pablo, extraño mi tierra, mi anterior colegio, mis compañeros (Entrevista 9 niñas y niños, tema 5); También, expresiones como: Quiero volver al otro colegio, pero no puedo (Entrevista 3. Niñas y niños, tema 8)

Denotan que persiste en ellos el deseo de volver, y de recuperar el contacto con aquellas personas que fueron importantes para ellos antes del desplazamiento. La nostalgia por los lugares va unida al deseo de contar, de expresar, de compartir lo que significa para ellos, el sabor del pescado, los amigos que llegan con los pescados que por su tamaño pueden servir para un buen almuerzo o como actividad productiva, y, sin embargo, todo esto es ahogado por el llanto y por la tristeza. Así queda evidenciado en el siguiente fragmento:

Siento deseos de decir algo cuando en clase nombran las zonas pesqueras de mi pueblo; quisiera hablar y contarles que vengo de allá, pero no me sale la voz, me dan ganas de llorar porque recuerdo cuando mi papá con otros señores salían a pescar y llegaban a la casa con buen pescado los más grandes para vender, los más pequeños para el almuerzo (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 9).

De igual manera los relatos evocan otras experiencias que niñas y niños echan de menos, tal como se infiere en la frase que sigue: “extraño mi antiguo colegio, llegar a mi casa y encontrar a mi madre con el almuerzo, las clases con poquitos alumnos, mis amigos y la orientación de mis tareas” (Entrevista 4 niñas y niños, tema 4).

- ***Decepción o insatisfacción con respecto a la situación presente.*** Los niños no solo expresan añoranza por los lugares y personas de su pasado. Además, perciben negativamente la situación presente en frases como la siguiente: “Por eso, al principio me sentía mal, yo estudiaba mucho, al mismo tiempo que le ayudaba a mi tía con las rifas, no quería que no me dejara volver a la escuela.” (Entrevista 3 niñas y niños, tema 8).

- *Sentimiento de soledad producto del aislamiento.* Estar en silencio, produce, en algunos entrevistados la sensación de estar solos, aislados. El silencio acompaña la soledad y el aislamiento como formas de protección y de ocultar lo que sienten y de hacer menos perceptible ante los demás su situación de desplazamiento. Este sentimiento no les permite establecer relaciones fácilmente. A modo de ejemplo: “Cuando me asignaron el salón me sentía solo, veía a los otros niños hablar y jugar en el descanso, yo era muy solitario”. (Entrevista 6, a niñas y niños, descripción inicial)

Como se ve, niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado viven desde muy temprano situaciones de abandono, aislamiento, pero también de dolor, angustia, incertidumbre. Esos sentimientos provienen del apego a las cosas del pasado, o por la sensación de familiaridad (lo que tenían allí, su colegio, sus amigos, entre otros, era normal y familiar para ellos, era conocido...ahora todo es distinto). Allí se sentían integrados e importantes, tenían un lugar en el mundo. Y es que el silencio que deben guardar los hace sentir incomunicados, con dificultad para participar con libertad. En su lugar de origen, antes de los eventos violentos, podían comunicarse sin temor de esconder nada, podían hablar, escuchar al otro, apreciar su terruño, su paisaje: valorar la amistad. Todo lo que tenían era un espacio abierto, sin cohibiciones: con la posibilidad de entablar relación con el otro, desde la confianza, la fraternidad y la posibilidad de elegir de manera propia su forma de actuar dentro de su comunidad.

Es así que los padres mencionan una mezcla de sentimientos, que ven en sus niños, entre los que pueden mencionarse la *nostalgia o añoranza* por la comida, la casa, la escuela, la profesora y sobre todo los compañeros de su anterior colegio: por eso se recogen testimonios como los siguientes:

Los más grandes aún muestran mucha tristeza porque no tienen sus amigos de siempre (Entrevista 2 a padres, tema 5). Extrañan todo: su comida, su casa, aunque pobre; además porque, saben, aunque no hablamos de eso, que posiblemente no volverán a su lugar de origen (Entrevista 2 a padres, tema 5).

Esta mezcla de sentimientos, de añoranza, tristeza y desesperanza es causada por la ausencia, la pérdida de lo que han construido hasta el momento, pero surge especialmente porque tienen el presentimiento de no volver, de no recuperar lo que han tenido y han sido. Podemos concluir esta parte con las palabras que se leen en: “Una nación desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia”:

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

...El desplazado es, entonces, alguien que se ve de un momento a otro “expulsado”, “arrojado” del “paraíso” de su lugar y de su identidad. Es recurrente encontrar, en los testimonios de las víctimas, la imagen de un individuo o de una familia que se traslada clandestinamente, durante la noche, con nada o muy pocas de sus pertenencias, sin medios, sin ganas —con una mano adelante y otra atrás, como lo describen tan bien esas duras palabras—, dolientes por ese abandono al que se ven obligados, y en muchas ocasiones de duelo además por los seres queridos que les han sido recientemente arrebatados...(Centro Nacional de Memoria Histórica 2015:21).

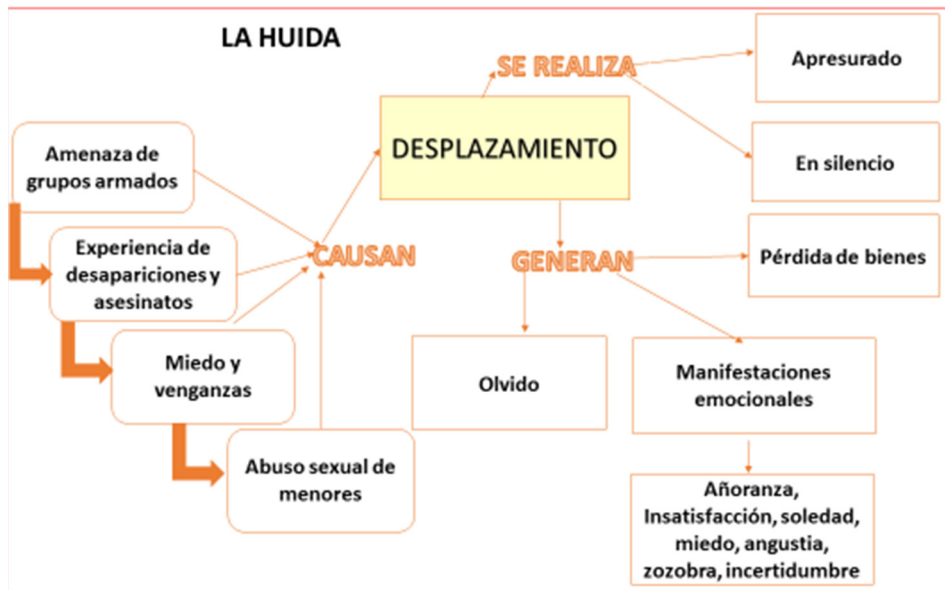
Por su parte, los padres también experimentan sentimientos negativos, los cuales pueden entreverse en sus relatos:

Pues a mí me da miedo. A veces pensamos que se va a repetir lo que vivimos al salir del rancho (Entrevista 1 a padres, tema 8). Me viene adelante a la ciudad y busqué una habitación en arriendo, sentí mucho miedo ya que era una ciudad totalmente desconocida además porque tuve que venir solo al pueblo y dejar a mi familia esperándome. (Entrevista a padres 3, tema 2).

Los padres desplazados experimentan el miedo, unido a la sensación de angustia provocada por la zozobra o la desconfianza, al creer que pueden volver a vivir el momento del desplazamiento: De igual manera se observa incertidumbre cuando la familia se queda en los sitios en los que están siendo amenazados y una persona toma la decisión de salir primero a preparar el lugar de llegada.

En suma, hasta ahora se han comentado algunas de las causas del desplazamiento y tres de sus características, tal como las expresan las niñas, niños y padres entrevistados. En el gráfico 10 se resume, a grandes rasgos, los resultados presentados hasta ahora.

Gráfico 10: Causas del desplazamiento.



6.1.2. SITUACIÓN DE LLEGADA.

Una vez examinada la huida y las categorías y dimensiones vinculadas a ella, es importante comprender las condiciones de llegada de los/as niño/as objeto de interés para la investigación, tanto en los barrios en que se ubican como en los centros educativos. Concretamente, se quiere llamar la atención sobre un conjunto de dificultades que refieren los entrevistados. Entre ellas destacan inicialmente tres, pues son en las que convergen los discursos de los niños y los padres. Estas se encuentran relacionadas con el encuentro de un lugar dónde vivir, la búsqueda de sustento para cubrir necesidades básicas y la admisión de niñas y niños en los centros educativos. Estas situaciones son importantes, pues se detectan como causas de retrasos en el ingreso de las niñas y los niños al sistema escolar. A continuación se presentan cada uno de estos aspectos:

6.1.2.1. Encuentro de un lugar dónde vivir.

Una vez que el desplazamiento se está llevando a cabo, resulta fundamental para las familias encontrar un nuevo lugar a dónde ir y un sitio dónde establecerse. De acuerdo con los niños y padres entrevistados, para ubicarse, las personas en situación de desplazamiento: familiares residentes en el nuevo lugar, sitios de invasión y a los albergues o lugares

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

temporales para desplazados, se ubican dentro de los mismos municipios, se desplazan a otros municipios, o pagan arriendo. A continuación, vamos a profundizar en cada una de estas estrategias:

De las entrevistas se extrae que muchos de los desplazados/as buscan alojamiento en la casa de sus familiares. Esto se recoge en relatos como los siguientes:

Llegamos a Bucaramanga a la casa de una tía en donde vivimos durante 5 meses, llegamos al Café Madrid (Entrevista 8 a niñas y niños descripción inicial). Sí, llegamos aquí a Claverianos, hace 1 mes con 5 niños. Mi hermana me dio el apoyo (Entrevista 4 a padres, tema 4). Al principio como no conocíamos a nadie; nos tocó pedir limosna ya que nadie nos contrataba para nada (Entrevista 1 a padres, tema 3); Una ciudad desconocida, empecé la búsqueda de lugar para ubicarme con la familia (Entrevista 3 a padres, tema 2).

El desconocimiento y las circunstancias en las que llegan, sin recursos económicos para aportar al sostenimiento, sin sus pertenencias, ponen a las personas desplazadas en situación de inestabilidad debido a que son lugares en los que van a permanecer temporalmente. Aunque son acogidos por familiares, son lugares ajenos. En ellos, lejos de cubrir sus necesidades, se aumentan sus carencias. Se incrementa el número de personas de los hogares que los reciben, agravando su situación de pobreza (no pueden aportar económicamente mientras pueden encontrar el sustento).

La presencia de los desplazados en los hogares de sus familiares lejanos puede llegar a afectar las relaciones con los parientes que les acogen. Así como a producir discrepancias y distintas formas de maltrato y agresión, porque las familias en estos casos afrontan dificultades ya que son “expulsados” de su círculo y recibidos en otro, al que no pertenecen realmente. Esto quiere decir que padres y niños experimentan cambios radicales en la dinámica y estructura familiar, cambios que los afectan psíquica, económica y físicamente.

La anterior situación es preocupante si se tiene en cuenta que el Informe Departamental de Hechos Victimizantes:

Los hogares declarantes del departamento están compuestos principalmente por cabezas de hogar entre los 24 y los 35 años, y una gran proporción de niñas, niños y adolescentes, lo que muestra la alta dependencia económica que se presenta en los hogares víctimas de desplazamiento forzado, lo cual suele conducir a la consolidación de estrategias de supervivencia que desestimulan la inversión en educación y la asistencia escolar, y favorecen la venta o empeño de activos por parte de los hogares para suavizar el consumo de alimentos y de alojamiento. Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2012:6-7):

En otros relatos los menores y padres entrevistados refieren que la llegada al lugar del destino se acompaña de una búsqueda de ubicación en barrios de invasión:

Llegué a Bucaramanga con unos tíos y ellos fueron los que me consiguieron el cupo, para ellos fue muy difícil (...) no tenían donde vivir, por lo tanto llegaron a una invasión y allí levantaron un “cambuche”²² (Entrevista 7 a niñas y niños, tema 2). Posteriormente alguien me informó que había invasión en el barrio Villas de Girardot (Entrevista 4 a padres, tema 3).

Según los padres desplazados, ellos buscan los lugares de fácil invasión con el fin de establecer un lugar donde vivir:

Luego de tanto andar, nos contaron que por los lados del Barrio Galán, era fácil invadir, por lo tanto nos asentamos por esos lados” (Entrevista 3 a padres, tema 3). También se observa que invaden centros educativos: Entonces, nos fuimos a vivir durante 15 días a la escuela de Miraflores; la presidenta de la junta de acción comunal nos ayudó a pesar de que la rectora del colegio se molestó; tuvimos que vivir allí mientras conseguíamos una casa en arriendo en los Colorados, donde vivimos ahora (Entrevista 2 a padres, tema 3).

En este caso, para niñas y niños desplazados, el colegio es visto como un lugar de refugio, como vivienda provisional y no como acceso a la escolarización. Como se evidencia la invasión es un grave problema porque generalmente los desplazados ocupan predios que han sido tomados ilegalmente y conviven con muchas personas en condiciones de extrema pobreza. Se trata de lugares en los que los recién llegados se encuentran con otras personas con costumbres diferentes que provienen de diversas partes del país. Allí se encuentran en gran riesgo ya que carecen de documentos de trabajo. Carecen de estabilidad viven como refugiados en espacios muy reducidos, llenos de carencias y necesidades. De acuerdo con información proporcionada por medios de comunicación como El Tiempo, se describen estos sitios de invasión de tal modo:

Las autoridades regionales indican que en las invasiones hay de todo, desde personas profesionales, dedicadas toda su vida a ocupar terrenos, hasta los que verdaderamente necesitan un techo (...) Otra de las ciudades que ha visto crecer invasiones por los desplazamientos es Bucaramanga, en cuya Área Metropolitana existen 79 barrios ilegales. A estos barrios han llegado cerca de 49.495 personas, la mayoría huyendo de la guerra del Magdalena medio, sur de Bolívar, Urabá (Antioquia), sur del Cesar y Arauca (Redacción Nacional, El Tiempo 2000:1).

En tercer lugar, los niños entrevistados comentan, que en muchas ocasiones, al llegar a los lugares receptores, las familias desplazadas son remitidas a albergues. Ellos mismos lo relatan así: “Y un día nos recogieron y nos llevaron para un albergue donde había varias

²² Vivienda precaria, elaborada con cartones y desechos.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

familias” (entrevista 7 a niñas y niños, tema 2). Para comprender mejor la situación de los desplazados en los albergues es importante señalar que los albergues temporales tienen el propósito de asegurar habitabilidad temporal. Estos albergues utilizan en sus construcciones materiales duraderos, con zonas comunes de socialización, zona de cocina y factores básicos como iluminación y ventilación e independencia visual y sonora entre hogares. Se construyen a solicitud de gobernaciones o alcaldías de ciudades capitales. Estas son apoyadas por Entidades Operadoras, validadas previamente por el gerente del Fondo Nacional de Calamidades (Colombia Humanitaria 2011).

Como se observa, los niños desplazados llegan con sus familias a nuevos contextos llenos de carencias, tanto físicas como emocionales, espacios con sobrepoblación, con carencia de servicios básicos, sin alimentación adecuada y en medio de violencia intrafamiliar. En los albergues los desplazados encuentran una solución provisional y están expuestos según la Sociedad Nacional de la Cruz Roja Colombiana (2008) a algunos riesgos asociados al estrés post-traumático, a las relaciones intrafamiliares e interpersonales, a la situación familiar; además a enfermedades infectocontagiosas: enfermedades respiratorias agudas, virales, dermatológicas y, enfermedades diarreicas agudas, entre otras. Teniendo en cuenta los diferentes riesgos. La Cruz Roja Colombiana considera necesario en los albergues en donde se brinda hospedaje a la población víctima un estricto seguimiento al consumo de sustancias psicoactivas, agresiones sexuales, prostitución, robos, deserción escolar, pandillas, maltrato infantil y, problemas interfamiliares.

Por su parte los padres agregan otras estrategias de reubicación. Según se recoge de los comentarios de los padres desplazados, algunos buscan como refugio lugares dentro del municipio donde viven:

...nos fuimos a vivir a San Alberto ²³a un pueblo que se llama La Llana,²⁴ nos miraban con no buena cara; sin embargo puse los hijos en el Colegio. Sin embargo, por las mismas razones tuvimos que abandonar de nuevo el pueblo y mis hijos no pudieron seguir estudiando (Entrevista 4 a padres, tema 4).

Estos lugares donde se establecen los desplazados son comunidades rurales (corregimientos y veredas), definidas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), así: son viviendas dispersas, explotaciones agropecuarias, sin un trazado

²³ San Alberto es un municipio del departamento del Cesar, ubicado al norte de Colombia.

²⁴ La Llana es un corregimiento del Municipio de San Alberto. Un corregimiento es una división del área rural del municipio, la cual incluye un núcleo de población, considerada en los Planes de Ordenamiento Territorial, P.O.T. El artículo 117 de la Ley 136 de 1.994 faculta al concejo municipal para que mediante acuerdos establezca esta división, con el propósito de mejorar la prestación de los servicios y asegurar “la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos de carácter local”. DANE.

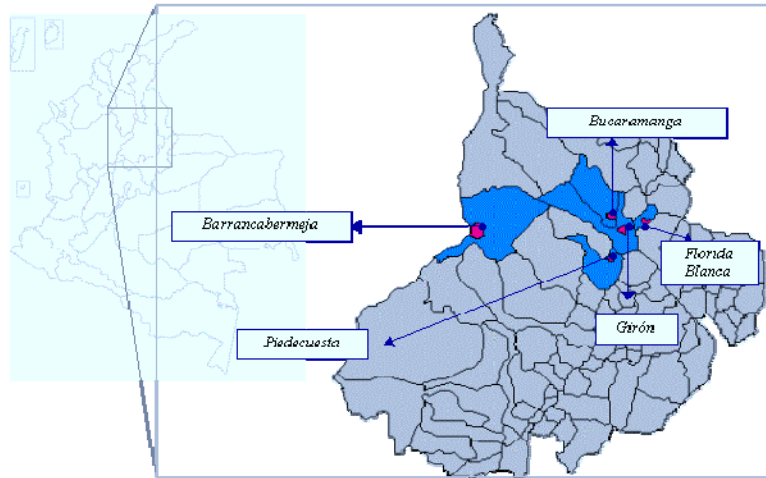
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Carecen por lo general de servicios públicos y otras facilidades de las áreas urbanas; procuran sus alimentos en sus propias parcelas y crían animales domésticos. Sin embargo, como se observa en las entrevistas ya mencionada, éstos no son lugares seguros para los desplazados, por las características mencionadas y, además, porque en ocasiones las amenazas se hacen presentes una vez más provocando que niñas y niños deben abandonar la escuela nuevamente.

Es por este último motivo por el cual algunos padres desplazados seleccionan municipios diferentes a aquel en el que vivían antes, como es el caso de Girón “Llegamos primero por los lados de Girón” (Entrevista 3 a padres, tema 3). Para una mayor comprensión de la situación que viven los desplazados al llegar a nuevos lugares, vamos a describir al municipio de Girón, citado por los entrevistados, según Vive Colombia “llamada la Ciudad Blanca de Santander, con 46 manzanas, sus casas pintadas de blanco y sus calles empedradas que conservan las características de los siglos XVI, XVII y XVIII” (Vive Colombia 2017:100-102). Esta ciudad vive un drama por causa de los desplazamientos, y es que se ha convertido en uno de los municipios de Santander receptores de desplazados²⁵ (Conferencia Episcopal de Colombia, 2002), tal como puede apreciarse en el siguiente mapa:

²⁵Municipios receptores son los que reportan población desplazada recibida. “Entre los departamentos que registran mayor número de municipios con estas dinámicas se encuentran Antioquia (112 municipios), Cundinamarca (59 municipios), Santander (52 municipios), Tolima (45 municipios), Bolívar (43 municipios), Nariño (39 municipios) y Boyacá (34 municipios).

Gráfico 11: Municipios receptores del desplazamiento.



Fuente: Organización Internacional para las migraciones OIM. Resúmenes Departamentales (2017)

Según el Informe de Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas de 17.420 personas víctimas residentes en el departamento, 729 pertenecen a Girón, representando un 4.18% de la población víctima (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas 2012: 13)

Se puede concluir, en coherencia con lo que afirman los padres desplazados y la Agencia de la ONU para los refugiados- ACNUR, que la mayoría de los desplazados internos son desplazados de zonas rurales a centros urbanos, aunque los desplazamientos intra-urbanos también están en aumento ya que el 51% de los desplazados internos residen en las 25 ciudades principales de Colombia.

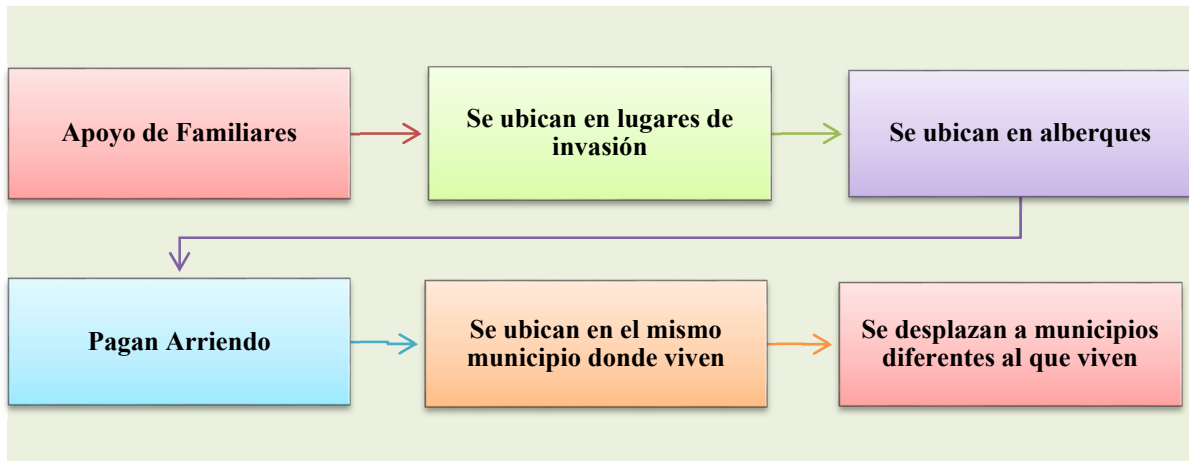
Otra forma de solucionar su vivienda, según los padres entrevistados es el pago de arriendo, como se pone de manifiesto a continuación:

Me viene adelante a la ciudad y busqué una habitación en arriendo (Entrevista 3 a padres; tema 2); Después conseguimos una casa en arriendo en la vereda la Malaña (Entrevista 2 a padres, tema 3) Tuvimos que vivir allí mientras conseguíamos una casa en arriendo en los Colorados (Entrevista 2 a padres tema 4).

En estos casos los desplazados, antes de salir del pueblo o cuando pueden conseguir dinero, buscan casas de habitación donde puedan ubicarse por un tiempo, pagando una cantidad de dinero.

En el gráfico 12 se resumen las estrategias para encontrar un lugar donde vivir.

Gráfico 12: Estrategia Encuentro de un lugar dónde vivir.



En conclusión, la búsqueda y encuentro de vivienda están llenos de dificultades por las carencias de la población en situación de desplazamiento, que lejos de solucionar sus problemas, incrementan los inconvenientes y contribuyen a la inseguridad y al aumento de los problemas sociales que en principio afectan a las personas y a los municipios que los reciben.

6.1.2.2. Búsqueda de sustento para cubrir necesidades básicas.

La vivienda no es la única necesidad apremiante que los desplazados tratan de cubrir al llegar a la ciudad de destino. Según relatan los niños y sus padres, una prioridad es la búsqueda de trabajo para poder atender las condiciones mínimas para vivir. Así, los entrevistados refieren múltiples problemas para superar la pobreza como se aprecia en sus narraciones:

...he vivido junto con mis padres muchos problemas” (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 9). ... llegamos a la calle y no teníamos donde vivir; mis papas se paraban en los semáforos con un cartel que decía “somos desplazados”; mientras tanto nosotros nos sentábamos en el suelo; pasábamos hambre... (Entrevista 7 a niñas y niños, tema 2).

Por consiguiente, una de las formas para satisfacer las necesidades es pedir limosna. “Nos tocó pedir limosna ya que nadie nos contrataba para nada, por ello salíamos en compañía de los niños a pedir limosna” (Entrevista 1 a padres, tema 3). Así, Nullvalue registra esta situación de pedir limosna en Bucaramanga:

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En los semáforos de Bucaramanga cada día crece la lucha por la supervivencia que libran centenares de desplazados por la violencia. Los vendedores a veces no dejan que los conductores detengan la marcha y se les abalanzan para ofrecerles libros, frutas, refrescos, mascotas, etc. Cifras oficiales señalan que a la ciudad diariamente llegan 8 familias desplazadas (Nullvalue 2001: Redacción del Tiempo).

Además, como se deduce, en este contexto, se puede ver cómo los niños acompañan a sus padres en los semáforos de las ciudades pidiendo limosna. Sin embargo, según aducen las personas víctimas del desplazamiento, a ellos no les gusta vivir de la caridad pública como lo expresa el siguiente testimonio:

Como no nos gustaba pedir limosna un vecino nos dijo que mejor nos dedicáramos a reciclar ya que ese era un buen negocio para poder dar de comer a los niños; reciclábamos bolsas de papel, plásticos y cosas. Eso se vende; todos íbamos y uno se quedaba cuidando el rancho (Entrevista 1 a padres. tema 3).

El reciclaje es, entonces, otra de las actividades económicas a la que esta población accede como medio para su subsistencia.

Estos fragmentos llaman la atención sobre *la falta de un ingreso económico* como uno de los principales problemas que tienen que enfrentar los desplazados. En este sentido los niños manifiestan: “Mis padres aún tienen problemas de dinero, para realizar las gestiones de matrícula, comprar los libros y especialmente los uniformes...” (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 3). Esta dificultad es corroborada por la voz institucional, quienes manifestaron que:

Los estudiantes tienen dificultad para comprar los uniformes porque no tienen dinero, este es un gasto en el que deben incurrir los padres teniendo en cuenta que es una política de la institución, que debe ser cumplida por la totalidad de los niños (Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”).

Finalmente, de las entrevistas a padres y niñas y niños también se extrae que otras formas de sustento de las familias desplazadas son el trabajo informal y el trabajo en las casas de familia, así lo manifiestan los entrevistados:

Por eso, al principio me sentía mal, yo estudiaba mucho, al mismo tiempo que le ayudaba a mi tía con las rifas, no quería que no me dejara volver a la escuela (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 8). Mi marido empezó a vender mandarina y naranja con los hijos (entrevista 2 a padres, tema 4). Y empezó a trabajar en una casa de familia realizando oficios varios (entrevista 2 a padres, tema 3).

En estas ocupaciones se observa que los padres involucran a sus hijos menores de edad y algunos de ellos deben asumir las responsabilidades de los adultos como se aprecia en la siguiente respuesta: “nos sostenía la hija de 13 años” (Entrevista 2 a padres. tema 4). Por su parte, los participantes en el Proceso Deliberativo manifestaron:

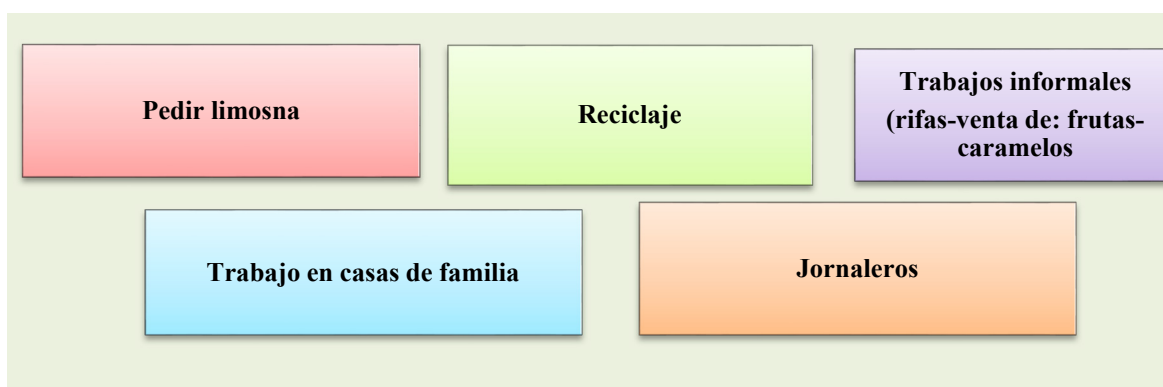
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En los niños se evidencia gran deserción escolar ya que no existe exigencia por parte de los padres; ellos prefieren llevarlos a trabajar con ellos y que ayuden con la economía del hogar. Niñas y niños víctimas de desplazamiento mantienen baja autoestima, se observa embarazo a temprana edad y consumo de sustancias psicoactivas (Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”).

Por consiguiente, se observa que la prioridad para los padres es encontrar el sustento económico, por lo que el estudio queda en segundo lugar.

En el gráfico 13 se aprecian las estrategias para **cubrir** necesidades básicas:

Gráfico 13: Búsqueda de sustento para cubrir necesidades básicas.



Estas limitaciones económicas, asociadas al bajo nivel académico de la población, que solo les permite pedir limosna, reciclar y realizar trabajos temporales como empleadas en casas de familia o jornaleros *con muy bajos ingresos*. Les impide tener poder adquisitivo para optar a condiciones mínimas, por lo que los niños deben sufrir la *fragilidad económica de las familias*.

6.1.2.3. La admisión de las niñas y los niños al contexto escolar.

Las niñas y los niños tienen derecho a ser admitidos en las instituciones educativas de acuerdo con la Resolución 5360 de septiembre de 2006, del Ministerio de Educación Nacional, por la cual se organiza el proceso de matrícula oficial de la educación preescolar, básica y media en las entidades territoriales certificadas²⁶. Sin embargo, este ideal no necesariamente

²⁶ Según la Constitución política de Colombia de 1991, en sus artículos 286 y 287, las entidades territoriales son los departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas que tienen autonomía para la gestión de sus

se cristaliza en la realidad, de manera inmediata y convincente para el caso de niñas y niños en situación de desplazamiento. Niñas y niños tienen que posponer no solo una, sino varias veces, el ingreso o la continuidad de los estudios. Con relación a este tema, evidenciamos en las entrevistas dificultades asociadas a las familias de niñas y niños asociadas a las propias escuelas. A continuación se presentan las dificultades:

6.1.2.3.1. Las dificultades asociadas a la familia.

Como se ha mencionado en el apartado anterior las niñas y niños entrevistados y padres, se ven abocados a elegir entre conseguir un trabajo o llevar a los niños al colegio. Según lo que refieren las niñas y niños:

Esto fue muy difícil porque mis padres recién llegados a la ciudad se encuentran con el problema de ubicarme en una institución educativa o conseguir para comer (...) Si bien me acuerdo fue casi un año, y luego la ida de colegio en colegio... (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 1).

Ante las necesidades ya descritas en los apartes precedentes, el ingreso de las niñas y los niños pasa a un segundo término. Los padres carecen de tiempo para actividades distintas a la consecución del sustento diario, como vemos en el relato siguiente: “No teníamos tiempo, teníamos que salir temprano a trabajar, ella, mi mamá a casas de familia y mi papá para Centro Abastos, entonces no tenían mucho tiempo” (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 2).

Los padres agregan que los hijos mayores, muchas veces, quedan por fuera de la escuela porque deben contribuir con su trabajo al sustento familiar y a los costos del colegio de los más pequeños, como se observa en los relatos siguientes “Sin embargo mis hijos mayores no han podido seguir estudiando porque tienen que ayudar con el estudio de sus hermanos pequeños, el mayor debe colaborar en la cosecha.” (Entrevista 2 a padres, tema 6). Desde este punto de vista, el estudio aparece como una oportunidad para niñas y niños desplazados, luego de cubrir las necesidades de empleo, alimentación y vivienda, tal como lo

intereses dentro de los límites de la constitución y de la ley. De acuerdo con la Ley 715 de 2001, son entidades territoriales certificadas en educación los departamentos, los distritos y los municipios con más de 100.000 habitantes. También podrán certificarse aquellos municipios con menos de 100.000 habitantes, que cumplan con los requisitos que señale el reglamento en materia de capacidad técnica, administrativa y financiera. En la actualidad el sector educativo se encuentra descentralizado en 94 entidades territoriales certificadas: 32 departamentos, 4 distritos y 58 municipios certificados. Definiciones tomadas de: Glosario. (República de Colombia 1991)

expresa la siguiente frase: "Nos tocó esperar a encontrarnos en mejores condiciones" (entrevista 3 padres, tema 4).

6.1.2.3.2. Las dificultades asociadas a las propias escuelas.

Algunos requisitos que las instituciones educativas piden a niñas y niños desplazados retardan su admisión o ingreso. Entre los más importantes: **(1) la consecución de cupo; (2) la realización de la matrícula en las fechas establecidas en el calendario escolar; (3) el certificado de las notas que cursaron en el lugar de origen; (4) el certificado que los acredita como registrados en el Registro Único de Víctimas (RUV). (5) Los costos asociados a las matrículas. (6) Las matrículas que no reconocen los grados cursados en el lugar de origen.** Se describe a continuación cada uno de estos requisitos y la forma como obstaculizan el ingreso de los niños a la institución educativa.

(1) *La consecución de cupo.* En los colegios, los niños para matricularse deben conseguir un cupo. En principio, la obtención de este cupo está garantizada por el Estado. Así, lo establece el Ministerio de Educación Nacional, en la Resolución 5360-2006, donde se recoge que:

La oferta educativa debe planearse para atender los dos tipos de población que requiere la demanda del servicio educativo oficial: la que se encuentra matriculada y recibe el servicio y la que no cuenta con el servicio pero que expresa su intención de acceder a él (Ministerio de Educación Nacional 2006)

Sobre los cupos, los niños manifiestan:

Cuando mis papás llegaron a esta comuna empezaron a buscar colegio, tuvimos que pasar por varias instituciones buscando el cupo. (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 2. Fueron a buscar colegio cerca del barrio, pero siempre les decían que no había cupo; ingresé a segundo nuevamente cuando tenía 10 años (Entrevista 9 a niñas y niños, tema 2).

Así, la búsqueda de cupo se convierte para los desplazados en una situación de desesperanza. Ellos deben deambular, caminar sin dirección, sin la certeza de lograr dicho cupo, pero con la esperanza de poder reubicar a los niños en la vida académica. La búsqueda infructuosa de un cupo para ingresar al colegio plantea también incoherencia entre la ley que propone la ampliación de cupos y la prioridad que tienen los niños desplazados para acceder a ellos.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

De acuerdo con la Circular conjunta Ministerio de Educación Nacional y Red de Solidaridad Social (hoy DPS), concretamente en su estrategia número 5, correspondiente a la política de mejoramiento de la atención humanitaria de emergencia, se dispone: “implementar en todos los municipios receptores, un esquema especial de atención a la población desplazada en educación, el ingreso de los niños desplazados a los establecimientos educativos locales (utilizando los cupos disponibles o ampliando la cobertura)”. En este sentido, puede observarse que la escuela no cumple con lo estipulado en las políticas públicas. Esto se desprende de lo dicho por algunos de los entrevistados; por ejemplo: “Fuimos inicialmente a un colegio cerca de la invasión pero no nos recibieron por ser desplazados (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 2).

(2) *La realización de la matrícula en las fechas establecidas en el calendario escolar:* Las instituciones argumentan que las familias desplazadas no realizan la matrícula en las fechas estipuladas en el calendario escolar. Sin embargo, no siempre existe coincidencia entre el calendario escolar y la llegada de los estudiantes en condición de desplazamiento a las instituciones educativas, como se observa en expresiones como las siguientes:

Estuve por fuera del colegio más de un año y luego debí esperar a que iniciaran las matrículas (entrevista 5 a niñas y niños, tema 2). En el colegio les informaron a mis padres que debía esperar el otro año (entrevista 4 a niñas y niños, tema 3). Sin embargo, los niños no pudieron estudiar hasta 3 años después de haber llegado a la ciudad, ya que el primer año como llegamos a mitad de año nos dijeron que no había cupo y el segundo año no tuvimos dinero para matricularlos (Entrevista 1 a padres, tema 4). Y nos dijeron que el año escolar estaba muy avanzado (Entrevista 2 a padres, tema 4).

Lo anterior contradice lo dispuesto en la Ruta Educativa en la que se establece que para dar atención educativa a la Población en Situación de Desplazamiento, se deben coordinar acciones con la Secretaría de Educación respectiva, para asegurar que, especialmente quienes estén en edad escolar dentro de este grupo dispongan de un cupo para recibir el servicio educativo y adicionalmente, se puedan matricular en cualquier momento del año. Como puede inferirse algunos establecimientos educativos no implementen lo establecido por la ley, lo cual dificulta la continuidad de los estudios a las niñas y niños en situación de desplazamiento.

(3) *El certificado de las notas que cursaron en el lugar de origen.* Los colegios no reciben a los niños porque no cuentan con los certificados de las notas que cursaron en los colegios de su lugar de origen. Algunos establecimientos piden las notas de los años cursados, tal como lo relatan los entrevistados:

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Para la matrícula pasó un tiempo, ya que llegamos a Bucaramanga a mitad de año (...); además por no tener la libreta de notas de los anteriores y la tarjeta de identidad, me ponían gorro (entrevista 10 a niñas y niños, tema 1) Cuando ingresaron les tocó repetir, empezar de cero ya que no tenían los certificados para demostrar hasta qué año habían cursado (Entrevista 1 a padres, tema 7).

Es fácilmente comprensible la razón de esta situación. Como hemos mencionado, generalmente los desplazados han dejado en su lugar de origen toda clase de documentos, por la forma en que tienen que salir del pueblo. Para conseguirlos tienen dificultades por el temor de comunicarse con su lugar de procedencia, ya que no quieren ser identificados. Finalmente, no es fácil para ellos relacionarse nuevamente con las instituciones educativas de origen. En estos casos, los desplazados deben buscar la mediación de familiares o personas de confianza para obtener dichos documentos, como se manifiesta en el siguiente fragmento: “Para solucionar esta situación mi mamá a través de una conocida del pueblo le pidió ir al colegio donde estudiaba, los documentos” (Entrevista 10 a niñas y niños, tema 1).

A pesar de lo anteriormente, la Ley 387 de 1997, en su Artículo 17 reglamentada en el Decreto 2562 del 2001, Artículo 2 parágrafo establece que las entidades territoriales deben: “efectuar las matrículas en las instituciones educativas sin exigir los documentos que se requieren a los estudiantes que no estén en capacidad de presentarlos”. Es decir, existe una política pública que reglamenta la no exigencia de documentos ¿no se entiende por qué estos requisitos se convierten en una barrera para la inclusión educativa?

(4) *El certificado que los acredita como registrados en el Registro Único de Víctimas (RUV)*. El certificado al que se refieren los niños y los padres tiene que ver con el certificado que los acredita como registrados en el Registro Único de Víctimas (RUV)²⁷. El reconocimiento de un niño o niña como desplazado/a es otro derecho que tiene esta población para facilitarles el ingreso y la continuidad en el proceso educativo. Dicho reconocimiento se realiza mediante el RUV.

Sin embargo, obtener este registro es un proceso que puede tardar hasta seis meses. La escuela, en ocasiones, sabe de la condición de desplazamiento del niño o niña, pero le solicita el certificado como aparece en la siguiente respuesta ante el tema sobre la información que da

²⁷ El registro Único de Víctimas (RUV) es un instrumento que permite la identificación de la población víctima del conflicto armado en los términos del artículo 3 de la Ley 1448 de 2011, que facilita el diseño e implementación de políticas públicas que busquen materializar el derecho de las víctimas.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

el colegio sobre los derechos y deberes de estudiantes en condición de desplazamiento: “Información no me han dado ninguna, ni a mis padres ni a mí, solo nos pidieron la constancia de desplazado para la matrícula, el resto es lo mismo para todos, no se fijan en que somos desplazados” (entrevista 2 niñas y niños, tema 6). Los desplazados deben hacer la declaración ante el Registro Único de Víctimas "RUV", para poder acreditar esta condición. Según los padres:

Fue muy difícil conseguir el cupo. Ellos hasta la fecha no tenían forma de demostrar que eran desplazados, ese papelito que dice que uno es desplazado no nos llegó, y a pesar que teníamos un certificado que nos había enviado el alcalde del Peñón que daba fe del desplazamiento, lo único que valía para ingresar era la carta como desplazado (...) (Entrevista a Padres 1, tema 4).

Se puede deducir de lo anterior que no existe claridad entre los padres sobre la necesidad de conseguir la certificación como desplazados para acceder a sus derechos. A pesar de ello, la Ley 387, de 1997, en su Artículo 17 reglamentado en el Decreto 2562, del 2001, Artículo 2, establece que las entidades territoriales deben: “efectuar las matrículas en las instituciones educativas sin exigir los documentos que se requieren a los estudiantes que no estén en capacidad de presentarlos”. Así pues, lo que refieren los entrevistados parece remitir al desconocimiento, por parte de las instituciones, de las políticas públicas que son de aplicación aquí para asegurar los derechos de los desplazados. Tal desconocimiento afecta negativamente a la escolarización de a las niñas y los niños y por supuesto, producen perturbaciones en su desarrollo académico de niñas y niños:

(5) *Los costos asociados a las matrículas.* Así mismo, las respuestas dadas por las niñas, los niños y padres indican, claramente, que las familias desplazadas no cuentan con el dinero para cubrir el costo que genera el ingreso a los centros educativos (matrícula, uniformes, útiles escolares, transporte, etc.). Esta situación fue corroborada por los participantes del Proceso Deliberativo, quienes reconocieron la dificultad económica de los padres para la compra de los uniformes y agregaron: “Los padres se resisten a comprar los uniformes aduciendo estar en la ciudad de paso, por lo que no amerita invertir dinero para usar esta prenda por poco tiempo (Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”).

Esto deja al descubierto por lo menos tres cuestiones llamativas:

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En primer lugar, aunque la matrícula según lo establecido por la ley es gratuita,²⁸ en algunos casos hay familias que tienen dificultades económicas porque tienen a su cargo varias niñas y varios niños. En muchas ocasiones las familias asumen el cuidado de los que han quedado huérfanos. Estas situaciones hacen que algunas veces se vean limitados a escolarizar solo a los más pequeños: "No teníamos plata para la matrícula de todos" (entrevista 6 a niñas y niños, tema 2). Los costos asociados a la matrícula, según las respuestas, evidencian un obstáculo para que niñas y niños puedan acceder a la educación.

Al deseo del ingreso al colegio por parte de estudiantes, aparece la frustración por la falta de recursos. "Fue una de las preocupaciones buscarles colegio, quería que los niños ingresaran de inmediato al colegio, pero una cosa es lo que uno quiere y otra el miedo y la frustración por la falta de recursos" (Entrevista 3 a padres, tema 4). En el imaginario de los desplazados el ingreso al colegio tiene un costo de matrícula y pensiones que ellos no pueden cubrir como lo manifiestan: "ya que no podíamos enviarlos a la escuela por falta de dinero para las matrículas y pensiones" (Entrevista 4 a padres, tema 4).

En segundo lugar, la compra de uniformes y útiles escolares aparecen, a los ojos de los entrevistados, como costos para el ingreso al colegio que son difíciles de asumir. Los uniformes se convierten en un requisito fundamental en la vida académica y son otro obstáculo. Los entrevistados manifiestan que:

La matrícula no tiene ningún costo, me matricularon como desplazada ya que mi tía llevaba una constancia, pero para la compra de uniformes y materiales de estudio, sí, mis tíos tuvieron inconvenientes (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 2). Nos cobraban 50.000 pesos, estampillas de 3.500, uniformes, papelería, zapatos (entrevista 1, a padres tema 4). Consiguí de segunda los uniformes para mí y para mi primo (entrevista 3 niñas y niños, tema 2).

Para cubrir el costo de los uniformes, algunas familias optan por buscar ropa de segunda mano. Esto puede facilitar el ingreso de los niños a los planteles educativos, sin embargo los uniformes "de segunda" pueden convertirse en una manera de discriminación. Utilizar estas prendas distingue a los estudiantes con menor poder adquisitivo de aquellos que pueden comprarlos nuevos y puede poner de manifiesto su condición de desplazados.

²⁸ Ministerio de Educación Nacional Decreto 4807 2011 Por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación (Presidencia de la República y Ministerio de Educación Nacional 2011)

En tercer lugar, según las niñas y los niños, a los costos anteriores se suman los del transporte. De acuerdo con los entrevistados, las familias procuran matricular a sus hijos en colegios cercanos al lugar de residencia. Sin embargo, las Secretarías de Educación algunas veces solo tienen en cuenta la disponibilidad de cupos y remiten a los niños a colegios distantes. Así mismo, cuando las familias que ya han matriculado a sus hijos deben cambiar de barrio, deben esperar la consecución de cupo en un nuevo colegio.

En este período de espera, si se encuentran lejos del colegio inicial la carencia de recursos para el transporte se convierte en un aliado de la deserción escolar, tal como lo narran los entrevistados:

...llegué allí por la cercanía al lugar donde vivíamos, posteriormente nos cambiamos de casa y debía coger bus, esta situación era un problema para yo venir a clase, ya que en muchas ocasiones no tenía la plata para el bus, por lo tanto mis padres me matricularon en este establecimiento cuando inició nuevamente el año escolar (entrevista 4 a niñas y niños, tema 2).

Teniendo en cuenta lo anterior, no deja de resultar curioso que en Colombia se hable de una política pública de gratuidad de la matrícula. En efecto, el Decreto 4807 de 2011 del Ministerio de Educación Nacional, en su Artículo 1. Reglamenta la gratuidad educativa para todos los estudiantes de las instituciones educativas estatales matriculados entre los grados transición y undécimo. El Artículo 2 de este decreto establece que:

La gratuidad educativa se entiende como la exención del pago de derechos académicos y servicios complementarios. En consecuencia, las instituciones educativas estatales no podrán realizar ningún cobro por derechos académicos o servicios complementarios” (Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional 2011)

A pesar de la política pública, testimonios como los siguientes ponen en evidencia las dificultades económicas que viven los niños desplazados para contar con tal requerimiento:

No teníamos plata para la matrícula de todos, ni tampoco para comprar los cuadernos, lápices, uniformes, zapatos (dos pares de diario, de deportes), medias; no teníamos dónde vivir y nos enviaron a las bodegas del café Madrid (Entrevista 6 a niñas y niños, tema 2). Mis padres aún tienen problemas de dinero, para realizar las gestiones de matrícula, comprar los libros y especialmente los uniformes (Entrevista 5 a niñas y niños; tema 2).

(6) Las matrículas que no reconocen los grados cursados en el lugar de origen. Se observa, que en algunos casos las niñas y los niños no logran ser matriculados en el grado cursado en el colegio de su pueblo; tal como se percibe en las entrevistas:

...quise ingresar al tercer grado, porque era el que estaba cursando en el colegio de mi pueblo En mi pueblo estaba en primero primaria, y tuve que iniciar nuevamente el primero de primaria dos años después, ya que fui matriculada cuando tenía siete años; en esos momentos mis padres ya tenían dónde vivir y tenían trabajo (entrevista 1 a niñas y niños, tema 2). Cuando abandonamos el pueblo y la escuela

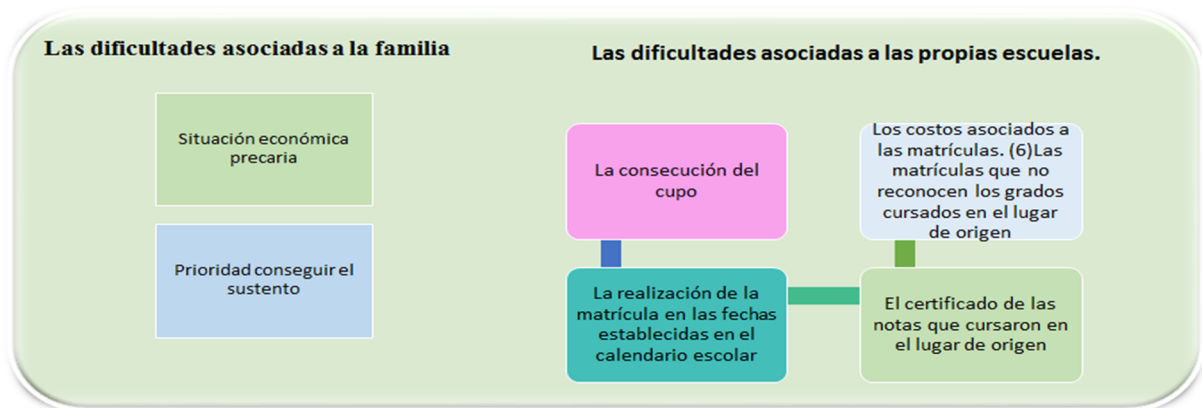
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

yo hacía segundo primaria; cuando mis papás se ubicaron, fueron a buscar colegio cerca del barrio, pero siempre les decían que no había cupo; ingresé a segundo nuevamente cuando tenía 10 años (Entrevista 9 a niñas y niños. Tema 2). Cuando ingresaron les tocó repetir, empezar de cero ya que no tenían los certificados para demostrar hasta qué año habían cursado (Entrevista 1 a padres, tema 7).

Con relación al reconocimiento del grado escolar, de acuerdo con los lineamientos establecidos en la circular conjunta Ministerio de Educación Nacional y Red de Solidaridad: Las instituciones educativas expedirán las certificaciones académicas sobre grados cursados previamente, a niñas y niños desplazados que no puedan presentarlos. Estas certificaciones se expedirán con base en los resultados de pruebas académicas que se aplicarán a los estudiantes de acuerdo con los procedimientos establecidos.

En este sentido, es importante analizar las razones por las cuales, a pesar de que las políticas públicas establecen que los niños serán recibidos en cualquier época del año, no ocurre de esta manera en la realidad escolar (Ley 387 de 1997. Artículo 17, numerales 9 y 10 y Circular conjunta de 2000). El gráfico 14 resume las dificultades para la escolarización de niñas y niños:

Gráfico 14: Dificultades para la escolarización de niñas y niños.



Entre otras dificultades es importante destacar que las niñas y los niños no se escolarizan muchas veces porque son vistos como un punto frágil, a través del cual los victimizantes puedan ubicar nuevamente a las familias amenazadas. Este elemento se aprecia en declaraciones como la siguiente: “Los niños no podían estudiar porque estábamos amenazados” (Entrevista 4 a padres, tema 4). Algunos padres realizan la escolarización de sus hijos como una obligación, lo cual se deja extraer de la afirmación “pero ya nos tocaba ponerlos a estudiar ese año”. (Entrevista 1 a padres, tema 7). Se intuye, además, que en otros

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

casos, la escolarización se toma como asistir al colegio simplemente sin la debida motivación por el aprendizaje de niñas y niños.

Igualmente, lo dicho por niñas y niños y los padres con relación al ingreso se pudo corroborar con la información recogida en el Proceso Deliberativo donde los participantes manifestaron:

Con relación al ingreso, se solicitan los documentos como registro civil, certificado de calificaciones y si son desplazados el registro pertinente. Muchas veces quienes realizan el proceso para iniciar los estudios, no cuentan con estos requisitos. La mayoría de los estudiantes tienen dificultades para ingresar a la institución por falta de cupo; por no contar con los documentos requeridos y para adquirir los uniformes (Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”).

A continuación, es importante realizar una confrontación entre lo dispuesto en la ley y lo que dicen tanto los colegios como las niñas y los niños:

Cuadro 12: Confrontación la ley y la realidad en las Instituciones Educativas

	CUPOS	Matrículas y calendario escolar	Certificados de años anteriores	Registro Único de Víctimas	Gratuidad de la educación
Ley	“implementar en todos los municipios receptores, un esquema especial de atención a la población desplazada en educación, el ingreso de los niños desplazados a los establecimientos educativos locales (utilizando los cupos disponibles o ampliando la cobertura)” Circular conjunta Ministerio de Educación Nacional y Red de Solidaridad Social (hoy DPS). Estrategia # 5	La población en situación de desplazamiento o se puede matricular en cualquier época del año”. Ley 387 de 1997 Artículo 17 Numerales 9 y 10 y Circular Conjunta del 2000.	Las entidades territoriales deben: “efectuar las matrículas en las instituciones educativas sin exigir los documentos que se requieren a los estudiantes que no estén en capacidad de presentarlos”. La Ley 387 de 1997, reglamentada en el Decreto 2562 de 2001 Artículo 2. Parágrafo	El registro Único de Víctimas (RUV) es un instrumento que permite la identificación de la población víctima del conflicto armado en los términos del artículo 3 de la Ley 1448 de 2011, que facilita el diseño e implementación de políticas públicas que busquen materializar el derecho de las víctimas	La gratuidad educativa se entiende como la exención del pago de derechos académicos y servicios complementarios. En consecuencia, las instituciones educativas estatales no podrán realizar ningún cobro por derechos académicos o servicios complementarios”
	CUPOS	Matrículas y calendario escolar	Certificados de años anteriores	Registro Único de Víctimas	Gratuidad de la educación

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Colegio	No pueden recibir a los niños por falta de cupo	las instituciones argumentan que no pueden recibir a los niños porque no realizaron la matrícula en las fechas estipuladas en el calendario escolar	No reciben a los niños porque no cuentan con los certificados de las notas que cursaron en los colegios de su lugar de origen.	No reciben los niños porque deben estar registrados en el Registro Único de Víctimas (RUV)	Los niños usan uniformes y útiles escolares. Son requisito fundamental en la vida académica
Niñas y niños	La búsqueda de cupo se convierte para los desplazados en una situación de desesperanza. Ellos deben deambular, caminar sin dirección, sin la certeza de lograr dicho cupo, pero con la esperanza de poder reubicar a los niños en la vida académica.	No siempre existe coincidencia entre el calendario escolar y la llegada de los estudiantes en condición de desplazamiento a las instituciones educativas	Generalmente los desplazados han dejado en su lugar de origen toda clase de documentos, por la forma en que tienen que salir del pueblo. Para conseguirlos tienen dificultades por el temor de comunicarse con su lugar de procedencia, ya que no quieren ser identificados. Finalmente no es fácil para ellos relacionarse nuevamente con las instituciones educativas de su lugar de origen.	Obtener este registro es un proceso que puede tardar hasta seis meses.	Tienen problemas por el número de niños a cargo de una misma familia Costos de uniformes, libros y útiles escolares y gastos de transporte.

Una vez reflexionados los aspectos anteriores podemos exponer algunas conclusiones.

Los obstáculos mencionados hasta ahora muestran que la situación de las familias en situación de desplazamiento sea más difícil de lo que ya es. En un contexto de escasos recursos, de poco tiempo para ocuparse de las necesidades, y de otras situaciones de precariedad, las trabas con las que se encuentran los desplazados al querer matricular a sus hijos en la escuela hacen aún más pesada la situación de desplazamiento. Sin embargo, no son pocos los padres de familia o cuidadores que se valen de distintos recursos para continuar buscando el inicio de actividades académicas en sus hijos.

Al respecto, los entrevistados refieren los esfuerzos de sus padres o cuidadores para contactar a las autoridades de los colegios, en busca de ayuda. Lo dicho se evidencia en expresiones como la siguiente: “Pero no nos recibieron por ser desplazados, no fue posible hablar con la rectora” (entrevista 10 a niñas y niños, tema 3). Sin embargo, los rectores o directores son visualizados por los entrevistados como figuras de difícil acceso. No se percibe un direccionamiento hacia otra persona que en el plantel educativo dé orientaciones a padres y niños para que alcancen el objetivo.

Así como acuden al rector del colegio, los padres acuden también a la mayor jerarquía en la ciudad como lo son la Alcaldía, a distintas personas y entidades y con el tiempo logran apoyo en esta búsqueda. “Después de algún tiempo nos orientaron”. Entre las entidades y personas que se convierten para ellos en agentes de apoyo, se pueden mencionar la Cruz Roja, los dirigentes comunales y los vecinos. **La Cruz Roja** ayuda a los desplazados para el trámite de registro, lo cual puede evidenciarse en expresiones como: “Después de cinco años nos ayudó la Cruz Roja” “se nos dificultaba ir a la Cruz Roja a solicitar ayuda” (entrevista 1 a padres, tema 3). La Cruz Roja es percibida como una entidad a la cual pueden recurrir en busca de ayuda. **Los dirigentes comunales**. En este caso la sensación de abandono se supera parcialmente con el apoyo que encuentran en personas de la junta comunal, como lo evidencian las siguientes expresiones:

Nadie nos ayudaba, hasta que llegó un vigilante que era de la junta comunal²⁹ (Entrevista 2 a padres, tema 4). La presidenta de la junta de acción comunal nos ayudó (entrevista 2, a padres tema 4). **Los vecinos**. Unos vecinos nos sacaron del barrio (entrevista 4 a padres, tema 3).

Los vecinos son vistos, igualmente, como personas que les brinda orientación para que puedan superar sus dificultades. Sin embargo, se aprecia también, que muchas veces cuando quieren acceder a sus derechos son vistos por quienes no son desplazados como una competencia; por ejemplo, son señalados cuando llegan a las filas de los colegios para acceder a un cupo. Lo anterior lo relatan los entrevistados así:

Al llegar había gente que nos miraba mal; muchos decían “tras que el gobierno no nos da nada, llegan los desplazados a quitarnos lo poquito que tenemos (Entrevista 10 niñas y niños, tema 3); incluso haciendo fila en el colegio para que me recibieran hubo un señor que peleó con mi mamá porque veníamos a quitarles los cupos del colegio que solo eran para los que vivían en el barrio (Entrevista 10 a niñas y niños, tema 3).

²⁹ Una **junta de acción comunal** (JAC), es una organización de carácter voluntaria, integrada por los miembros de una comunidad, los residentes de un sector con el fin de aunar esfuerzos que los lleven a mejorar el desarrollo integral basados en la democracia participativa. (López 2014)

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Según lo señalado las personas entienden que es deber del Estado proveer la educación a sus hijos, y se dirigen a las instancias locales para tratar de asegurarlo. Esto forma parte de su acción política como ciudadanos, una manera de reivindicar sus derechos.

Al no encontrar el apoyo de la directora o en los gobiernos locales, las familias víctimas del desplazamiento buscan ayuda en otras personas e instituciones. Entre ellas las más importantes son los dirigentes comunales, los cogestores de la Red Unidos y otras personas cercanas. Estas circunstancias se ven en respuestas como las siguientes:

Para resolver la situación, mi mamá habla con un dirigente comunal (Entrevista 2 niñas y niños, tema 1); Ella ayudó a mis padres a conseguir el apoyo que el gobierno tiene presupuestado para cada niño que estudia (entrevista 5 niñas y niños, tema 2) Una señora que nos visita del gobierno, ella ayudó a mis padres a conseguir el apoyo del gobierno (Entrevista 5 niñas y niños, tema 2). La señora que nos visita del gobierno (cogestora de la Red Unidos) quien le informa que esto no puede ser motivo para no ser aceptada en el colegio (Entrevista 1 niñas y niños, tema 2); Entonces mi mamá fue a la secretaria de educación (Entrevista 1 niñas y niños, tema 2).

Es importante resaltar la ineficiencia de los entes estatales para brindar la información que requiere el desplazado. La falta de información hace que ellos acudan a personas o instituciones para solucionar el ingreso de niñas y niños al sistema escolar. Se percibe, de igual manera, que en estos casos no se cumple el papel encomendado a las instituciones encargadas ni esta población encuentra el apoyo de la comunidad educativa. Lo analizado indica también una desconexión entre la comunidad y las instituciones educativas y entre éstas y las instancias gubernamentales. Concretamente, la información que he recabado sugiere que la Secretaría de Educación no proporciona orientación suficiente para la atención que debe darse a esta población y que las instituciones educativas no solicitan directrices para la inclusión de esta población al sistema educativo.

En la búsqueda de apoyo también se observa que los desplazados hacen crítica a los entes estatales, ya que sienten que no les prestan la debida atención como lo revelan en respuestas como la siguiente. “Llegamos sin ollas, sin cama, sin nada para comer; en la cumbre algunos nos ayudaban, sin embargo no contamos con ayuda de ninguna entidad” (Entrevista 1 a padres, tema 3). Como se observa los desplazados dejan entrever que no buscan el apoyo de entidades como el ICBF³⁰ “Pues si no lo hacíamos, temíamos que el Bienestar Familiar podía quedarse con ellos” (Entrevista 1 a padres, tema 7). En esta misma expresión

³⁰ El "ICBF" "es una entidad del estado colombiano, que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia"

se puede evidenciar que los padres desplazados no perciben al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como una entidad de apoyo: más bien se advierte cierto temor de que esta institución pueda hacer uso de sus facultades para quedarse con los niños: Es decir, se pone en duda por parte de los desplazados la función protectora del ICBF.

6.1.3. FORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL AULA.

Después del camino recorrido para lograr la escolarización, los niños ingresan a los centros escolares. La formación que se les ofrece se propone desde el proyecto educativo institucional que plantea los principios y criterios que orientan las acciones educativas. En la práctica, la formación permea todas las actividades que se realizan al interior de la escuela y es incorporada por los directivos, profesores y profesionales psicosociales. Con relación este tema, en las entrevistas realizadas a niñas, niños y padres aparecen algunas categorías sobre cómo se experimenta la formación en condición de desplazamiento. En términos generales, la misma se ve asociada con dificultades especialmente en el rendimiento académico:

En lo académico niñas y niños desplazados tienen problemas de rendimiento. Ellos aseguran que no alcanzan buenas calificaciones en varias asignaturas:

Mis notas no han sido buenas y tengo que hacer bastante esfuerzo porque la mayoría de mis compañeros siempre habían estudiado en este colegio y entienden más que yo (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 8); Considero que mi rendimiento académico es regular; pero en el primer colegio mis notas eran malas ya que no entendía nada, pues era muy diferente al colegio del pueblo (entrevista 4 a niñas y niños, tema 8). Yo estudiaba mucho, pero tenía malas notas (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 8). Por su parte, los padres, en fragmentos como los que transcriben refieren que los niños tienen dificultades para comprender lo que los profesores explican en clase: tienen muchas dificultades para saber lo que enseñan los profesores (Entrevista 3 padres, tema 7). A veces no entienden o (...) sacan notas muy bajas (Entrevista 2 a padres, tema 7).

Los estudiantes asocian sus dificultades para seguir adecuadamente el proceso de formación y su rendimiento académico, a factores como los siguientes: En la adaptación o en la manera como se sienten, en el proceso comunicativo que se vive en el aula y a la relación con el entorno. Veamos cada una de estos factores:

(1) Adaptación o manera como se sienten. Los niños encuentran diferencias y dificultades en el nuevo contexto escolar, que confrontan con su lugar de origen. Los niños perciben como “pesado” el estudio en las instituciones de acogida: “aunque deseo que me vaya bien, el estudio es pesado (...) hay cosas que no entiendo, y fuera de eso mis compañeros son

muy indisciplinados y en ocasiones no dejan entender la clase, hay profesores que hablan rápido y no los entiendo (Entrevista 4 a niñas y niños, tema 8).

Por su parte los padres manifiestan que: “los más grandes aún muestran mucha tristeza porque no tienen sus amigos de siempre” (Entrevista 2 a padres, tema 5). “Mis hijos me dicen que no se han podido adaptar a la institución ya que extrañan el pueblo de la Llana, la escuela, su profesora y sobre todo a sus compañeros (Entrevista 4 a padres, tema 4). Según los padres, a los niños les cuesta acomodarse a las nuevas condiciones escolares. Para ellos, el cambio de pueblo, de escuela, de profesora y de sus compañeros son múltiples factores que intervienen para que no se habitúen fácilmente a este nuevo contexto. Lo anterior indica que las niñas y los niños, desde su propia perspectiva y de la de sus padres, perciben diferencias entre la vivencia académica en el lugar de origen y en el colegio de acogida. Los contenidos, las competencias, las estrategias pedagógicas, la forma de evaluar de los nuevos colegios a los que acceden los niños establecen diferencias con los componentes curriculares de las zonas de donde ellos provienen.

Posiblemente los planteles educativos desarrollan currículos homogéneos, tal como afirma González Barrau: Todos estos criterios están buscando la homogeneidad en el grupo, una homogeneidad que permita pensar que cada alumno es igual que el resto del grupo y que por lo tanto, un profesor puede dirigir una clase como si fuera una suma de iguales, a los que se suponen los mismos mecanismos de aprender. Probablemente los planteles educativos no establecen diferencias en el currículo³¹ (González Barrau 2012): al considerar que todos niñas y niños son iguales. En este sentido no abordan un reto importante que se plantea al desarrollo curricular, como es ayudar a las niñas y los niños desplazados que presentan dificultades de aprendizaje o de comunicación, mediante una adaptación curricular a sus circunstancias. En estas palabras no reconocen la diferencia dentro del aula, en consecuencia no adaptan el aprendizaje al contexto del aula. Esta decisión de enseñar lo mismo y de la misma manera para todos es probablemente una de las razones por las cuales niñas y niños manifiestan que no

³¹ El currículo no hace referencia solo al plan de estudios. el Currículo comprende una serie de actividades orientadas a la formación de una cultura institucional o de un ethos (...) que forma parte esencial de la formación integral (...). Esas actividades, que rebasan las específicas de los Planes de estudio, están orientadas a la formación de: - Un comportamiento ética y políticamente orientado - Una conducta permanente de cuidado del cuerpo. - Una sensibilidad educada. - Un proyecto cultural elevado respecto del destino de la nación. - Una habilidad para expresarse oralmente y por escrito en español y en inglés. Proyecto Institucional. Universidad Industrial de Santander

entienden, que experimentan el estudio como pesado y que hacen esfuerzos sin logran resultados exitosos. Estas también son las razones para que los padres perciban que la situación de desplazamiento influye en la adaptación y en la forma como los niños se sienten en el colegio al que llegan.

Una segunda categoría encontrada con relación a la vida escolar de los niñas y niños desplazados es el **proceso comunicativo** entendido como: (1) la relación de familiaridad con los compañeros en los colegios actuales y la de su lugar de procedencia y (2) la relación de familiaridad con los profesores del colegio de donde proceden, confrontada con la relación con los profesores en los colegios actuales, los cuales se describen a continuación:

(1) *Relación de familiaridad con los compañeros en los colegios actuales y la de su lugar de procedencia.* Los niños desplazados generalmente vienen de pueblos, de zonas rurales. Como ellos afirman, en las escuelas de las cuales proceden los alumnos son pocos:

..el estudio es muy diferente al colegio de mi pueblo, allí estudiaba con mis compañeros y le preguntaba a la profesora. En el actual colegio no le puedo preguntar a los profesores por temor a la risa y comentarios de los otros niños; somos muchos niños y me da pena preguntarles a ellos, piensan que todos entendemos... (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 8).

Desde la perspectiva de los niños, el aprender con pocos alumnos genera cercanía tanto con los compañeros como con los profesores y respeto entre ellos. Esta experiencia vivida en sus instituciones de origen, no logran encontrarla en los nuevos centros educativos. Por el contrario, los niños entrevistados perciben señalamiento por parte de los compañeros y profesores, a quienes tratan con poca confianza y familiaridad, como se entrevisté en expresiones como las siguientes: “me llevo bien con pocos niños” (entrevista 8 niñas y niños, tema 3), “con mis compañeros de clase inicialmente fue distante” (entrevista 5 niñas y niños, tema 3).

En el proceso comunicativo según los padres, afloran los apodos, la burla y el rechazo, que se convierten en obstáculos en la relación entre compañeros; de esta manera expresan los padres que los niños “A veces se quejan de que algunos los rechazan” (Entrevista 1 a padres, tema 9). “En el nuevo colegio les ponen muchos apodos, por esto en repetidas ocasiones han manifestado no querer ir a estudiar” (Entrevista 4 a padres, tema 4) “Como le he comentado la relación con sus compañeros no es buena por los apodos que les ponen” (Entrevista 4 a padres, tema 5).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En este sentido, se observan dificultades en la comunicación entre niñas y niños desplazados y sus compañeros. En las entrevistas encontramos referencias a la dificultad para hacer amistad, para llevarse bien con otros, a la inseguridad y prevención que sienten los niños en las instituciones de acogida. Los siguientes fragmentos ejemplifican esta dificultad: “si uno no se mete con nadie, no se meten con uno” (entrevista 10 a niñas y niños, tema 3); “me hablo con unos poquitos del salón, para no tener problemas” (entrevista 10 a niñas y niños, tema 3); “a esa edad los niños conocían las redes sociales” (entrevista 10, tema 3).

Otro aspecto importante, manifestado por niños y padres en la relación con los compañeros es la extra edad³². Este factor indica la poca comprensión y aceptación por parte de los niños no desplazados. El que haya alumnos mayores, que han tenido dificultad para la continuidad en los estudios, provoca que quienes están en esta condición se sientan rechazados, marginados y en desventaja frente a los otros. El rechazo se manifiesta como otro obstáculo en el proceso de formación. Estas niñas y estos niños tienen dificultades de comprensión y bajo rendimiento académico. Según los padres “Los niños han pasado dificultades porque a veces los compañeros se burlan de ellos, por ser más grandes que la mayoría y a veces porque no entienden o porque sacan notas son muy bajas (Entrevista 2 a padres, tema 8).

Refiriéndose a la “extra edad”, Umaña Gallego afirma que no ingresar en el momento indicado al sistema educativo, lo cual trae inconvenientes académicos, de convivencia y de matoneo (Umaña Gallego 2014: 1). Así lo indican los niños entrevistados:

Era el más grande de la clase, eso me acomplejaba, porque se burlaban de mí, porque siendo el más grande de la clase era el que menos sabía; había materiales que no conocía, a esa edad los niños conocían las redes sociales, y yo no sabía de qué se trataba, hubo muchos momentos en los que no quería continuar en la escuela (Entrevista 9 a niñas y niños, tema 3).

De igual manera otra razón para ser objeto de burla, según los niños entrevistados es “el color de la piel”; así se observa en la siguiente afirmación “los otros niños se burlan de nosotros, en el caso mío que soy de otro color de la mayoría”. Para niñas y niños víctimas de

³² La extra edad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extra edad. (Ministerio de Educación Nacional 2017)

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

desplazamiento forzado y para sus padres es importante tener amigos, llevarse bien con el grupo y ser aceptado. Los padres lo manifiestan así: “Los niños necesitan ser aceptados en el colegio y por sus compañeros” (Entrevista 1 a padres, tema 9) “En este momento tienen uno o dos compañeros que son buenos amigos” (Entrevista 2 a padres, tema 10). Estos factores, manifestados afectan tanto a niños como a padres. Los últimos desean que sus hijos sean aceptados en la comunidad educativa, que encuentren espacios que les permitan sentirse bien y reconocen a los compañeros como parte importante para que sus hijos se sientan acogidos por el grupo.

Así, se aprecia también que en las ocasiones en las que los niños no se sienten aceptados en el colegio, prefieren quedarse en casa. Esto significa un problema para los padres que perciben que el rechazo afecta a sus hijos. Como se extrae de la siguiente respuesta por los progenitores “Cuando ellos no quieren ir al colegio sufrimos porque sabemos que es porque no se sienten totalmente aceptados” (Entrevista 1 padres, tema 9). Es importante tener en cuenta este aspecto pues es un motivo de deserción entre los niños desplazados.

El contexto escolar no ofrece un entorno amable. Por el contrario, en él, niñas y niños desplazados experimentan un conjunto de percepciones y pensamientos asociados muchas veces a sentimientos de inferioridad o de baja autoestima. No cabe duda que derivadas tanto de las circunstancias que han vividos como desplazados como de la forma cómo perciben sus relaciones con sus compañeros. Es necesario apuntar, en cualquier caso, que con el tiempo estas relaciones van cambiando. Los niños se van sintiendo progresivamente más aceptados. Sin embargo, ninguno de los entrevistados refirió sentirse completamente integrados a las instituciones de llegada.

Estas vivencias negativas se pueden entrever en frases como las siguientes:

..sí, me llevo mejor con el grupo; sin embargo, aún creo que me miran mal y que no soy muy aceptada por algunos compañeros del colegio (entrevista 1 a niños, tema 4); Mi relación actual ha mejorado un poco, ya tengo algunos amigos con los que me hablo (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 4). Pues ya tengo unos poquitos amigos con los que me hago al recreo, bueno ya también ellos lo conocen a uno, a veces lo invitan a uno a fiestas (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 4); Mejor, ahora soy integrante del equipo de fútbol y buen arquero, eso me ha permitido hablar con niños de otros cursos, lo he logrado después que me llamaban “el campesino que tapa. (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 4). En el momento aunque me siento mejor, mis compañeros han aprendido a respetarme (entrevista 6 a niñas y niños, tema 4).

Como se observa, para ellos es fundamental sentirse no solamente aceptados, sino también respetados. Este respeto lo logran después de un tiempo en el que ya sus compañeros los conocen.

(2) *La relación de familiaridad con los profesores del colegio de donde proceden confrontada con la relación con los profesores en los colegios actuales.* Inicialmente, se observa una relación distante entre las niñas y los niños desplazados y sus profesores del colegio al que llegan, como puede verse en afirmaciones como las siguientes:

Con los profesores no me relacionaba (entrevista 6 niñas y niños, tema 3); Con ellos hablan los niños que ya los conocen a mí me daba pena y no veía cómo hacerlo (Entrevista 1 niñas y niños, tema 3); yo no busco a los profes porque me da pena (Entrevista 7. Tema 7).

De igual manera, los padres entrevistados afirman: “tienen muchas dificultades (...) para tratar a los profesores y poder mantenerse en el colegio” (Entrevista 3 a padres, tema 7). “Con los profesores (...) no sienten confianza para hablar con ellos” (Entrevista 2 a padres, tema 10).

De las frases anteriores se puede deducir que los niños perciben la necesidad de aprender, lo que se traduce en confianza o en acercamiento al docente. Esta relación de familiaridad con los profesores se da, según los niños, con determinados alumnos, aquellos que han estado ahí en esa escuela. Los desplazados, inicialmente, no son conocidos o “reconocidos” plenamente por los profesores. Por eso ellos en un comienzo no acceden con facilidad a esta relación. Como desplazados sienten pena, cierta vergüenza o timidez para comunicarse con los profesores.

De igual manera, sobre la comunicación con los docentes los niños desplazados critican a los profesores de los colegios a los que llegan, porque consideran que hay algunos que en su trato los hacen sentir mal, por ejemplo:

...y había profesores que me decían “Usted Luis, está como en la luna,...yo me ponía rojo y los otros compañeros se reían, era horrible; esa situación me hacía sentir aislado... (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 3). Incluso sentía que había profesores que se referían a mí, no por el nombre, sino como el que acaba de llegar del Catatumbo, eso hizo que los demás compañeros me llamaran Catatumbo; eso me hacía sentir mal, y diferente a mis otros compañeros, no les contaba que era desplazado por miedo (entrevista 9 a niñas y niños, tema 9). Esta forma de nombrar al estudiante le produce malestar, porque es un apodo que lo hace el hazmerreír en la clase.

Con relación al nombre Catatumbo se considera importante señalar que tiene relevancia dentro del proceso de desplazamiento ya que como lo define la Fundación de Ideas para la

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

paz: El Catatumbo agrupa a 11 municipios de Norte de Santander. Es una de las regiones priorizadas por la Política Nacional de Consolidación y Reconstrucción Territorial (PNCRT) del Gobierno Nacional y una de las zonas de implementación del Plan Espada de Honor de las Fuerzas Militares, mediante los que se busca reforzar la presencia estatal y militar en la región (Fundación de Ideas para la paz : 3 de octubre 2013)

En cuanto a la presencia de actores armados irregulares y bandas criminales, en el Catatumbo se registran las FARC, el ELN y EPL. Se suma, que desde la desmovilización del Bloque Catatumbo en 2005 se registra la presencia de integrantes de bandas criminales como Los Rastrojos, las Águilas Negras, y más recientemente, Los Urabeños.

Se observa también, según los padres, que existen profesores, como la directora de grupo de un centro, que los apoya, como se muestra en la expresión que sigue: “la directora de grupo como le comenté es buenecita con mis hijos” (entrevista 4, a padres tema 9). En expresiones como: “Algunas profesoras nos ayudaron, otras no se daban ni cuenta que estábamos ahí” (Entrevista 1a padres, tema 5). Pero no son la mayoría más bien perciben que en buena medida el profesorado no tiene la capacidad para evidenciar la presencia de niñas y niños víctimas de desplazamiento forzado.

Igual que en el caso de la relación con los compañeros, la relación con los profesores mejora con el tiempo. Sin embargo, aquí parece existir una mayor dificultad:

Actualmente me siento adaptada a este colegio y a mis compañeros de clase, igualmente con mis profesores” (Entrevista 8 a niñas y niños, tema 4). Con mis profesores normal, total con ellos no hay mucho tiempo para hablar, y no me siento capaz de hacerlo (entrevista 2 a niñas y niños, tema 4);...en otras cosas como al principio los profesores no han cambiado; ellos hacen la clase pero como somos tantos no hay cómo hablar con ellos de que tenemos problemas (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 4).

Aunque la relación parece mejorar, se observa que pasado algún tiempo la comunicación sigue siendo distante. La dificultad para que las relaciones entre las niñas y los niños desplazados y sus profesores mejore puede estar relacionada con tres cuestiones: el número de estudiantes, la falta de tiempo de los profesores y el silencio impuesto por parte de los padres a los menores. Las aulas numerosas pueden ser un factor que dificulta la comunicación entre los actores educativos, dificultando el diálogo y la atención a los niños con sus problemas, como se ilustra a continuación: “ellos hacen la clase pero como somos tantos no hay cómo hablar con ellos de que tenemos problemas” (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 4).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En este sentido existe la Resolución 07797, del 2015, por medio de la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa en las Entidades Territoriales Certificadas. En su artículo 9 da directrices para la organización del proceso de gestión de la cobertura educativa y el numeral 5 plantea que hay que garantizar el acceso y la permanencia educativa a la población en edad escolar no escolarizada desplazada, víctima del conflicto armado interno y en situación de vulnerabilidad, mediante la articulación de acciones con las entidades o establecimientos públicos y/o privadas que atienden a esta población.

Analizando el verbatim se percibe cómo la ampliación de cobertura actúa en contravía de la calidad, porque el gobierno no toma, al mismo tiempo medidas de ampliación de planta docente y de infraestructura, teniendo en cuenta que en la actualidad hay muchos estudiantes en las aulas de clase, a veces más de cincuenta. No obstante, la misma circular, en el Artículo 14, numeral 4 con el fin de definir la capacidad institucional y proyección de cupos establece: “Determinar las estrategias de ampliación de cobertura, mediante la distribución adecuada de planta docente y administrativa; haciendo uso eficiente de los recursos existentes; reorganizando los grupos de clase; optimizando, adecuando, ampliando o rotando los espacios escolares; realizando convenios de continuidad entre establecimientos educativos y dotando a los mismos de los recursos necesarios, dentro de los parámetros establecidos por el MEN.

Pese a las disposiciones anteriores, el número elevado de alumnos afecta la relación estudiante-docente y genera problemas como los que se aprecian en las respuestas de alguno de los niños:

...nunca conté a mis maestros que no entendía las materias; no tenía con quien compartir, preguntar o estudiar(Entrevista 1 a niñas y niños, tema 9); En clase me da miedo preguntar (Entrevista 6 a niñas y niños, tema 4); En el actual colegio no le puedo preguntar a los profesores por temor a la risa y comentarios de los otros niños; somos muchos niños y me da pena preguntarles a ellos, piensan que todos entendemos (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 8). Como le ya le dije, aunque me sentía mal, y aún a veces me siento lo mismo, nunca conté a mis maestros que no entendía las materias (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 9).

Se puede agregar que la dificultad para la relación alumno- docente, en el contexto de grupos grandes, está a su vez relacionada con problemas en la relación de las niñas y los niños con sus compañeros: “Por temor a que mis compañeros piensen que estoy dándoles quejas y por otro lado ellos solo tienen tiempo a la hora del descanso, y me da pena molestarlos en la sala de profesores” (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 4). Así, se observa que las niñas y los

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

niños desplazados se debaten entre la aceptación de los profesores y la percepción que tengan sus compañeros sobre esta relación.

El acceso a los profesores está relacionado con la aceptación. Si eres amigo de los profesores, les das quejas y entonces no eres amigo de los compañeros. Para ser aceptado por el grupo de pares, tiene, en cierta manera que distanciarte de los maestros, como lo expresan los siguientes testimonios. “ellos hacen la clase pero como somos tantos no hay cómo hablar con ellos de que tenemos problemas” (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 4). Tampoco se observa un tiempo que sea percibido por los alumnos como favorable para la interacción, como se advierte en la siguiente frase: “Ellos solo tienen tiempo a la hora del descanso” (entrevista 2 a niños y niñas, tema 4); por eso, a ellos se cohiben cuando sienten la necesidad de hablar sobre sus problemas “y me da pena molestarlos en la sala de profesores” (entrevista 2 niñas y niños, tema 4).

El silencio impuesto por parte de los padres a los menores se percibe que incide en las relaciones con los profesores. Ya se ha comentado, que esta situación menoscaba la autoestima de los niños, a quienes les da miedo preguntar y a quienes la burla y la risa de los compañeros. En otras palabras, los excluye de una adecuada relación comunicativa y pedagógica que de otro modo se establecería si las niñas y los niños se sintieran en igualdad de condiciones y con la libertad de “ser” ellos mismos, auténticos, con capacidades para aprender pero también para dejar de comprender, sin tener en cuenta su procedencia y su condición de desplazamiento.

Entonces, para acceder a la comunicación con los profesores y con los compañeros es necesario darse a conocer, ser capaz de hablarles. En otras palabras, de generar un espacio de comunicación, romper con el silencio. Ese intercambio difícilmente se presenta en el aula de clase para los desplazados. Ellos viven en una esfera estrecha, restringida, donde la comunicación, en todo el sentido de la palabra, se reduce.

Respecto al proceso comunicativo del colegio con los padres entrevistados se extraen los siguientes resultados que se clasifican en siete categorías. En primer lugar, se observa, la *preocupación de los padres por el ingreso de los niños al colegio* como se aprecia en las siguientes frases: “Fue una de las preocupaciones buscarles colegio” (Entrevista 3 a padres, tema 4). Sin embargo, aunque los niños lleven tiempo en la institución educativa, el ingreso

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

no significa integración de los padres de familia o cuidadores al contexto escolar, como se deduce de la expresión siguiente: “y a pesar de haber llegado ya desde algún tiempo, no nos hemos integrado del todo bien” (Entrevista 3 a padres, tema 7).

En segundo lugar, los padres no perciben apoyo del colegio. Como víctimas del desplazamiento forzado. Así queda registrado en el verbatim: “No hemos recibido apoyo del colegio; tampoco saben que somos desplazados” (Entrevista 1 a padres, tema 8); Una de las razones de esta percepción es, que en el momento de la matrícula, el colegio conoce sobre la existencia de niños desplazados en la institución educativa, pero ese conocimiento se reduce al aspecto formal del registro y no trasciende a la comunidad educativa, al aula.

En tercer lugar, los padres no dan la importancia a las reuniones que organiza el plantel educativo para la entrega de boletines, como se deduce de expresiones como la siguiente: “No, a nosotros solo nos llaman para entregarnos boletines, y eso cuando tengo tiempo de ir. ¿Y porque no tienes tiempo? Por mi trabajo.” (Entrevista 1 a padres, tema 10). “Como le comenté casi no asisto al colegio” (Entrevista 3 a padres, tema 10). En estos fragmentos podemos deducir que lo que ocurre en el colegio de las niñas y los niños no preocupa significativamente a algunos padres. La falta de tiempo es una de las razones para justificar tanto la baja participación en los diferentes programas que realiza el colegio como la falta de diálogo con sus hijos sobre las actividades que ellos realizan en el colegio. Lo anterior se hace evidente en expresiones como la siguiente. “Yo no tengo tiempo para venir al colegio” (Entrevista 2 a padres, tema 12). Los padres que actúan de esta manera desconocen las razones que los niños tienen para no querer volver a la escuela, para no rendir académicamente o para no integrarse totalmente a la vida escolar.

En cuarto lugar, *Los padres no manifiestan una relación de confianza con la institución educativa.* Los padres consideran al colegio como el lugar menos adecuado para expresar que son desplazados. “No hemos solicitado ayuda” (Entrevista 2 a padres, tema 9) “Escasamente podemos ir a una que otra reunión, porque trabajamos; pero no mencionamos que somos desplazados” (Entrevista 2 a padres, tema 9). Con esta expresión tenemos la impresión de que los padres no se sienten seguros para contar en la institución educativa que ellos y sus hijos son víctimas del desplazamiento forzado. De nuevo se observa que el

silencio es un instrumento empleado por los padres frente a la institución educativa en su proceso de interacción.

Los padres no se sienten motivados a participar, a dialogar y menos a exponer su situación de desplazados. Ellos consideran que la institución educativa no es el espacio para poner al descubierto su situación. Ser desplazado constituye un secreto ante la institución educativa, esta es una información que los padres no comunican. Al contrario, la guardan celosamente y por consiguiente se erige como algo que rompe la comunicación. Mediante el silencio y el secreto los padres pretenden borrar su situación; no quieren quedar en evidencia. El silencio y el secreto son formas de ocultar su identidad y de protegerse también en el contexto educativo.

En este sentido los participantes en el Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”, expresaron que:

Los niños heredan el desplazamiento; viven con esta situación sin comprenderla, ya que los adultos les exigen silencio con el fin de protegerse; no les ponen atención a lo que los niños preguntan tratando de comprender la situación que viven y lo que ellos están sintiendo. No existe comunicación posible alrededor de este tema. Por consiguiente, la escuela desconoce esta problemática y queda en el total olvido. Es importante que la comunidad educativa reflexione sobre la problemática, que encuentre opciones reales para que las familias y los niños construyan proyectos que transformen sus vidas, porque lo que se observa es que generalmente caemos en la indiferencia y el silencio (Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”).

En quinto lugar, los padres se sienten motivados cuando las convocatorias van dirigidas a padres desplazados. Se evidencia que cuando se informa que se necesita a los padres de los alumnos desplazados. Esta convocatoria surte un efecto positivo en la asistencia, tal como afirman las siguientes respuestas: “hoy vine porque me dijeron que necesitaban a los padres de los niños desplazados” (Entrevista 3 a padres, tema 10) “Me llamó la atención la convocatoria” (Entrevista 3 a padres, tema 10). Se observa una cierta dualidad en el proceso comunicativo de los padres con la institución educativa. Por un lado, parecen no dar importancia a las reuniones que realiza el colegio, ni buscan la ayuda de los profesores, pero por otro lado, cuando son convocados directamente, se sienten satisfechos y aceptan la convocatoria.

(6) *Los padres afirman que carecen de orientadores y esperan que el colegio los apoye en el proceso de inclusión social.* Ellos afirman que "No sé dónde acudir" (entrevista 4 a

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

padres, tema 7). Las familias carecen de información sobre la ruta de atención que está establecida para este tipo de población, tal como leemos en la información que sigue: “El Ministerio de Educación Nacional cuenta con una ruta de acceso inmediato al servicio educativo para la Población en Situación de Desplazamiento -PSD-, que ha sido construida por responsables, del nivel nacional y territorial, de la atención educativa a esta población”. Esta ruta tiene como objetivo prestar atención oportuna a los desplazados y establece que la Secretaría de Educación debe coordinar acciones, para asegurar que, especialmente quienes estén en edad escolar dentro de este grupo dispongan de un cupo para recibir el servicio educativo. Además adopta toda una serie de medidas, a saber:

- Se puedan matricular en cualquier momento del año.
- No tengan que pagar matrícula, pensión, derechos académicos ni otros cobros.
- El acceso no esté condicionado a la presentación de documentos de identidad o certificados.
- Presentar los exámenes requeridos para certificar el nivel escolar cuando no tengan certificaciones de grados anteriores, se deben hacer los exámenes requeridos para certificar el nivel escolar.
- Puedan acceder a modelos adecuados a sus características particulares, tales como Aceleración del Aprendizaje u otros modelos pertinentes

Como se extrae de las respuestas de los padres ellos no tienen conocimiento sobre estos mecanismos de ayuda y protección a la población desplazada.

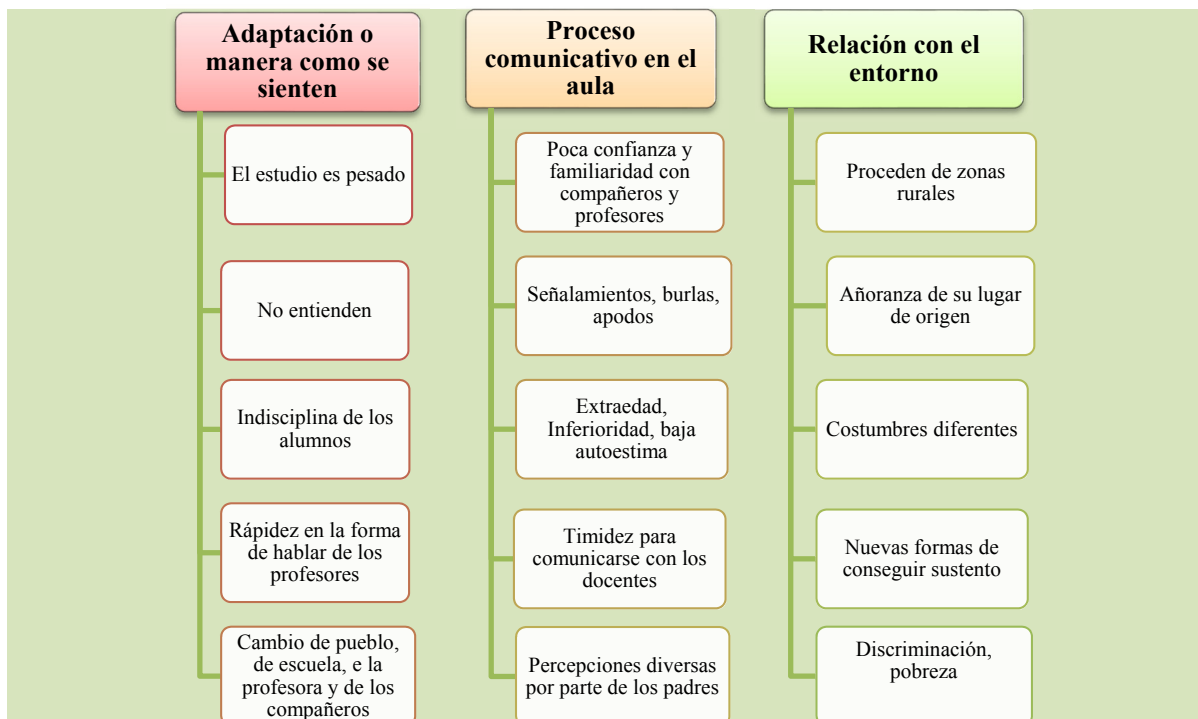
En último lugar, encontramos la *Relación de familiaridad con el entorno físico*. Muchos de los niños desplazados vienen de zonas rurales, trabajan en las labores del campo para ayudar al sustento familiar y adquieren conocimientos más ligados a la agricultura, ganadería y en general a lo que se refiere a conocimientos para afrontar las exigencias rurales. Como se ha mencionado, los niños y las niñas manifiestan añoranza de ese lugar de origen de donde de la noche a la mañana fueron desplazados. Sin embargo, se puede agregar que ellos comparan lo apacible del lugar de origen con la forma de cómo viven en los lugares en los que deben alojarse. En estos lugares, las costumbres son diferentes, aunque encuentran diversas formas de conseguir el sustento diario, estas son informales y no responden al

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

conocimiento y experiencia rural. Las distancias son grandes, viven en la pobreza y la discriminación, características que menoscaban la autoestima y generan comprensiones que inciden en no querer estudiar, retirarse de la institución educativa, y aunque no puedan, desear el regreso a su lugar de origen.

En el cuadro 13 se describen las dificultades del bajo rendimiento de los alumnos como el eje transversal que se extrae de la formación y comunicación en el aula.

Cuadro 13: Dificultades bajo rendimiento académico.



En suma, del análisis de la relación de estudiantes y profesores en el proceso formativo se puede concluir que hay énfasis en el rendimiento académico, entendido como la enseñanza de contenidos, pero se percibe poca atención a las niñas y niños desplazados tanto en el aspecto emocional como en el social. Analizando esta cuestión se deduce que hay ciertas limitaciones en la formación integral por cuanto la escuela en su conjunto desconoce, según lo han manifestado los entrevistados, a la población desplazada con sus características y necesidades. De esta manera las niñas y los niños que están ingresando en esta condición, no viven la escuela como un espacio significativo que les ayude a encontrar el rumbo que les pertenece como seres humanos. Al contrario, muchos de ellos, al sentirse excluidos y

afrontando múltiples dificultades desertan de las aulas de clase y van a engrosar la miseria, la violencia, en un país que busca la paz y la equidad.

6.1.4. IDENTIDAD, IGUALDAD, DIVERSIDAD Y SILENCIO.

En este apartado se aborda la categoría de identidad, igualdad y diversidad relacionada con el objeto de interés central del trabajo: el silencio. Se entretrejen estas tres categorías: identidad, igualdad y diversidad, porque a lo largo de las entrevistas realizadas a las niñas y niños, se evidenció que ellas aparecen directa o indirectamente como aspectos importantes en la comprensión del objeto de estudio. Así es importante explicitar el concepto de identidad como un derecho fundamental reconocido en nuestra Constitución, pues permite valorar la manera propia y particular que distingue a unas niñas y unos niños de las otras y otros.

De igual manera una mirada sobre la igualdad, otro de los derechos fundamentales consagrado en la misma constitución va a permitir, visualizar cómo a veces detrás de la forma de entenderla se ocultan muchas veces las individualidades, la forma propia y particular que identifica y da identidad a cada niña o niño. El tercer concepto, la diversidad, puede entenderse, en muchos de los fragmentos de este estudio, desprovisto de la gran riqueza que puede aportar a la formación de niñas y niños en condición de desplazamiento y en una sociedad que quiere construir una Colombia en paz, equitativa y educada como se expresa en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo:

La paz, la equidad y la educación conforman un círculo virtuoso. Una sociedad en paz es una sociedad que puede focalizar sus esfuerzos en el cierre de brechas y puede invertir recursos en mejorar la cobertura y calidad de su sistema educativo. Una sociedad equitativa es una sociedad sin marcadas diferencias socio-económicas que permite la convivencia pacífica y facilita las condiciones de formación en capital humano. Finalmente, una sociedad educada es una sociedad que cuenta con una fuerza laboral calificada, sin grandes diferencias de ingresos y con ciudadanos que resuelven sus conflictos sin recurrir a la violencia. De forma más simple: la paz favorece la equidad y la educación, la equidad propicia la paz y la educación, y la educación genera condiciones de paz y equidad. Por esto, el énfasis de este Plan Nacional de Desarrollo se concentra en estos tres pilares, fundamentales en la consolidación de los grandes logros de los últimos cuatro años y en la visión de los próximos cuatro en pro de un nuevo país (Departamento Nacional de Planeación 2014)

Paz, equidad e igualdad son pilares que están detrás de la situación que viven los niños desplazados, pues quedan eclipsados por el silencio.

6.1.4.1. Primera Relación: Identidad cultural y desplazamiento.

Se parte de la definición de identidad dada en el marco teórico entendida como esa parte del auto concepto de un individuo.

La identidad es un fenómeno psicosocial central en la experiencia del desplazamiento, no solo porque se ve fuertemente afectada por los cambios que viven las niñas y los niños, y que terminan afectando sus percepciones de sí mismos; sino porque la identificación de las personas en su condición de desplazados tiene efectos sociales negativos (estigma, discriminación, etc.) que intentan ser gestionados mediante la estrategia del silencio.

Es importante resaltar cómo la identidad de una persona, en tanto que desplazada, a pesar de que su situación se pretende minimizar y vivirla en silencio, se vuelve visible socialmente. ¿Cómo los niños, las niñas y otros actores se enfrentan a esta visibilidad? Para hacerlo, se examinan dos categorías extraídas de las entrevistas:

(1) las características personales y culturales asociadas a la identidad de los niños (la manera de hablar, de vestir, y de comportarse), y

(2) la manera como las diferencias y la situación de desplazamiento se abordan en el aula de clase.

Las anteriores categorías diferencian a los desplazados de los demás niños, haciendo patente su procedencia o su distintividad. Estas señales se convierten en estigmas que marcan, que agreden y que excluyen. Estas diferencias se traducen en los **apodos**, ya mencionados por los niños y también reconocidos por los padres: “Como le he comentado la relación con sus compañeros no es buena por los apodos que les ponen” (entrevista 4 a padres, tema 4). En **burla** por la manera diferente de hablar. Y por las **costumbres**, pues los compañeros no entienden las características propias de los recién llegados. A modo de ilustración se muestran los siguientes fragmentos:

...los niños tienen otra manera de hablar, a veces no entendían lo que sus maestros o compañeros les decían; además las cosas son diferentes; les costó trabajo entender, hacer amigos y aún, no se sienten muy contentos ni en el colegio (Entrevista 1, a padres tema 7): Sí, los niños [desplazados] somos muy diferentes en la manera de hablar y de comportarse (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 5); En ocasiones pensaba que se burlaban de mí por mi manera de hablar y porque no era como los demás del grupo. Me decían “campesina” y me excluían de los juegos” (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 3) Si, uno se da cuenta que existimos niños que no tenemos las mismas costumbres, por ejemplo yo hablo un poco diferente, otros niños también lo hacen (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 5).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Las niñas y los niños desplazados viven una especie de exclusión lingüística y sociocultural por provenir de las zonas rurales. Ellos hablan un español, un dialecto, una forma de expresarse diferente a la urbana, con otro vocabulario, otro ritmo y otra interpretación del mundo, producto de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país. Tienen otra forma de comer, otros ritmos de trabajo, otras maneras de ver y comprender. También otras maneras de nombrar, diferencias que no son reconocidas como una riqueza de las posibilidades comunicativas en el contexto escolar de las niñas y los niños entrevistadas/os. De igual manera, las expresiones culturales, artísticas y expresivas son diferentes. Por eso, los niños entrevistados expresan “cuando cantamos unos lo hacemos más arrabalero que los otros, en fin, se nota los que venimos de lugares diferentes” (Entrevista 3 niñas y niños tema 2).

El canto, la danza el dibujo son manifestaciones expresivas y de comunicación, en ellas se manifiesta la alegría, la tristeza, el asombro, unidas a la manera de ser de las personas y sus comunidades. Como puede apreciarse, la distintividad que produce estas características no se considera como positiva. Por el contrario, está asociada con frecuencia a respuestas negativas del entorno inmediato (especialmente, de los pares): a la burla y la exclusión.

Los niños no solo se sienten distintos por manifestaciones identitarias de orden cultural. También refieren esta situación con relación a otros aspectos de su comportamiento. Así, por ejemplo, los niños se reconocen como tímidos y también como respetuosos en comparación con otros compañeros. Así queda registrado en las respuestas siguientes.

A pesar de sentirme incómodo no he tenido la confianza en mis profesores, en el rector o el personal del colegio para comentar por qué soy tímido, porque prefiero estar solo y no hablar con muchos de mis compañeros (Entrevista 2, a niñas y niños, tema 7). ... yo soy más tímido [que mis compañeros de clase] (...) y también yo me comporto bien (Entrevista 4 a niñas. y niños, tema 5)...allí hay compañeros que le faltan el respeto al profesor cuando los manda a callar; en cambio en el colegio de mi pueblo me enseñaron a obedecer y por eso decían que yo era una tonta (Entrevista 6 niñas y niños. tema 5).

Los padres también se refieren a las diferencias entre niños desplazados y niños de las regiones receptoras. Según ellos, las costumbres diferentes no son comprendidas ni valoradas por los compañeros de clase, al contrario, son vistas como una justificación de rechazo, objeto de burla y de exclusión. Los padres mencionan “Ellos no saben de dónde venimos, ahora ni yo misma sé, de donde tenemos costumbres, pues nos la hemos pasado de sitio en sitio”. (Entrevista 4 a padres, tema 11). Aquí se puede mencionar la diversidad de Colombia, compuesta por subregiones muy distintas y variadas: natural, social, cultural, económica,

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

geográfica y climáticamente. Entre los grupos culturales se pueden mencionar: los costeños, los paisas, los vallunos, los santandereanos, los llaneros, entre otros.

Todas estas subregiones son ricas y diferentes en sus paisajes, costumbres y tradiciones. Las diferencias se expresan en la gastronomía, en el folclor, en las formas de producción, en el arte, especificidades que han permitido agrupar estas manifestaciones en seis grandes regiones: La Amazonía, la Andina, la Caribeña, la Insular, la Pacífica y La Orinoquía. Precisamente se considera importante aprovechar como oportunidad los diferentes lugares en los que les ha tocado vivir para valorar sus costumbres, promover la aceptación, y darse cuenta que forman aulas multiculturales.

A las grandes diferencias ya mencionadas, hay que agregar las que provienen de la relación rural- urbano. Lo niños desplazados, como ya se dijo, provienen de zonas rurales, comunidades pequeñas, muy unidas, cuyos habitantes, en general, se conocen entre sí. Viven de la agricultura y la ganadería, a un ritmo más tranquilo y relajado. La economía es menos desarrollada. Por su parte, las comunidades receptoras tienen una mayor densidad de población, mayor contaminación, ruido, inseguridad, mayor desarrollo económico, altos niveles de estrés, un ritmo de vida muy rápido y avanzada tecnología; cuentan con teléfonos inteligentes, tabletas, ordenadores portátiles, tecnologías que muchas veces en el campo no están disponibles.

En la vida académica, en cierta forma, podría hipotetizarse que mediante estas comparaciones, aunque los niños desplazados son estigmatizados por sus compañeros, también logran recuperar aspectos positivos de su propia identidad. Así, en comparación con sus compañeros, consideran que tienen un mejor comportamiento.

Sin embargo, también resaltan características de personalidad que les desfavorecen y que dificultan su integración (concretamente, el caso de la “**timidez**”). Este último aspecto es de particular relevancia y en él puede estar presente una tendencia, derivada del silencio y el secreto que deben guardar por su condición de desplazados y que dificulta su comunicación en el nuevo grupo social. En cierto sentido, la vergüenza e incomodidad que sienten por su situación y el objeto de burla a que son sometidos en el aula de clase, los lleva a auto-inculparse por las dificultades de relación en el entorno escolar.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El segundo aspecto sobre el que se quiere llamar la atención es la manera en cómo estas diferencias culturales son abordadas en el aula. Al respecto cabe distinguir entre el abordaje que la institución hace de la identidad cultural de los niños, y la que hace de su identidad en tanto que personas en situación de desplazamiento. Los siguientes fragmentos hacen referencia al primer aspecto de la identidad:

En las diferentes clases hablan sobre los dialectos, las razas, los amarillos, los blancos y en el caso mío los negritos (Entrevista 10 a niñas y niños, tema 5); Un día llegó un compañero con un sombrero, el profesor le dijo que lo guardara porque había risitas (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 5); que yo me haya dado de cuenta no hay ninguna actividad para compartir las costumbres, algunos profesores hablan en sus clases, por ejemplo la de sociales (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 5); en actividades como la celebración del día de la raza participamos en bailes, muestra de cocina de diferentes regiones, pero desde luego las más importantes, la costa Atlántica, Pacífica, pero un pueblito como el que yo vengo no aparece por ningún lado (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 5); Sí, en mi salón hay diferentes costumbres; en el colegio en el bazar que se hizo este año hubo comida de diferentes regiones de los compañeros (Entrevista 6 a niñas y niños, tema 5).

Es relevante mencionar que en las entrevistas a los padres se evidencia que en las instituciones educativas no hay actividades para socializar, promover la diversidad y la diferencia para apoyar la inclusión educativa de las niñas y los niños, como queda reflejado en el fragmento siguiente, “refiriéndose a las actividades que realiza el colegio para mantener las costumbres de la región de procedencia de los niñas y niños, se menciona que en este tiempo no ha habido ninguna actividad especial” (Entrevista 4 a padres, tema 10).

Al respecto de la identidad cultural se aprecia una cierta ambivalencia. Si bien se procura la recuperación y exaltación de las culturas regionales, esto suele llevarse a cabo de una manera que resulta insatisfactoria para las niñas y los niños desplazados. Desde el punto de vista de algunos niños entrevistados, las actividades realizadas solo presentan aspectos generales de las culturas regionales, sin recaer sobre la idiosincrasia de pueblos concretos como aquellos de los cuales proceden los estudiantes. En segundo lugar, la cultura regional se trabaja en el marco de actividades institucionalizadas y altamente ritualizadas (como la celebración del día de la raza, pero quedan desatendidas o no son adecuadamente gestionadas en la vida cotidiana (por ejemplo, cuando aspectos visibles de la identidad cultural conducen a la burla por parte de los compañeros).

De otra parte, cuando se aborda el tema, lo hacen personas en particular como resultado de conductas que se consideran no adecuadas en un salón de clase: Es decir, más asociadas a la disciplina, que a la consideración de la diferencia y la diversidad, como se observa en

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

expresiones como las siguientes: “El colegio no habla de las diferentes costumbres; la que a veces se refiere al tema es la directora de grupo y eso porque se da cuenta que los otros niños se burlan de nosotros, en el caso mío que soy de otro color de la mayoría (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 5).

Se observa en los relatos anteriores que aunque en las instituciones educativas se reconocen diversas costumbres entre las niñas y los niños, estas diferencias no son reflexionadas ni incorporadas a la vida y relación de los niños en la escuela. En las expresiones de niños y padres se percibe el deseo y hasta la necesidad de que la institución educativa se ocupe de alguna manera, en su proceso formativo, desde la formación integral, de la valoración de la identidad de los diferentes estudiantes que conforman la comunidad educativa.

El segundo aspecto de la identidad al que responde la institución es el de la condición de desplazado que detentan algunos de sus estudiantes. Al respecto, se citan fragmentos como los siguientes:

En mi colegio no me han informado nada sobre mi condición de desplazamiento, como si no existieran (Entrevista 6 a niñas y niños, tema 6); Sobre mis derechos y deberes como estudiante en condición de desplazamiento no nos dijeron nada; además según mi papá “eso de ser desplazado no se puede decir” (Entrevista 7 a niñas y niños, tema 6); No sé exactamente cuáles son mis derechos por ser desplazado ya que en el colegio nunca hablan sobre estos temas (Entrevista 8 a niñas y niños, tema 6); Como le he comentado en el colegio no se toca el tema de desplazamiento, aquí todos somos pobres (Entrevista 10 a niñas y niños, tema 6).

Por su parte, los padres expresan sentimientos de incomodidad frente a su situación de desplazamiento. Ellos no quieren que sus hijos sean mal vistos por su situación de desplazamiento, como lo manifiestan ellos mismos: “porque no deseamos que nuestros hijos sean mal vistos si se enteran que son desplazados” (Entrevista 3ª padres, tema 8). Las víctimas “están tan estigmatizadas que no se atreven a hablar de su sufrimiento”, con una “sensación de impotencia” que les impide rehacer su vida”. Sin embargo, después de perderlo todo, puede explicarse por qué ellos prefieren ocultar, silenciar su identidad; lo hacen para protegerse de la persecución y afrontar el miedo a ser reconocidos.

6.1.4.2. Segunda relación: Igualdad.

La segunda relación se refiere al principio constitucional según el cual todos somos iguales ante la ley y merecemos un trato digno sin distinguir la raza, el género, la religión,

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

entre otros. La igualdad es un principio que en el ordenamiento jurídico colombiano se espera trasladar al funcionamiento cotidiano de sus distintas instituciones, incluida la educación pública. Este derecho constitucional se consagra en el Capítulo I, Título II de la Constitución Nacional de 1991, así el Artículo 13 informa de:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan (Asamblea Nacional Constituyente)

En la información a nuestra disposición, se aprecia que la escuela procura un trato igualitario para las niñas y niños en situación de desplazamiento. Los niños perciben la igualdad en el trato, lo cual se extrae de frases como las siguientes:

Para mí el trato ha sido normal cómo desplazado y los otros compañeros que no lo son (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 6); Con mi profesora, normal ella nos trataba igual todos éramos pequeños, no me atrevía a preguntar, prefería quedarme callado, siento que mis compañeros y profesores me miraban (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 3); A todos nos prestan la misma atención; no me tratan como desplazada, ni me ayudan por eso (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 7).

Los niños se sienten tratados “como todos los demás”. Sin embargo, tras este trato igualitario ocurre la desatención institucional de la situación específica de los chicos y chicas, su condición de desplazados. Pueden presentarse situaciones que ameritan una mayor atención para un niño o niña o un especial acompañamiento porque como desplazados hay diferencias en la comprensión. Sin embargo, la institución hace primar un concepto de igualdad que excluye estas especificidades. En esta mirada, que intenta lograr la cohesión de grupo, no existe reconocimiento de la individualidad. La igualdad que se brinda a todos las niñas y niños no asegura la inclusión. Existe la percepción del trato en igualdad, pero se desconoce la equidad porque no le da a cada uno lo que necesita.

El análisis de la información a disposición lleva a concluir que la apuesta por la igualdad en la escuela se apoya en el supuesto de que todos las niñas y todos los niños son iguales. Este supuesto hace que en realidad los niños desplazados queden excluidos, por eso este concepto trae consigo efectos no deseados. Concretamente, porque lleva a prácticas que favorecen la exclusión en el contexto escolar. Estas prácticas están asociadas a la distinción

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

que establecen aspectos como: el uniforme, la edad, la procedencia, generalmente rural, el nivel de comprensión de la realidad, el conocimiento y contenidos curriculares.

Por ejemplo, tradicionalmente, el uniforme ha sido una estrategia para lograr la igualdad en los planteles educativos. Los uniformes facilitan que los estudiantes se reconozcan como pertenecientes al colegio, y que se sientan iguales a sus compañeros, con quienes guardan características de semejanza y de unidad, así como de buena presentación personal. Esto es lo que puede concluirse de frases como las siguientes: “...con mis profesores me saludo, especialmente con los profes de la primaria, con los de ahora ellos ya me ven igual pues ya me confunden con los compañeros (...) Pues mi aspecto ha mejorado ya tengo uniforme... (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 4).

Antes la estudiante se diferenciaban de los demás por no tener uniforme, ahora, los profesores de secundaria la ven igual a los demás, porque ya porta el uniforme, circunstancia que se percibe como un objeto de aceptación y mejora en el aspecto personal. Por su parte, los participantes en el Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional” señalaron la importancia del uniforme como una forma de identificarlos como perteneciente a una institución educativa y como un mecanismo incluyente dentro de la comunidad educativa. Los participantes manifestaron que “Los estudiantes deben usar el uniforme para identificarse como estudiantes de la institución y para que no sean estigmatizados dentro de la misma comunidad educativa”. El hecho de que el uniforme integre, involucre en el grupo y en la comunidad, se convierte en un punto de vista comunicativo y de integración, ya que le da a quien lo usa cierto reconocimiento y valoración. Esto tiene consecuencias sobre las relaciones personales, además de poner en evidencia el acatamiento a las disposiciones de la institución educativa.

La igualación por los uniformes escolares se perciben como un factor de pertenencia a la escuela: a través de él se reconoce al niño o niña como parte de la institución educativa, pero más aún, según los entrevistados se relaciona con las normas escolares, poniendo en evidencia a quien las cumple o no. Estas circunstancias hacen que lo/as niñas y niños desplazados crezcan en autoestima, porque el que lo lleva “se siente mejor”. Sin embargo, también es fuente de preocupación por cuanto la falta de uniforme puede servir como señal, para profesores y estudiantes, de que algo no va bien con el niño o la niña que no lo utiliza:

“Al iniciar mis estudios me sentía mal por el uniforme, como no lo tenía, había peligro de que supieran que era desplazada” (Entrevista 6 a niñas y niños, tema 6).

Pero lo importante es que detrás del uniforme no desaparecen las diferencias y dificultades que viven los niñas y niños en condición de desplazamiento, La falta de uniforme se convierte así en un indicador de que el niño o la niña no se ajusta a las normas del colegio, pero tampoco a lo que se considera esperable (o normal) en términos identitarios.

La siguiente intervención es otro ejemplo: “Al iniciar mis estudios me sentía mal por el uniforme, como no lo tenía, había peligro de que supieran que era desplazada” (Entrevista 6 a niñas y niños, tema 6). Fragmento como este pone en evidencia que en las relaciones que se establecen en el aula existen factores asociadas al desplazamiento que provocan la marginación. Estas dificultades están latentes porque los desplazados se sienten excluidos y los que no lo son no logran aceptarlos con sus particularidades.

También se observan diferencias en la procedencia de los niños y niña desplazados, diferencias que pueden convertirse en factor de exclusión, por la forma distinta de ver y comprender la realidad. La diferencia de comprensión de la realidad está relacionada con su procedencia. Su manera de ver y comprender el mundo es diferente a la comprensión de los niños de procedencia urbana, lo cual se ve en expresiones como las siguientes: “... ahora soy integrante del equipo de futbol y buen arquero, eso me ha permitido hablar con niños de otros cursos, lo he logrado después que me llamaban “el campesino que tapa” (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 4). “Las costumbres cambiaron como en un 50% más o menos para bien, más o menos para mal, pues es muy complicado adaptarse a la ciudad como uno viene del campo, extraño mi tierra, mi anterior colegio, mis compañeros” (Entrevista 9 niñas y niños, tema 5).

La diferencia se aprecia también en las respuestas de los padres (...) Además las cosas son diferentes; les costó trabajo entender, hacer amigos y aún, no se sienten muy contentos en el colegio (Entrevista 1 a padres, tema 5) (...) “Mis hijos me dicen que no se han podido adaptar a la institución ya que extrañan el pueblo de la Llana, la escuela, su profesora y sobre todo a sus compañeros porque en el nuevo colegio les ponen muchos apodos, por esto en repetidas ocasiones han manifestado no querer ir a estudiar” (Entrevista 4 a padres, tema 4).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En este sentido las entrevistas dejan ver que los niños proceden de áreas rurales, con comprensión diferente de la realidad de la comunidad receptora, lo cual incide en las dificultades en el rendimiento, en su autoestima y adaptación.

Otra diferencia que encuentran los desplazados se relaciona con los currículos de una y otra zona. Según los entrevistados las materias que cursan en los colegios del lugar de origen son distintas a las que deben estudiar en los colegios de la comunidad receptora. Así lo evidencian en las entrevistas: “Las materias son diferentes, algunas nuevas para mí y no tengo muy buenas calificaciones, porque no entiendo a mis profesores. En materias como el inglés me sentía extraño y no quería que mis compañeros se burlaran de mí por mi pronunciación (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 8). Como le ya le dije, aunque me sentía mal, y aún a veces me siento lo mismo, nunca conté a mis maestros que no entendía las materias; no tenía con quien compartir, preguntar o estudiar (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 9). Las diferencias en el currículo hacen que obtengan bajas calificaciones y que en materias nuevas como el inglés se sientan objeto de burla de sus compañeros. Sobre estas diferencias Rivero afirma que:

En suma, estas diferencias que viven los niños desplazados La brecha entre lo urbano y lo rural son de fondo. Mientras en las ciudades los educandos cuentan con un docente especializado en cada asignatura, en el campo los estudiantes asisten a clase con un único docente como es el caso de la Escuela Nueva y la Postprimaria. Sumado a esto, el acceso a Internet gratis en todos los municipios sólo es posible en las zonas urbanas, de acuerdo a políticas estatales ya que llevar este servicio a todas partes es muy “costoso”. Otro factor que impide nivelar las diferencias entre la educación urbana y la rural es el contexto. Un niño o niña que viva en una ciudad, de manera inconsciente está expuesto(a) a más contenido de lectura y escritura gracias a los medios de comunicación y la publicidad. Por esto, es probable que exista cierta desventaja entre lo urbano y lo rural. (Rivero Las 2 orillas 2014)

Cuestionan el concepto de igualdad que asume la institución educativa y hacen evidente que tal concepto los afecta psíquica, social e intelectualmente como se aprecia en estudios que se han ocupado de estas temáticas a nivel internacional, así Fuica et al afirman:

Respecto al rendimiento académico, varias investigaciones han demostrado diferencias de desempeño entre jóvenes rurales y urbanos. Por ejemplo, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo [SERCE] y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes [PISA] (Murillo y Román, 2009; OCDE, 2010). Las pruebas realizadas en estos estudios exponen diferencias significativas entre el rendimiento de los residentes en zonas rurales versus los residentes de zonas urbanas e hipotetizan que tales diferencias son consecuencia de la inequidad educativa propia de los sectores rurales. Según los criterios de la OCDE (2010), la diferencia equivaldría a más de un año de educación formal (Fuica et al 2014)

6.1.4.3. Tercera relación: Diversidad.

Para abordar la tercera relación sobre la diversidad se toma como punto partida la propuesta del Ministerio de Cultura de Colombia (2012:1) que define la diversidad cultural como: “una característica esencial de la humanidad y un factor clave de su desarrollo”. En este sentido, la diversidad es entendida entonces como la aceptación de la diferencia, expresada en las múltiples prácticas socioculturales visibles a través de las costumbres y tradiciones. Desde este aspecto los niños desplazados traen consigo prácticas que son parte de la tradición de las diversas comunidades de donde proceden. A modo de ilustración se traen a colación los siguientes fragmentos:

Uno se da cuenta que existimos niños que no tenemos las mismas costumbres, por ejemplo yo hablo un poco diferente, otros niños también lo hacen (Entrevista 2 a niñas y niños, tema 5). Un día llegó un compañero con un sombrero, el profesor le dijo que lo guardara porque había risitas; cuando cantamos unos lo hacemos más arrabalero que los otros, en fin se nota los que venimos de lugares diferentes (Entrevista 3 a niños y niña, tema 5).

En estas respuestas los niños hacen referencia a la diferente manera de hablar, de vestir (usar sombrero propio de una región), de cantar son expresiones culturales que tienen relación con la procedencia y la tradición de cada uno. Estas diferencias, que expresan la diversidad cultural del país, se hacen visibles en el contexto escolar. Además en otras ocasiones son objeto de burla y de incompreensión por parte de los compañeros.

Esta realidad pone de manifiesto la dificultad para gozar plenamente de los derechos de esta población. Para atender la situación de vulnerabilidad de los desplazados, desde 1995, se empezó a configurar un marco jurídico para ello. Este impulso se promulga la Ley 387 que en Artículo 19, numeral 10, establece que el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales deben realizar programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento y la circular conjunta de julio del 2000 (Ministerio de Educación Nacional y la Red de Solidaridad Social) que señalan los beneficios para la población desplazada.

Sin embargo, entre los entrevistados se percibe que no conocen tales beneficios y obligaciones. Para ejemplificar esta cuestión, se citan las frases siguientes: “Sé que tengo derechos y deberes como estudiante, pero como desplazada los mismos, (...) Derecho a estar en el colegio, deberes: portarme bien, venir al colegio, hacer las tareas” (Entrevista 3 a niñas

y niños tema 6); “En el colegio no he recibido información sobre derechos y deberes como estudiante en condición de desplazamiento” (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 6).

La fuente de dicho desconocimiento no queda claro. Sin embargo, a la luz de la evidencia disponible, se advierte que las instituciones educativas – que podrían formar a los niños en este sentido – no llevan a cabo suficientemente su papel. Es decir, que los colegios no son fuente de información de los derechos y deberes.

Concluyendo, la desatención que las instituciones parecen exhibir con respecto a su rol como formadores de sujetos de derechos (para el caso concreto de las niñas y los niños desplazados) tiene una expresión adicional. Estos establecimientos tampoco tienen conocimiento de quiénes de sus estudiantes son desplazados y quiénes no, de las razones de las diferencias presentes en el aula de clase (dialectos, raza, costumbres, cultura). Así lo expresan los entrevistados cuando argumentan que:

Los profesores no saben que soy desplazada y por eso yo no sé nada de los derechos y deberes de nosotros como desplazados (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 6). En el mismo sentido los padres afirman: Ellos³³ no saben de dónde venimos, ahora ni yo misma sé, de donde tenemos costumbres, pues nos la hemos pasado de sitio en sitio (Entrevista 4 a padres, tema 11). No conozco los derechos de los niños desplazados por la misma razón anterior, ya que prefiero no preguntar, no decir nada; es mejor estar seguros y evitar que alguien lo señale a uno como desplazado, entonces, ahí sí, tenemos que retirarnos y estar otra vez en la situación que no quiero recordar (Entrevista 3 a padres, tema 6).

Por consiguiente, en la institución educativa no aflora la situación de los niños desplazados. Como se aprecia en las respuestas de niños y padres, en la escuela no actúan en consecuencia a la existencia de rasgos distintivos que manifiestan la riqueza proveniente de la diversidad cultural que agrega la presencia de los niños desplazados en el contexto escolar y que se expresan en las manifestaciones diferentes, asociadas a costumbres y tradiciones ya mencionadas.

6.1.4.4. El laberinto del silencio.

Como se ha manifestado hay un fenómeno interesante, unido a la identidad, la igualdad y diversidad, y es el silencio. La condición de desplazado está acompañada de un conjunto de vivencias y de expectativas sociales que producen cierto sentimiento de inferioridad en quienes sufren este problema. Para las niñas y niños entrevistadas/os, el desplazamiento

³³ Se refiere a los directivos y profesores de las instituciones educativas.

suscita el temor de ser diferentes, de tener un secreto que no les permite socializar y actuar libremente como los demás. Así lo dejan ver expresiones como las siguientes: “Cuando me asignaron el salón me sentía solo, veía a los otros niños hablar y jugar en el descanso, yo era muy solitario... (Entrevista 7 a niñas y niños, tema 3).

La falta de contacto social tiene como correlato el atesoramiento de la identidad como desplazado, y su ocultamiento a los demás:

Prefería quedarme callado, a mis padres igualmente no les gusta que uno hable del desplazamiento” (Entrevista 8 a niñas y niños, tema 3); ...además según mi papá “eso de ser desplazado no se puede decir (Entrevista 7 a niñas y niños, tema 6); Mis profesores y psicóloga no saben que soy desplazada, no les he contado ya que muchas personas, incluso la “señora que nos visita” (se refiere a la cogestora de la red unidos) nos ha informado que es mejor que nadie sepa que soy desplazada, que no es “necesario hacerlo y sí puede traerme problemas” (Entrevista 3 a niñas y niños, tema 7).

Con relación al discurso de los padres se observan las siguientes dimensiones asociadas al silencio:

Entre los temas sobre los que no pueden pronunciarse están: cuándo podrán recuperar lo que eran antes, encontrar su propio espacio, recuerdos y vivencias del pasado y cuándo regresar a su lugar de origen. Así se observa en fragmentos como éste: “y preguntan cuándo van a regresar al colegio anterior para volver a estar con sus amigos” (Entrevista 4 a padres, tema 7). Acallar estas vivencias incrementa su sensación de desarraigo, ya que estas cosas sobre las cuales prefieren no hablar se convierten también en la huida de los problemas que necesariamente deberían enfrentar. Sin embargo, ellos exponen: “Es mejor no hablar, no recordar; están mejor si no n” (Entrevista 2 a padres, tema 6).

Los adultos asumen esta actitud para proteger a los hijos. Es posible que con esta prohibición los puedan estar condicionando a vivir en el silencio y el olvido ya que el olvido trabaja en sentido contrario de la memoria. Se puede afirmar que hay una especie de antítesis de la memoria cuando anida el olvido. El recuerdo se erige con lenguaje, el olvido se apoya en el silencio. En estas situaciones, existe menos comunicación, porque no hay intercambio de visiones. Las elucidaciones se empobrecen porque lo que se mueve desde las esferas del poder son informaciones (y no comunicaciones), formas unidireccionales impuestas que pueden decir poco o nada de aquellos a quienes va dirigida. El silencio que se impone para no narrar múltiples eventos es suplido por la información de algunos cuantos sucesos: la riqueza en experiencias y significaciones pretéritas se disuelve, se vuelve líquida, negándole credibilidad a la diversidad, y al negar tal variedad el pasado se empobrece porque se impone una versión única”.

Los padres perciben que abordar el tema del desplazamiento en el colegio les puede traer problemas a las niñas y los niños, de ahí la advertencia a los niños de guardar silencio. Esta situación hace que los adultos no den el espacio para preguntar y para conversar con los niños sobre sus vivencias en los colegios, como ellos mismos lo afirman: “Es mejor no hablar, no recordar; están mejor si no preguntan; ellos pueden tener problemas; tener más rencor y ponerse en peligro si hablan de esto con los compañeros en el colegio” (Entrevista 2 a padres, tema 5). Este silencio de los padres puede comprenderse como un pretender que no pasó nada, pero el sentimiento de dolor y de nostalgia persiste en ellos, porque está unido al derecho que como víctimas tienen de libertad, verdad, justicia y reparación.

Lo anterior plantea que el silencio, que busca el olvido, conlleva al desconocimiento en el contexto escolar de los derechos que tienen las niñas y niños en esta condición. Para los padres silenciar su situación e ignorar cuáles son sus derechos los protege, los libra de los peligros de los que huyen permanentemente, como lo expresan en las entrevistas: “No conozco los derechos de los niños desplazados por la misma razón anterior, ya que prefiero no preguntar, no decir nada; es mejor estar seguros y evitar que alguien lo señale a uno como desplazado” (Entrevista 3 a padres, tema 6).

En concordancia con el deseo de los padres, el colegio no conoce la situación de los niños víctimas de desplazamiento forzado. Aunque estos niños están todos los días en el aula, t con problemas académicos, no se actúa. Se observa a través de las respuestas de los entrevistados que los colegios no son fuente de información de los derechos y deberes y más bien se niegan esos derechos. Así lo hemos reseñado al hablar de las dificultades que viven las niñas y niños para el ingreso al contexto escolar. Además porque se observa que los derechos y deberes de niños víctima del desplazamiento no son divulgados por los colegios. Así lo afirman también los padres:

No conozco los derechos de los niños desplazados. No existen programas para dar a conocer y sensibilizar sobre los derechos y deberes de las niñas y niños. Así ante el tema sobre programas asociados a las costumbres de su región se realizan con las familias para apoyar a los hijos, ellos responden: “No sé, no conozco. Hasta ahora no he participado en ninguno” (Entrevista 2 a padres, tema 10).

Como se recordará, la experiencia del desplazamiento se acompaña desde el principio por el ocultamiento y por el sigilo. Cuando las niñas y los niños llegan a su lugar de destino, esta característica del desplazamiento se mantiene, y se transforma en un código del silencio

con respecto a la situación vivida y a la identidad como víctima del conflicto armado colombiano. Puede decirse que el silencio acompaña a las víctimas del desplazamiento forzado en el momento de abandonar su territorio y continúa en sus diferentes esferas de vida. Las siguientes frases dan testimonio de la persistencia del silencio a lo largo de la historia de estas niñas y estos niños: “no le he contado a nadie que soy desplazado” (Entrevista 7 a niñas y niños, tema 9); “siempre me ha dicho que no cuente de dónde vengo” (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 9). Como puede leerse esta decisión de a guardar silencio es inducida por los padres. Los niños lo dejan claro con expresiones como “me han dicho”.

Así, no son los propios niños los que deciden callar. Los adultos les infunden el temor y la inseguridad ya que los menores también se sienten perseguidos. Detrás de esto existe el temor a ser reconocido “como desplazado”, por miedo a ser ubicados y a colocarse en situación de peligro. El miedo que los obligó a desplazarse de su territorio persiste convirtiéndose en una afectación psicológica que los perjudica emocionalmente, sintiéndose perseguidos en sus nuevos lugares de residencia.

El temor a ser vistos e identificados como desplazados es un obstáculo a su reconocimiento. Existe el temor al señalamiento y el rechazo, como lo relata el entrevistado: “Además no comento por el temor que me miren mal” (Entrevista 5 a niñas y niños, tema 9); “pues es algo que uno no cuenta por miedo a ser rechazado y a que sientan que uno es un invasor” ” (Entrevista 8 a niñas y niños, tema 3). Son temores derivados de la situación de desplazamiento el miedo al prejuicio, al aislamiento, a la discriminación, a la lástima, a que los miren “raro” por la apariencia. Se trata de experiencias de exclusión social que, si bien son vividas cotidianamente por razones distintas al desplazamiento (por ejemplo, por la apariencia personal o por la pobreza), podrían verse exacerbados si las personas conocieran la condición de desplazado de los niños y las niñas: “si uno les contara que es desplazado ahí sería peor” (Entrevista 6 a niñas y niños, tema 9). Este temor trasciende a los padres de familia o cuidadores. Los padres inducen al silencio ya que no solo piden a los niños que no hablen, sino que se muestran ellos mismos temerosos de hablar con las instituciones, como vemos en la frase siguiente: “Mi mamá tiene miedo de acudir al psicólogo o a la rectora, porque siempre me ha dicho que no cuente de dónde vengo ni cómo salimos del pueblo” (Entrevista 1 a niñas y niños, tema 9).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En resumen, hay entonces interés al desconocimiento en los profesores, en los padres y en los mismos niños sobre la situación de desplazamiento, lo cual desvirtúa la propia realidad, ya que los niños y la comunidad educativa al no visibilizar su condición, ni cuáles son sus derechos ni tener interés en reconocerlo no se puede abordar correctamente su realidad educativa. Con el desconocimiento se obligan al silencio, se deshumaniza a los niños, se deshumaniza el ser humano Cabrera en este sentido, cita a Theodor Adorno, “desde el plano filosófico, ya había señalado que el olvido es inhumano porque se olvida el sufrimiento acumulado; pues la huella histórica en las cosas, las palabras, los colores y los tonos es siempre la huella del sufrimiento pasado” (Cabrera 2012:176).

6.2. VOZ INSTITUCIONAL DE LOS COLEGIOS DE LA COMUNA UNO DE BUCARAMANGA.

Un principio básico de Derechos Humanos en un estado democrático es proveer educación de calidad a todos sus habitantes. Este principio significa, entre otras cosas, responder a las necesidades comunes y específicas de la población diversa geográfica y culturalmente, lo cual representa un desafío mayor en la definición de políticas de Estado (Ministerio de Educación Nacional 2004).

En el análisis de las entrevistas tanto a niñas y niños, como a padres de familia permitió ahondar en el derecho de que el desplazamiento es un grave problema que afecta especialmente a los menores de edad provenientes de zonas rurales. La gravedad de esta situación ya fue reconocida por la Corte Constitucional. En sus autos ya señaló que los niños y jóvenes son las víctimas más débiles e indefensas del conjunto de la población desplazada por el conflicto armado en el país. Las jóvenes en esta condición representan más de la tercera parte de la población víctima del país, 2.400.826 niñas, niños víctimas directas, según el Registro Único de Víctimas.

Las instituciones educativas a donde llegan los menores desplazados tienen una gran responsabilidad frente al cuidado de esta población, en cuanto a la restitución de sus derechos, y el ofrecimiento de oportunidades para su reparación y libre desarrollo. Buena parte de esa tarea recae sobre los maestros, que tienen un contacto directo con las niñas y los niños en cuestión. Sin embargo, algunos centros educativos también cuentan con profesionales especialmente preparados para intervenir sobre problemáticas como el desplazamiento forzado, y sus efectos en la comunidad escolar. Es por lo anterior que se considera importante recuperar la perspectiva de los, así llamados, profesionales psicosociales (trabajadores sociales y psicólogos) y de los directivos y profesores que se ocupan de la atención de niñas y niños en los colegios de la Comuna Uno de Bucaramanga. Esta perspectiva muestra la comprensión que ellos tienen sobre el desplazamiento y cómo lo abordan desde el punto de vista de la protección de los menores.

Una vez realizadas las entrevistas a los profesionales psicosociales, el análisis de la información recogida evidencia distintos aspectos que intervienen en la escolarización de niñas y niños desplazados/as. En las siguientes páginas se presenta dicho análisis, teniendo

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

en cuenta los factores mencionados por los entrevistados. Los mismos se han agrupado alrededor de una serie de categorías que se presentan en el cuadro 14.

Cuadro 14: Categorías de análisis voz institucional

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Admisión de los niñas y niños	Situaciones y dificultades de las niñas y los niños desplazados en la admisión a los planteles educativos.	Esta categoría responde a preguntas como las siguientes: ¿Existen criterios de ingreso a la institución para los estudiantes en situación de desplazamiento? ¿Estos criterios orientan el trato que se da a los niños en situación de desplazamiento?
Formación, comunicación e interacción en el aula	<p>Descripción de la formación, interacción y comunicación en el aula.</p> <p>Dificultades que experimentan los niños en el proceso de formación en el aula de clase asociadas al rendimiento académico.</p> <p>Atención psicológica y seguimiento a niñas y niños</p> <p>Atención psicológica y seguimiento</p> <p>Relación y apoyo a las familias</p>	<p>Esta categoría responde a preguntas como las siguientes: ¿Cómo puede describirse la formación y la comunicación en el aula en la que conviven niños desplazados y no desplazados? ¿Qué dificultades experimentan los niños desplazados en este sentido?</p> <p>Esta categoría responde a las siguientes preguntas: ¿Existe atención psicológica y seguimiento para niñas y niños en condición de desplazamiento? y ¿Cómo se realiza?</p> <p>Apoyo que las familias reciben por parte del Estado, de las instituciones educativas y de los profesionales psicosociales.</p>
Papel de la Escuela y del Estado	<p>Apoyo de la institución educativa a las familias</p> <p>El Estado y las familias de menores desplazados.</p>	Se indaga sobre el papel que asumen la escuela y el Estado con relación a la población estudiantil desplazada, según los profesionales psicosociales.
El Silencio	Se relacionan las situaciones por las que los padres y la voz institucional prefieren guardar silencio.	Esta categoría se indaga sobre las siguientes situaciones: a) Ni los padres ni la voz institucional mencionan la situación de desplazamiento; b) Se siente temor de que ellos se aprovechen de su situación, por corrupción o falta de información,

6.2.1. Criterios de ingreso a la institución para menores desplazados.

En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115-1994) es complementada por la Ley 387 de 1997, la Resolución 2650 de 1 de septiembre de 2004 y el Auto 251 de 2008 de la Corte Constitucional, en cuanto al establecimiento de directrices, criterios y procedimientos para la prestación del servicio educativo a niñas, niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado y menores de edad. Esta normativa alude a aspectos como el ingreso, con los cupos disponibles, la fecha de ingreso, los certificados requeridos, los costos educativos y la

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

continuidad en los planteles en los que se matriculen los niños en condición de desplazamiento forzado. Estos son los elementos a los que se refieren los profesionales psicosociales en las entrevistas, con respuestas como las siguientes:

La Ley General de Educación propone un trato equitativo para todos y todas las estudiantes. Esta Ley incluye a las personas que se encuentran expuestas a la exclusión y que viven factores de pobreza, inequidad y violencia, los cuales deben ser aceptados por la escuela (Entrevista 1 profesionales psicosociales, pregunta 1);... no hay criterios específicos por parte de la escuela para estos casos. Los criterios existen para todos los niños que ingresan. Los niños desplazados ingresan en igualdad de condiciones respecto a los que no lo son (Entrevista 2 profesionales psicosociales. Pregunta 1).

Una primera cuestión que llama la atención es el aparente desconocimiento del marco regulador como se refleja en las opiniones por parte de los profesionales psicosociales, directivos y profesores entrevistados.

Por su parte los directivos expresan:

La institución educativa busca que ojalá todos los que vengan a buscar un cupo puedan acceder al estudio. Por eso como rectora cada año proyecto los cupos tanto de los niños antiguos como de los nuevos, teniendo en cuenta que quienes solicitan cupos son niños de escasos recursos, del sisbén 1 y 2” (Entrevista 1. Directivos. Pregunta 4). De acuerdo con las disposiciones del Ministerio, recibimos a los niños sin distinción en cuanto a su situación social; en general, todos nuestros alumnos provienen de familias con escasos recursos y con problemas diversos, y nuestra obligación es brindarles a todos la oportunidad de cursar sus estudios (Entrevista 2. Directivos. Pregunta 4).

Como se observa en las respuestas anteriores, los directivos justifican los criterios de admisión que aplica la institución educativa, aduciendo que los estudiantes de estos colegios tienen dificultades económicas y están clasificados en el Sisbén 1 y 2³⁴, por considerar prioritaria su situación de pobreza. Sin embargo, no mencionan los lineamientos que el Estado ha establecido de manera adicional para admitir en los centros escolares a los niños víctimas del desplazamiento forzado. Si los profesionales psicosociales y directivos no mencionan las disposiciones complementarias a la Ley de Educación – y que serían aquí de aplicación – puede pensarse que no las conocen, razón por la cual hacen afirmaciones como las siguientes:

34 SISBEN es una encuesta de clasificación socio económico, diseñado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP). Sirve para identificar los hogares, las familias o los individuos más pobres y vulnerables como potenciales beneficiarios de programas sociales, entre los cuales se encuentra la afiliación en salud al Régimen Subsidiado. El SISBEN permite establecer el grado de pobreza de los hogares, con el propósito de focalizar (asignar) recursos de inversión social. RECUERDE: El SISBEN no se utiliza únicamente para identificar a los beneficiarios del Régimen Subsidiado en Salud, puede ser utilizado por cualquier programa social que requiera ordenar a las personas según sus condiciones de vida (Sistema de identificación de potenciales beneficiarios de programas sociales (Secretaría de Salud-Alcaldía de Bogotá 2017)

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La institución educativa tiene en cuenta estos lineamientos y por consiguiente no hace una diferenciación entre los estudiantes (Entrevista 1 profesionales psicosociales, Respuesta 1). Los criterios de ingreso son los mismos para todos los estudiantes (Entrevista 1 psicosociales, Pregunta 1). Los mismos datos que se solicitan en general: identificación, calificaciones y una carta de acción social; si no trae las constancias escolares, esto no afecta su ingreso a la institución (Entrevista 3. Directivos, pregunta 4).

En esta respuesta del directivo se agrega un documento especial, una carta de Acción Social. Esta mención parece indicar cierta confusión por parte de la directora pues como se comenta en el análisis a niñas, niños y padres, para contar con los beneficios establecidos por el Estado niñas y niños deben presentar el Registro Único de Víctimas (RUV). En este caso la institución educativa debería orientar a los padres de los niños víctimas de desplazamiento forzado, sobre dónde y cómo presentar dicha solicitud, la cual debe tramitarse ante una oficina del Ministerio Público, Personerías municipales, Defensorías regionales y procuradurías provinciales o regionales. Esta orientación puede ubicar a los padres para que procedan conforme a la Ley (Artículos 155 y 156 de la Ley 1448 de 2011).

Lo anterior permite considerar que si no se conocen las normas del Estado es difícil que existan criterios institucionales que orienten a los mismos directivos como a los profesionales psicosociales y a los profesores. El conocimiento de dichas normas podría ayudar a los actores educativos (directivos, profesionales psicosociales y profesores) a dar soluciones a las necesidades de admisión de los niños en situación de desplazamiento, superando la afirmación pero “El colegio no establece criterios específicos para los niños en esta situación” (Entrevista 3. Psicosociales. Pregunta 1).

También los profesionales psicosociales afirman que si se piden documentos como registro civil del estudiante, documento de identidad de los padres, carné de salud, fotos y certificado de escolaridad. No se establecen otros criterios diferenciadores.

Según las normas que se han citado, la institución educativa no puede pedir estos documentos a las niñas y los niños en situación de desplazamiento. Sin embargo, según los directivos a todos los niños les piden la misma información: “La información que se solicita es la que se registra de igual manera para todos los niños; datos de identidad; de nivel académico; información sobre los padres” (Entrevista 2 a directivos. Pregunta 2).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Como se ha visto en las diferentes entrevistas hechas a los adultos y niños desplazados, en la huida salen desprovistos de todo. Esto incluye, entre otras muchas cosas, la identificación, los certificados de nacimiento, de matrícula, de propiedades, entre otros. Por lo anterior los documentos citados por los profesionales psicosociales y los directivos han sido establecidos para los niños que están en situación normal. Como ya se vio en el análisis de la información de niñas y niños, la Ley 387, de 1997, Artículo 17, reglamentada en el Decreto 256,2 del 2001, en el Artículo 2 expresa que no hay que pedir estos documentos a las personas desplazadas, puesto que hacerlo sería obstaculizar su ingreso a la institución.

Durante las entrevistas ha quedado patente que los actores educativos entrevistados, no solo tienen un conocimiento precario sobre la normatividad vigente, sino también tienen una comprensión muy limitada sobre la realidad del desplazamiento en el entorno educativo. Particularmente, es llamativo que los profesionales psicosociales desconozcan quiénes en su institución educativa están en esta condición de desplazados, como se aprecia en expresiones como la siguiente:

No, la verdad no se hace diferencia entre los estudiantes. No existe un trato de tipo diferencial. En este sentido la institución no tiene información de cuántos alumnos desplazados se atienden” (Entrevista 1. Psicosociales. Respuesta 2). Por su parte los directivos afirman: Pienso que por seguridad de los mismos niños no solicitamos información específica sobre esta condición que puede hacerse visible y generar problemas tanto a las niñas y los niños, como a los padres. Generalmente los mismos desplazados prefieren no hablar sobre su situación (Entrevista a directivos. Pregunta 2).

Tanto los profesionales psicosociales como los directivos entrevistados se refieren a un silencio auto-impuesto por los desplazados como la razón por la cual no hay estrategias para identificar a los niños víctimas, con el fin de eximirlos de la presentación de documentos. De acuerdo con los profesionales psicosociales, y los directivos, esto ocurre porque los padres de familia o cuidadores no dan a conocer esta información, porque niñas y niños están advertidos por los adultos de la necesidad de hacer lo mismo y también porque los padres sienten miedo de declararse como desplazados:

..., ellos [los padres] no mencionan su situación de desplazamiento; tampoco nosotros (Entrevista 1 a psicosociales, Respuesta 8). No se les solicita información, la mayoría de ellos sienten miedo de compartirla (Entrevista 3 a directivos, pregunta 2)... indagar sobre esta situación puede ser problemático en varios sentidos.

Primero, los padres seguramente no desean hablar de ello; todos sabemos que ellos están en riesgo; segundo: si se divulga su condición aumenta el peligro porque generalmente viven amenazados y tercero: no hay muchas veces tiempo para dedicar atención de manera exclusiva a tales niños (Entrevista 2 a directivos. Pregunta 7).

Pero esta decisión significa que desde el silencio autoimpuesto por los padres y la solicitud de guardar el secreto a los niños por orden de los padres, se produce una ausencia de identificación de la situación de desplazados de los niños. Esta invisibilidad dificulta su ingreso a la institución escolar, pues no se les otorgan los beneficios dispuestos por el Estado para garantizar su incorporación al sistema educativo.

Por eso conviene analizar ahora el papel de la escuela y el Estado en cuanto a la atención que puede ofrecer la escuela, apoyada por los mecanismos que brinda el propio Estado. Para ello vamos a analizar este aspecto tal como se aprecia desde la voz institucional.

6.2.2. Papel de la escuela y del estado.

Se ha analizado en la parte anterior la atención de los profesionales psicosociales, profesores y directivos sobre el seguimiento a niñas y niños, ahora se complementa este análisis abordando otras formas de apoyo que pueden ofrecer las instituciones educativas y el Estado a las familias de niñas y niños víctimas de desplazamiento forzado. Entre estos se encuentran: el apoyo de la institución educativa a las familias y el apoyo del Estado a las familias de los niños desplazados en el contexto escolar.

6.2.2.1. Apoyo de la institución educativa a las familias.

Se considera importante profundizar en el trabajo que las instituciones educativas realizan con padres de familia o cuidadores en torno a la comunicación y al desarrollo integral de los educandos. Este trabajo se revierte en el auto-concepto, la construcción de habilidades sociales, de habilidades cognitivas y de crecimiento emocional de los menores que viven la situación de desplazamiento. Se revisa a través de las entrevistas la incidencia de las instituciones educativas en este aspecto ya que el análisis indica que hay varias estrategias orientadas a apoyar a los padres de familia o cuidadores:

A los padres, igual que a los estudiantes se les da un trato igual. Existe la escuela de padres; se realizan las reuniones con padres de familia o cuidadores, hay entrega de boletines, se cita a los padres de los niños que han sido remitidos por los profesores, pero lo mismo que pasa con los niños, ellos no mencionan su situación de desplazamiento; tampoco nosotros. Además muchas veces se siente temor de que ellos se aprovechen de su situación, por corrupción o falta de información, para manipular al docente o a la institución. No hay una manera específica, dirigida exclusivamente, a los y las estudiantes en situación de desplazamiento. Esto podría ser interesante y es necesario pero creemos que en general los profesores y el personal de la escuela no conocen mucho sobre el desplazamiento y por consiguiente desconocen cómo brindarles oportunidades diferentes a las que se ofrece día a día a todos los demás (Entrevista 1 a profesionales psicosociales, Pregunta 8).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Se realizan reuniones de padres donde se tratan diferentes temas para apoyar la crianza de sus hijos y cuando lo solicitan se da consulta especial. Hasta ahora no se ha tratado específicamente el tema del desplazamiento (Entrevista 1 a profesores, pregunta 8). Las familias también son atendidas por el colegio lo mismo que los niños, cuando presentan alguna necesidad o cuando son llamados por el colegio; hasta el momento no tengo información de consultas con los padres de niños desplazados. (Entrevista 2 a directivos. Pregunta 6).

De estos fragmentos se deduce que a los padres se les presta una atención generalizada, dirigida tanto a padres de niños desplazados como no desplazados, para la cual se emplean estrategias como: Escuela de padres, reunión de padres de familia o cuidadores, entrega de boletines y citación de los padres de las niñas y los niños que han sido remitidos a los profesionales psicosociales por los profesores.

En estas estrategias no se menciona el desplazamiento. Hay temor de que los profesores o la institución puedan ser manipulados por los padres ya sea por corrupción de los mismos o por falta de información. Aunque los actores educativos consideran interesante abordar el tema, aducen no conocer sobre el desplazamiento y la forma diferencial, inclusiva, de atender a los niños en esta situación. Los profesionales manifiestan que la escuela se preocupa por los niños y es consciente de que ellos tienen problemas, pero aceptan que no tratan específicamente el desplazamiento. Por su parte, los asistentes al Proceso Deliberativo: expresaron: “Podemos concluir que las instituciones educativas no son espacio para ayudar a enlazar el colegio y la ciudad para ubicar a los desplazados. Los desplazados llegan sin conocer, razón por la cual es difícil la adaptación a la nueva situación de vida (Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”).

En los fragmentos se deja entrever, una vez más, que no se presta un tratamiento diferencial a las niñas y los niños desplazados, y que esto se debe en buena medida al desconocimiento, temor a la manipulación, y a la falta de preparación de los actores educativos. Esto ya se había hecho evidente en el análisis de la información de niñas y niños y padres.

Aunque, se puede observar otro aspecto importante, la percepción que los actores educativos tienen sobre la participación de los padres en las actividades que promueve la escuela. Si se observan los siguientes fragmentos:

Hablamos con los papás, cuando vienen, porque aunque se citen, muchos no vienen por sus propios problemas. Pero hasta ahora en mis consultas no ha aparecido el problema de desplazamiento, los niños no lo mencionan y los padres tampoco (Entrevista 3 a profesional psicosocial. Pregunta 8).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Si ellos solicitan algún tipo de acompañamiento se les brinda aunque son muy pocos los que la solicitan. Lo que se hace cuando acuden es escucharlos y darles orientaciones para que mejoren en el rendimiento académico, apoyen las tareas, conozcan pautas de mejor comportamiento de los niños, sobre las problemáticas del grupo familiar y recomendarles la Escuela de Padres (Entrevista 2 a profesional psicosocial, Pregunta 8).

Hasta ahora, personalmente no me he ocupado de las familias en esta situación y no tengo idea que la institución lo haya hecho de alguna manera (Entrevista 3 a profesores, pregunta 8).

Específicamente no se establece relación con los padres en este sentido.³⁵ Creo que nuestra tarea es atender a todos los padres en las necesidades que manifiestan, porque los padres en condición de desplazamiento pueden utilizar esta condición como una forma de obtener privilegios y en este caso otros niños también con problemas no tendrían un apoyo específico (Entrevista 1 a directivos, pregunta 6).

Según se recoge, se distingue, por un lado, que: algunos padres no asisten a las reuniones aunque sean citados por el colegio, por los propios problemas que afrontan. Así mismo muy pocos solicitan acompañamiento por parte de la institución educativa.

Por otro, la atención que se ofrece a los padres está asociada con el apoyo al rendimiento académico, apoyo de los padres a las tareas y conocimiento sobre el comportamiento de los niños. Por consiguiente no existe orientación especial que ayude a los padres en el tratamiento del fenómeno que afecta a su grupo familiar. Entre otras cosas, porque se insiste en que los padres pueden aprovechar esta condición como una forma de obtener privilegios.

Ante la situación observada sobre la relación de las instituciones educativas con los padres y de éstos con el contexto escolar, parece importante analizar la relevancia de incidir en la familia como constructora de Paz. Para ello se trae a colación el documento CONPES 3077 HAZ PAZ, que formula la Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia Familiar. Esta política busca prevenir y atender la violencia intrafamiliar. Para ello se proponen como estrategias:

a) apoyar a los individuos, a las familias y a las comunidades para que se conviertan en instrumento de transmisión de principios y valores democráticos y de convivencia;

b) proporcionar a la comunidad los instrumentos apropiados para resolver los conflictos de forma pacífica,

³⁵ Se refiere al desplazamiento

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

c) incrementar y cualificar los servicios que se ofrecen a las familias en conflicto y a las víctimas de violencia intrafamiliar a través del trabajo articulado de las instituciones nacionales y las entidades territoriales (Departamento Nacional de Planeación 2000).

En este documento se evidencia la importancia de la intervención de la escuela en el logro del objetivo general de construcción de paz y convivencia familiar y de “consolidación de familias democráticas, tolerantes de las diferencias, respetuosas de la dignidad y de los derechos de sus miembros sin distinción de edad, género, cultura, o capacidad física o intelectual”, como se lee en la guía para la implementación de la política HAZ PAZ.

En el sentido que se viene analizando de la protección de la escuela a menores víctimas de desplazamiento, se observa que los profesionales reconocen a la escuela como un agente socializador, capaz de incidir en el máximo desarrollo de los seres humanos, a partir de su diversidad y diferencia, y lo expresan de la siguiente manera:

La escuela debe buscar el aprendizaje y desarrollo del niño, la niña y el joven como seres humanos y sociales; es decir permitirles integrarse a una familia y a la sociedad. (Entrevista 1 profesionales psicosociales, pregunta 10).

La escuela debe tener preparación para identificar y dar una mejor atención a los escolares que nos llegan con este problema (Entrevista 4 profesionales psicosociales, pregunta 9)

Sin embargo, las prácticas educativas y estrategias utilizadas por los actores educativos no revelan su papel socializador y su incidencia en la atención al fenómeno de desplazamiento en el contexto escolar.

Si se continúa analizando otros fragmentos como el siguiente se puede extraer otros aspectos que amplían la forma de ver el papel de la escuela por parte de estos profesionales, ante las reflexiones surgidas a partir de las entrevistas.

Creo que su papel del docente es importante para atenuar la forma como viven las niñas y los niños las diferencias culturales, socioeconómicas y afectivas; para quienes no están en situación de desplazamiento, su desconocimiento no permite que haya un avance en la mejor convivencia y en el ejercicio de las competencias ciudadanas (Entrevista 3 a profesores, pregunta 13)

A lo largo de las entrevistas los directivos, profesionales psicosociales y profesores fueron evidenciando la exclusión educativa, en la ausencia de atención, por parte de la escuela al problema del desplazamiento. Esto es corroborado por los participantes en el Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”, quienes manifestaron que:

Reconocemos que existen escuelas que marcaron el desplazamientos en las niñas y los niños pero la persona encargada del área psicosocial no da abasto para dar seguimiento a todas las remisiones que se dan en el colegio, teniendo en cuenta que en la mayoría es solo 1 profesional para toda la institución; en

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

estos casos se hacen remisiones al área de psicología de la EPS para que sean tratadas estas problemáticas más a fondo; sin embargo tampoco se ve como prioridad, por el contrario es un reto casi imposible conseguir la cita y por consiguiente, la atención (Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”).

Hacer evidente esta ausencia permitió algunas reflexiones en el sentido de repensar el papel de la escuela frente a esta problemática. Por eso, en el fragmento que sigue se observa que, según los entrevistados, atender los problemas asociados al desplazamiento se convierte en un reto para la escuela, que hasta ahora, según ellos ha olvidado los niños en dicha condición.

Es un reto difícil para la escuela porque ésta ya tiene suficientes problemas para atender. Como ya dije falta información y conocimiento sobre la problemática. Los maestros hacen mucho en sus aulas, pero no hay una directiva institucional. En la institución convergen muchos problemas. Lo exterior afecta a la institución y la institución debe preparar para actuar en una sociedad compleja y con problemáticas de diversa índole. Hay una gran crisis social. ¿Cómo abordar, desde la escuela, esta complejidad?, ¿cómo atender la diversidad de problemas? y ¿con qué criterios para su seguimiento y solución? No tengo respuesta. Como ya dije es un reto para la escuela y quienes formamos parte de ella (Entrevista 2, profesionales psicosociales, Pregunta 10).

Pienso que tal vez hemos olvidado a esos niños y niñas, pero también pienso que son tantos problemas para abordar que la escuela no alcanza a reflexionar sobre todos y actuar sobre los mismos. Sería necesaria una reflexión en la escuela y una preparación para abordar estos y muchos otros que ponen en riesgo la comunidad educativa (Entrevista 3, profesionales psicosociales, Pregunta 10).

6.2.2.2. El Estado y las familias de menores desplazados.

Hasta aquí se ha podido ver que la escuela provee una atención generalizada, es decir, que no brinda una atención específica, ni a los padres ni a los niños en situación de desplazamiento forzado. Veamos ahora como lo anterior es percibido por los entrevistados en los siguientes fragmentos:

¿Qué tipos de acompañamiento y apoyo reciben de las instancias gubernamentales para atender a las niñas y los niños en condiciones de desplazamiento? “No recibimos apoyo de la Secretaría de Educación en este sentido. Con lo que hemos hablado, ahora considero importante porque realmente no sabemos cómo abordar tantos problemas y concretamente éste. Hasta ahora, este tema no ha sido una preocupación en esta escuela. Nunca he recibido capacitación sobre alguna estrategia para atender este tipo de población” (Entrevista 2 psicosociales. Pregunta 7).

Hablando con sinceridad, nosotros tenemos que atender muchos niños con problemas diferentes. Lo único que sabemos es quiénes son los niños desplazados en este colegio. Pero la información se maneja más en el área administrativa. Es decir, allí tienen un listado. Se les pide la información que requiere el SIMAT. ¿Qué es el SIMAT? Es un sistema para la matrícula de los estudiantes de instituciones. Da información sobre alumnos nuevos, sobre el grado en el que están, el traslado del alumno a otra institución, según lo que yo sé. Los datos que aquí se piden, son los que tiene la institución. Es esta la información que se maneja, pero apoyos para la población desplazada, no, en ningún sentido (Entrevista 3 profesionales psicosociales, Pregunta 7).

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En particular³⁶ no podría decir que existan apoyos, existen en cuanto al funcionamiento institucional, la formación de profesores, disposiciones de distinto tipo, pero hasta ahora no hemos solicitado ni nos han brindado apoyo en este tema (Entrevista 1 a directivos. Pregunta 11).

Las instancias gubernamentales como la Secretaría de Educación están en contacto permanente con la institución; sin embargo no recuerdo que haya habido alguna propuesta, seminario o capacitación en este sentido (Entrevista 1 a profesores, pregunta 12).

Según los participantes en el Proceso Deliberativo:

El sentido de la voz Institucional”. “No hay compromiso del Estado para orientar a las familias desplazadas con relación a los cupos en el colegio, en el trámite de documentos para poder recibir el servicio de salud o para reubicarse, entre otras necesidades. Visto así, quienes agreden en primer lugar a las personas en esta situación son los políticos ya que hacen promesas que no se cumplen y que no tienen mecanismos para integrar a la escuela en estos propósitos de mejorar la convivencia, a partir de incluir a los niños víctima de la situación de violencia que vive el país (Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”).

A partir de estas respuestas se puede evidenciar que la escuela no recibe apoyos estatales que permitan atender el desplazamiento en el contexto escolar. También los actores educativos que conforman la voz institucional tienen poca información sobre los niños en situación de desplazamiento. Según ellos esta información no se maneja con criterios pedagógicos, sino con criterios administrativos. Otras observaciones que se extraen es que el tema del desplazamiento no es motivo de preocupación para los agentes educativos y que los actores educativos participantes en el estudio no han recibido capacitación para la atención de este fenómeno en la institución educativa. De esta categorización se puede concluir que los profesores, profesionales psicosociales y directivos desconocen las acciones que adelanta el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social o la Cruz Roja entre otras, en favor de la población desplazada.

Aquí, también se infiere que hay desconexión entre las Secretarías de Educación Municipal y Departamental y las instituciones educativas. Concretamente, según en MEN, como se evidencia en el análisis de los padres en condición de desplazamiento, existen diferentes propuestas para ayudar a los niños víctimas de desplazamiento forzado y a otras poblaciones con necesidades especiales. Estos programas existen, pero los actores educativos reconocen que no han recibido apoyo suficiente en lo que tiene que ver con las capacitaciones para atender a la población víctima. En este sentido, no es infrecuente encontrar expresiones como la siguiente: “Nunca he recibido capacitación sobre alguna estrategia para atender este

³⁶ En particular hace referencia al desplazamiento.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

tipo de población.” (Entrevista 2 a profesionales psicosociales, pregunta 7). Lo anterior significa que los profesionales no cuentan con la preparación necesaria para atender a la población desplazada, como ya se ha mencionado.

De otra parte, se ha observado también, que el Estado Colombiano ha emitido distintas leyes, decretos y disposiciones legales para la atención a la población desplazada, las cuales conviene que se conozcan por parte de las instituciones educativas. Pues se establecen los lineamientos que se deben tener en cuenta para el desarrollo integral de los niños en situación vulnerable.

En este sentido, se puede analizar el conocimiento de estas políticas, desde la mirada de los profesionales psicosociales entrevistados. A modo de ilustración se analizan algunos fragmentos:

No conozco en concreto tales políticas; las he oído mencionar, pero realmente no puedo precisarlas. La ley 115, que es la Ley General de Educación es la que orienta el PEI; esas son políticas como lo dice el nombre general, no tengo conocimiento sobre políticas en favor de los niños y niñas desplazados y desplazadas (Entrevista 4 a profesionales psicosociales. Pregunta 6). Sería importante una capacitación en política pública por parte de la Secretaría de Educación o a través de esta investigación, porque por ejemplo en mi caso no tengo mucha información y no podría decir que las políticas se implementan específicamente para atender a los niños y niñas en situación de desplazamiento (Entrevista 2 a profesionales psicosociales).

Desde la perspectiva de los profesores y directivos, igualmente, se revisan los siguientes verbatim con respecto al conocimiento sobre las políticas públicas:

Sabemos de la Constitución, de la Ley 115, porque el PEI está soportado en ellos, pero no hemos compartido nada sobre política pública relacionada con el desplazamiento (Entrevista a profesores. Pregunta 10). Pues todos sabemos que la Constitución Colombiana habla del derecho que todos los niños y niñas tienen de educarse; del reconocimiento de su dignidad y de su igualdad de derechos; en este mismo sentido, la Ley General de Educación también plantea estos derechos de los niños; sin embargo, no hacemos reuniones específicas sobre las políticas que favorecen a los niños desplazados. ¿Por qué no han abordado con los profesores estas políticas? Porque, conocemos la Constitución, la Ley General de Educación y el PEI, como ya mencioné tiene como principio reconocer a todos sus derechos, sin distinguos de ninguna clase (Entrevista 2 a directivos. Pregunta 10).

De estas respuestas se extrae que los actores que conforman la voz institucional no tienen un conocimiento concreto sobre las políticas promulgadas por el Estado en beneficio de la población desplazada. Estos actores mencionan la Ley General de Educación, la cual en su artículo 73 establece el PEI como un instrumento orientado a la formación integral del educando. En él es necesario que la institución educativa defina los principios y fines del establecimiento, los recursos profesores y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

pedagógica, el reglamento para profesores y estudiantes y el sistema de gestión (Art.73. Ley115/94).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que existen otras disposiciones que complementan la Ley mencionada y que son específicas para la prestación de servicio público educativo a la población desplazada por la violencia. Por ejemplo como la Ley 387, del 18 de julio, 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. O el Decreto 2562, de 2001, por el cual se reglamenta la Ley 387, del 18 de julio, de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia. Y el Decreto No. 1075, del 26 de mayo, de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Continuando con en el análisis se considera mostrar el siguiente fragmento:

Sé que existen políticas en favor de estudiantes desplazados, en general, la institución educativa busca que todos los niños y niñas sean acogidos en la institución y tratados de igual manera. Se habla de una educación inclusiva. Por eso se brinda igualdad en el trato, en la enseñanza y se crean metodologías para que todos puedan avanzar sin dificultades” (Entrevista 1 a profesionales psicosociales. Pregunta 6). Personalmente desconozco estas políticas. Sé que existen, pero me preocupo por atender a todos los niños por igual, inculcándoles el respeto y llamando la atención sobre el derecho que todos tenemos de ser aceptados en la comunidad y de contar con el apoyo de todos: padres, maestros compañeros y directivos” (Entrevista 2 a profesores. Pregunta 10). “Se manejan las [políticas] de inclusión, las que se promueven para la población en situaciones especiales; sin embargo no hay una reflexión socializada con el personal de la institución. ¿Por qué no se reflexionan estas políticas con los profesores? Porque no se cuenta con espacios, tiempo y personal especializado (Entrevista 4, a directivos, pregunta 11)

De estas palabras se deduce que los profesionales reafirman su conocimiento sobre la Ley General de Educación, y no expresan un conocimiento concreto sobre las públicas que benefician a las niñas y los niños víctimas de los desplazamientos forzados, aduciendo que no existe en la escuela socialización ni espacios para la reflexión sobre la atención a los niños en situación de desplazamiento. Finalmente que hacen alusión a la igualdad en el trato, en la enseñanza y las metodologías que la institución educativa da a los niños, buscando una educación inclusiva.

En este análisis como en el de las entrevistas a niñas y niños, los diferentes actores que lideran la voz institucional, se refieren al principio constitucional según el cual todos somos iguales ante la ley y merecemos un trato digno sin distinguir la raza, el género, la religión, entre otros. La igualdad es un principio que en el ordenamiento jurídico colombiano se espera

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

trasladar al funcionamiento cotidiano de sus distintas instituciones, incluida la educación pública. Este derecho constitucional se consagra en el Capítulo I, Título II de la Constitución Nacional de 1991, así: Artículo 13. Capítulo II, Políticas Públicas

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan (Asamblea Nacional Constituyente 1991)

En el sentido expresado por la voz institucional, ante la institución educativa los niños y los padres aparecen como iguales a los padres y niños que no viven esta condición. Sin embargo, como se evidencia en el análisis de las entrevistas de los menores desplazados, tras este trato igualitario ocurre la desatención institucional de la situación específica de niñas y niños: su condición de desplazados. Aunque su fragilidad quede evidencia del Auto 251, de 2008, de la Corte Constitucional. El Auto reconoce a los menores, en esta condición, como sujetos de especial protección, reconocidos constitucionalmente, dada “su falta de madurez física y mental, necesitan protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento...” (Corte Constitucional República de Colombia 2008).

El enfoque diferencial, propuesto por la Corte Constitucional, llama la atención sobre los altos índices de deserción escolar, sobre la repetición escolar y sobre el analfabetismo, problemas que afectan en forma grave los derechos de niñas y niños. Así se lee en dicho auto: “Esta situación desafortunadamente, los convierten en personas aún más vulnerables a violaciones a sus Derechos Humanos, entre ellas el reclutamiento a grupos que participan en el conflicto armado” (Corte Constitucional República de Colombia 2008).

Ahora bien, las niñas y los niños presentan dificultades de adaptación al medio escolar y de aprendizaje, por lo que, su proceso educativo se ve afectado de manera especial, todo lo cual los hace diferentes a los niños que no han vivido estas situaciones de violencia. Por lo anterior, se concluye también en las entrevistas a niñas y niños que la apuesta por la igualdad puede tener efectos no deseados. Concretamente, puede llevar a prácticas que favorecen la exclusión en el contexto escolar.

6.2.3. Percepción de la situación comunicativa en el contexto escolar.

Para analizar el sentido de la comunicación en el contexto educativo se retoma la perspectiva de Paulo Freire. En el modelo comunicativo de Freire se propone el diálogo en el centro de la comunicación. La comunicación es entonces un encuentro de interlocutores, definido como un acto que se da de manera horizontal entre educador-educando. En este proceso todo aprenden de todos, así, los interlocutores se desarrollan durante el proceso comunicativo y educativo en todas sus dimensiones. De esta manera se construyen vínculos interpersonales entre los actores, en una propuesta de educación humanizadora.

En los fragmentos que siguen, los profesores mencionan una serie de aspectos relacionados con el acto pedagógico que establecen con los niños en el aula, a saber:

Pues realmente no con seguridad³⁷; los niños son diferentes; hay algunos que por su forma de hablar y de comportarse uno sabe que no son niños de esta localidad. Pero, no les he preguntado sobre su origen; procuro que todos se sientan acogidos (...) Con sinceridad, no me 'he preocupado por los niños en este sentido. La razón es para no ponerlos en evidencia y propiciar la discriminación por su condición (Entrevista 1 a profesores. Pregunta 1).

No tengo información pues no he evidenciado la situación en que puedan encontrarse los niños de mi grupo; por eso no he generado ninguna actividad en este sentido, por lo que el proceso de adaptación lo oriento en el sentido de amistad y respeto entre todos los que pertenecen al grupo (Entrevista 3 a docente. Pregunta 4).

De acuerdo con lo expresado por el profesorado, la comunicación en términos de Freire se encuentra distante de la comunicación tal como se vive en la escuela. Se deduce que la comunicación entre profesores y estudiantes no se da en el sentido de ese encuentro educador-educando, si como se percibe, los profesores no conocen quiénes son sus estudiantes, de dónde provienen, ni qué les preocupa. El temor de exponerlos, de estigmatizarlos se convierte en una barrera para acompañar el desarrollo integral de los estudiantes como seres humanos.

Los niños son remitidos por los profesores a los psicólogos y trabajadores sociales, pero éstos no indagan más allá de las razones por las cuales fueron remitidos, tal como lo expresan los mismos profesionales psicosociales:

En mi caso, como psicóloga, cuando me remiten estudiantes para consulta, tengo en cuenta las razones por las cuales fue remitido, sin considerar si es o no un estudiante en condición de desplazamiento. Esta situación puede identificarse a medida que se va realizando la valoración” (Entrevista profesionales psicosociales 1. Pregunta 1). Con sinceridad, no me 'he preocupado por los niños en este sentido. La razón es para no ponerlos en evidencia, para no divulgar su condición por temor al riesgo que esto

³⁷ Responde a la pregunta: Cómo profesor ¿sabe qué niñas y niños de su grupo están en situación de desplazamiento?

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

significa, la amenaza y la posibilidad de propiciar la discriminación por su situación (Entrevista 1 a profesores. Pregunta 1).

Si volvemos a Freire, para entender lo anterior, un proceso comunicativo de carácter dialógico significa partir de la totalidad de la persona, preguntarnos ¿quién es como persona, “como sujeto”?, necesitamos interactuar con ella, reflexionar con ella, desde su realidad personal, académica y social. En tal relación es indispensable brindar a los educandos la confianza para que afloren todas sus potencialidades en el intercambio de ideas, en el proceso de construirse como persona. Es por eso que Freire señala lo que ocurre cuando se silencia a las personas, disminuyendo el sentido del diálogo: “la posibilidad del diálogo se suprime o disminuye intensamente y el hombre queda vencido y dominado sin saberlo, aun cuando pueda creerse libre. Teme la libertad, aun cuando hable de ella... Es un dirigido. No se dirige a sí mismo. Pierde la dirección del amor. Perjudica su poder creador. Es objeto y no sujeto” (Freire 2009:30). Esto tiene aplicación en los niños desplazados que no pueden comunicar su situación en el aula, ni tampoco en diálogo con los profesionales psicosociales. La comunicación, en este sentido, no garantiza la reflexión del desplazado sobre la realidad en la que vive, ya que las víctimas deben limitar su interacción a lo académico preferiblemente, sin oportunidades para reflexionar sobre su situación; sin cuestionarla, ni producir nuevos sentidos. Desde este punto de vista, en su educación los desplazados no se reconocen como protagonistas.

6.2.4. Atención a la dimensión emocional en la escuela.

Una vez evidenciado el concepto de comunicación que se percibe en los entrevistados se pasa a analizar la atención que según los mismos, otorga la escuela a la dimensión emocional de las niñas y los niños desplazados, según la voz institucional, desde la perspectiva de la formación integral.

La formación integral según Ruiz “Es un estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades” (Ruiz 2017:1).

De acuerdo con los entrevistados, la institución educativa busca la formación integral. Así lo plantea la siguiente respuesta:

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En general sabemos desde el PEI, que cada docente debe buscar la formación integral de los alumnos, su autonomía y dar la oportunidad para que no sólo aprendan español o matemáticas sino sepan comportarse en la comunidad. Esto creo, les sirve a todos por igual (Entrevista 2 a profesores. Pregunta 9).

En el sentido de la atención dada a los niños desplazados por los profesionales psicosociales y profesores, desde la perspectiva de la formación integral, se observa que los actores entrevistados dan prioridad al aspecto cognitivo. Al hacerlo, dejan en desventaja a la dimensión emocional y afectiva, lo cual reduce el concepto de formación integral, como se observa en los siguientes fragmentos:

Es el mismo apoyo y seguimiento que damos a todos nuestros niños y niñas, se les ayuda en lo académico y se busca que el psicólogo y la trabajadora social, los apoyen. Si el problema fuera mayor, creo que ya se hubiera detectado y entonces se tendría que estudiar y buscar las formas de hacer un seguimiento especial (Entrevista 4 a profesionales psicosociales. Pregunta 2).

Si se refiere a un apoyo especial para estos niños, no contamos con este apoyo. A todos los niños tengan problemas de una u otra clase se les atiende por igual. El colegio cuenta con psicólogo y con trabajadora social para atender los casos especiales (Entrevista 4 a profesionales psicosociales, pregunta 2).

Yo diría que [los niños cuentan] con muy poco seguimiento, porque no contamos con profesionales del área psicosocial; lo que se ofrece es lo que puede hacer cada profesor en su aula de clase (Entrevista 2 a profesores, pregunta 3)

Por otra parte, cuando se afirma que la atención psicosocial se brinda de manera general, la voz institucional olvida la importancia de atender a los desplazados en su especificidad en la interacción ya que esta dimensión, en los niños desplazados cobra especial importancia por la situación postraumática que viven.

Esa integración³⁸ no existe, desde la perspectiva propia de esta población. En general, todos los niños de este establecimiento tienen múltiples carencias tanto afectivas como de rendimiento académico y, por eso, los profesores creamos un proceso dirigido a la comunidad en general. Yo personalmente creo que no conviene que en el aula hagamos diferencias, pues se corre el peligro de estigmatizarlos (Entrevista 3 a profesores. Pregunta 2).

Esta situación postraumática que viven no solo los niños desplazados, sino también sus padres supone la necesidad del apoyo de la comunidad educativa para contribuir a la estabilización emocional de la población afectada. .

También es relevante resaltar que el Ministerio de Salud y Protección Social en 1999, promulgó los lineamientos para la atención psicosocial de población desplazada por la violencia en Colombia. En estos lineamientos se considera la disposición emocional como una condición necesaria para el aprendizaje, teniendo en cuenta que en la situación en que se encuentran los

³⁸ Se refiere a la integración entre niños desplazados y niños no desplazados.

niños desplazados, es importante que puedan expresar su sufrimiento, que puedan compartir con otros información de tipo intelectual, cultural, social y que puedan jugar e imaginar. Sin embargo, parece ser que en la escuela ellos no encuentran este espacio, porque no se visualiza su importancia y se diluye entre las actividades académicas y las extracurriculares que el colegio ofrece, pero que generalmente son ajenas a las que requiere la situación de víctimas en que se encuentran los niños desplazados (el miedo, la inseguridad, la amenaza, la desubicación, entre otras necesidades).

Al considerar a la Voz Institucional sobre esta dimensión se deduce de nuevo que no solo se descuida la dimensión emocional, sino también la dimensión social, representada en las interacciones que establecen los niños entre sí, los niños con los profesionales psicosociales y la institución educativa con los padres de familia o cuidadores de los niños desplazados. A modo de ilustración de esta percepción se copia el siguiente fragmento:

“Ninguna³⁹ ya que uno no tiene conocimiento de quien es desplazado, llegan chicos de otras regiones, ellos deben acoplarse al entorno escolar o clima social” (Entrevista 4 a profesores. Pregunta 2).

En los testimonios puede entreverse que al dejar de lado la dimensión social, los actores educativos entienden la educación integral como una responsabilidad que recae de manera preponderante en la acción docente, de tal manera que depende en buena medida de lo que lleve a cabo el maestro en el salón de clase. Al privilegiar, como ya se dijo, a la dimensión cognitiva se resta importancia – aunque no se desconoce del todo – los papeles que pueden cumplir los mismos niños, sus padres, otros actores de la institución educativa y miembros del entorno social.

En este sentido se destaca, en primer lugar, la relación que establecen los niños entre sí, por ejemplo:

“En general, observo que entre los niños y niñas, desplazados o no, a veces hay peleas, se ponen apodos, se burlan de algunos, pero no lo he asociado con el desplazamiento” (Entrevista 1 a profesores) (Entrevista 3 a profesores. Pregunta 5).

³⁹ Se refiere a la atención que en el aula de clase se presta a los niños desplazados.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En dicha relación se resalta que, precisamente, cuando existen estos comportamientos en el aula (burla, peleas, apodos) se requiere fomentar la interacción y comunicación entre los mismos niños, para que tanto los desplazados como los que no lo son, puedan construir relaciones de armonía, respeto y aceptación. Los mismos profesores argumentan en esta dirección, cuando manifiestan que: “Desde el aula de clase promovemos la autoestima, el respeto, la tolerancia, y la amistad entre niños y niñas, sin importar su origen o los problemas de índole económico o de otra clase” (Entrevista 1 a profesores. Pregunta 2).

Resumiendo se observa cómo la percepción de los profesores, también la expresaron las niñas, niños y sus padres en las entrevistas: en el aula se entremezclan los problemas de niños desplazados y no desplazados.

Por este motivo es importante resaltar aspectos vinculados a la complejidad del aula.

Por ejemplo, de las entrevistas se deduce que la comunicación entre pares es difícil: Existen ciertas características, que se atribuyen a los desplazados como agresiones, comportamientos groseros, poco respetuosos, indisciplinados y con bajo rendimiento académico. Además los niños desplazados son objeto de burla en el grupo, como manifiesta un docente: “la actitud es de burla si traen un acento distinto siempre son objeto de burlas” (Entrevista 4 a profesores. Pregunta 5). No obstante, los profesores concluyen que:

Todos tienen algo en común, la pobreza, aunque hay alumnos que a pesar de vivir en este sector tienen condiciones económicas diferentes, pero es increíble, ver como niños que de una manera u otra comparten las mismas necesidades excluyen a los que ven que son diferentes, algunos no portan el uniforme, tienen diferencia en sus costumbres, los excluyen y como diría mi mamá se sienten de mejor familia (Entrevista 6 a profesores; pregunta 5).

Tomando que son los mismos niños los que se excluyen entre ellos incide en la necesidad de promover la comunicación, desde la perspectiva de Freire (2009). En otras palabras de una comunicación como encuentro, donde cada uno se educa a sí mismo, a la vez que se educa con los demás, donde se valore al otro, especialmente, en un país como Colombia.

En ese marco de irrespeto y de intolerancia descrito por profesores y profesionales psicosociales, donde el estudiante se excluye o excluyen a los otros, también cobran importancia las palabras de Prieto C., para este autor los niños desplazados y no desplazados necesitan encontrar el sentido de la educación y de la comunicación (Prieto C. 2014). Este sentido pasa por la autoafirmación y la construcción de sí mismo, por encontrar la forma propia de expresarse, de interactuar y de comunicarse con el mundo y consigo

mismo. Sin embargo, la autoconstrucción de las niñas y niños, que no se pueden escapar de la violencia, no encuentran en la escuela una oportunidad de construcción. La escuela se empeña en preocuparse por un aprendizaje, que en lugar de liberar al educando, lo victimiza nuevamente.

Otra de las dimensiones ligadas al difícil encaje de la población desplazada en el sistema educativo se centra en el *seguimiento y acompañamiento que profesores y profesionales psicosociales ofrecen a los niños víctimas de desplazamiento*. Con relación a esta dimensión, los profesionales psicosociales y profesores manifiestan un pobre, por no decir nulo seguimiento y acompañamiento a los niños desplazados, lo cual excluye el sentido de la comunicación como encuentro, como diálogo, como descubrimiento en los gestos, miradas y movimientos, como queda patente en el siguiente verbatim:

Yo diría que con muy poco seguimiento, [académico, social, psicológico] porque no contamos con profesionales del área psicosocial; lo que se ofrece es lo que puede hacer cada profesor en su aula de clase (Entrevista 2 a profesores. Pregunta 3).

Ninguno ya que esa información es totalmente negada a los profesores, ya que a todos los niños se les debe tratar con igualdad, uno como docente pierde la oportunidad de apoyarlos (Entrevista 3 a profesores. Pregunta 4).

Avances nada, esas situaciones hacen que estos chicos que llegan nuevos, tengan un rendimiento académico bastante bajo. Hay niños que dejan el colegio y van a centro abastos a bultear⁴⁰ hasta las siete de la mañana cargando mulas (Entrevista 4 a profesores. Pregunta 4).

Hemos observado que los niños en condición de desplazamiento, son indisciplinados y tienen bajo rendimiento académico. A los que se han identificado se les presta un acompañamiento especial en el aula de clase. ¿En qué consiste este acompañamiento? Principalmente se busca que mejoren el rendimiento académico y se promueve el respeto, la dignidad y la solidaridad como valores de la convivencia social (Entrevista a profesores 1. Pregunta 3).

Al reflexionar sobre las respuestas dadas por los profesores y profesionales, se deduce que el acompañamiento es un acto a través del cual los actores educativos mencionados se ocupan del estudiante. Una labor en la que se debe atender a sus intereses, a sus necesidades, así como de los avances, de las dificultades académicas, pero también del aula. Sin embargo, en las entrevistas se encuentra que los desplazados no reciben seguimiento ni del docente, ni de los psicólogos y trabajadores sociales, cuando la escuela cuenta con ellos.

Se insiste en el acompañamiento académico, en la necesidad de no estigmatizar a los niños en esta condición y en darles a todos, desplazados o no, un trato por igual. Tal enfoque del seguimiento, no deja espacio para la interacción, el diálogo y la personalización. Todos se

⁴⁰ Se refiere a levantar y cargar bultos (unidad de medida de cuatro arrobas)

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

pierden en el concepto de la igualdad que desconoce el valor de las diferencias. En las aulas se han despersonalizado la relación docente alumno, se desconoce su procedencia, en algunos casos su nombre, se evidencia la utilización de apodos con los compañeros. Esta circunstancia hace que no se conozca muchas veces ni los nombres, solo los apodos.

Cuando no se conocen a los niños en toda su dimensión como personas y seres humanos, cuando no hay un seguimiento que les permita crecer en todo el sentido de la palabra, se olvida también el verdadero sentido de la educación y la formación, que consiste en que el estudiante se construya a sí mismo, apropiándose del mundo y de las relaciones que en él establece. Citando a Freire: “Cuando más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella); más nos convencemos de que estas relaciones presentan carácter especial y determinante-el de ser relaciones de naturaleza *narrativa, discursiva, disertante*” (Freire 2012:61):

El poco acompañamiento por parte de profesores y profesionales psicosociales para atender a la situación de desplazamiento deja entrever una pobre interacción. En otras palabras, se da poca atención a la esfera emocional de niñas y niños. A modo de ilustración se copian los siguientes fragmentos:

Como dije antes, se producen relaciones diferentes: agresiones, comportamientos groseros y poco respetuosos entre ellos. En casos como estos los profesores los remiten al psicólogo y son atendidos; sin embargo ni ellos mencionan que están en situación de desplazamiento ni en la consulta se indaga por esta condición. Siempre consideramos que no es prudente estigmatizar a los niños (Entrevista 1 a profesionales psicosociales. Pregunta 9).

Hemos observado que los niños en condición de desplazamiento, son indisciplinados y tienen bajo rendimiento académico. A los que se han identificado se les presta un acompañamiento especial en el aula de clase (Entrevista 1 a profesores. Pregunta 3).

No tengo conocimiento, pues no me he detenido a observar este fenómeno en el aula de clase. En general, observo que entre los niños y niñas, desplazados o no, a veces hay peleas, se ponen apodos, se burlan de algunos, pero no lo he asociado con el desplazamiento (Entrevista 3 a profesores. Pregunta 5).

No existen proyectos de inclusión específicamente para este tipo de población. La institución educativa cuenta con el programa de psicología. La psicóloga realiza mínimo 1 visita al mes a cada sede para atender a los alumnos que han sido remitidos; no se atienden específicamente a alumnos víctimas de desplazamiento si no cuentan con un motivo especial de remisión (Entrevista 1 a profesionales psicosociales, pregunta 3).

Como se deriva del verbatim los programas de psicología y las acciones específicas que se ofrecen para la comunidad en general, sin distinguir entre niños desplazados o no. No

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

existen planes específicos para atender a los primeros. En los centros que disponen de psicólogos, estos atienden casos remitidos por los profesores en los que no aflora el desplazamiento. Esos procesos de atención suelen responder a problemas asociados al rendimiento académico y al comportamiento de los estudiantes. La escuela no aborda de manera explícita el fenómeno del desplazamiento por consiguiente, se observa un desconocimiento de esta realidad, tal como también se observa en los fragmentos que aparecen a continuación:

La institución tiene el servicio de psicología y trabajo social. Los profesionales de estas áreas atienden las consultas de los niños y niñas y de sus padres y se encargan de dar la atención oportuna y de hacer el seguimiento respectivo. A estos servicios pueden acceder todos los niños por igual (Entrevista 2 a directivos, pregunta 5).

Como no tenemos psicólogos entonces realizamos actividades orientadas a crear el ambiente favorable en el aula de clase, les asignamos responsabilidades y fortalecemos los procesos interactivos (Entrevista 3 a profesores, pregunta 3).

La institución promueve la intervención de psicología y trabajo social, cuando es necesario y la interacción con los padres de familia. Estos canales están a disposición de todos los estudiantes, incluidos aquellos en situación de vulnerabilidad (Entrevista 1 a profesionales psicosociales. Pregunta 2).

Dada la complejidad de la comunicación en el aula manifestada por los entrevistados, llama la atención que los profesionales psicosociales intervengan solo “cuando es necesario”. También que esta afirmación sea corroborada por los directivos cuando afirman que:

Las familias también son atendidas por el colegio lo mismo que los niños, cuando presentan alguna necesidad o cuando son llamados por el colegio; hasta el momento no tengo información de consultas con los padres de niños desplazados (entrevista 2 a directivos. Pregunta 6). “Específicamente no se establece relación con los padres en este sentido. Creo que nuestra tarea es atender a todos los padres en las necesidades que manifiestan, porque los padres en condición de desplazamiento pueden utilizar esta condición como una forma de obtener privilegios y en este caso otros niños también con problemas no tendrían un apoyo específico (Entrevista 1 a directivos. Pregunta 6)

El hecho de reducir la atención a las necesidades inmediatas, así como considerar el desplazamiento como una forma de manipulación por la generalidad de quienes lo sufren, minimiza la importancia del papel de la escuela y de sus diferentes actores educativos en la parte formativa de los menores y, en especial, de los desplazados.

Por estas razones, una vez se examina la relación de los niños entre sí. Se analiza esta relación en la propia expresión de la voz institucional, por ejemplo

Se realizan reuniones de padres donde se tratan diferentes temas para apoyar la crianza de sus hijos y cuando lo solicitan se da consulta especial. Hasta ahora no se ha tratado específicamente el tema del desplazamiento (Entrevista 1 a profesores. Pregunta 8). Hasta ahora, personalmente no me he ocupado de las familias en esta situación y no tengo idea que la institución lo haya hecho de alguna manera (Entrevista 3 a profesores. Pregunta 8).

Los profesores abordan este problema y los demás que ocurren en el aula, promoviendo el desarrollo integral desde el aula de clase y la interacción entre estudiantes; para ello utilizan prácticas pedagógicas creativas; por su parte la institución promueve la intervención de psicología y trabajo social, cuando es necesario y la interacción con los padres de familia o cuidadores. Estos canales están a disposición de todos los estudiantes, incluidos aquellos en situación de vulnerabilidad (Entrevista profesionales psicosociales 1. Pregunta 2).

Del verbatim se infiere que se vive una situación de exclusión educativa. La institución no presta una atención diferencial a los padres de los niños víctimas, no los identifica, no los tiene en cuenta para integrarlos a la comunidad educativa a pesar de sus condiciones especiales: desarraigo, baja autoestima. La relación conflictiva con los niños, el temor y la desesperanza hacia el futuro.

En suma, dada la respuesta en el contexto educativo a la situación emocional y afectiva de las niñas y niños desplazados, y de sus padres, se refuerza la concepción de que las acciones de apoyo psicosocial desde la atención humanitaria figuran en un segundo plano.

6.2.5. Formación y comunicación en la escuela

Desde el punto de vista de la formación integral y atendiendo a cómo se promueve la comunicación en condiciones de igualdad y diversidad en el contexto escolar, se analiza el PEI y su papel orientador con relación a estos aspectos y su relación con la comunidad de desplazados. Por ejemplo, los actores educativos entrevistados reconocen al PEI como el instrumento que orienta la actuación en torno a las dimensiones propias de la formación (cognitiva, procedimental y afectiva). También mencionan que la formación integral se promueve desde el aula de clase y en actividades deportivas y culturales, considerados espacios en los que no se incluye el tema de atención a los menores en situación de desplazamiento:

Las estrategias que abarcan las dimensiones cognitiva, procedimental y afectiva se contemplan desde el PEI y se implementan por cada uno de los profesores en la relación en el aula. Estas estrategias buscan la formación integral de todos los estudiantes de la institución. Pensamos que todos los niños, sin hacer diferencias deben participar activamente en todas las actividades que se realizan como son las actividades deportivas y culturales que se ofrecen además de la formación en el aula (Entrevista 2 a directivos, pregunta 8). No se trabaja este tema tan particular⁴¹ en el PEI ni en los planes institucionales” (Entrevista 1 a psicosociales, pregunta 7). Siempre consideramos que no es prudente estigmatizar a los niños. Este es un problema que resulta difícil de abordar en la escuela. No, no se da un trato distinto, el PEI y los proyectos de aula no incluyen esta situación (Entrevista 1 a psicosociales. Pregunta 9). En general sabemos desde el PEI, que cada docente debe buscar la formación integral de los alumnos, su autonomía y dar la

⁴¹ Se refiere al tema del desplazamiento

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

oportunidad para que no sólo aprendan español o matemáticas sino sepan comportarse en la comunidad. Esto creo, les sirve a todos por igual (Entrevista 2 a profesores, pregunta 9).

Teniendo en cuenta la importancia que se da a la formación integral se considera importante detenernos a comprender su sentido en las instituciones educativas.

Para el MEN, el proyecto educativo institucional –PEI- es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos profesores y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para profesores y estudiantes y el sistema de gestión (...) expresa la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

En este sentido, el proyecto educativo institucional es un instrumento para ofrecer los lineamientos necesarios para que los colegios orienten su práctica reconociendo a los desplazados. Sin embargo, los profesionales manifestaron en las entrevistas que ni el PEI ni los proyectos de aula de los colegios en los que laboran, incluyen la situación de desplazamiento.

En la información que se ha recogido se aprecia una resistencia a llevar a cabo el proceso de identificación que la Corte Constitucional establece como el primer paso para iniciar un proceso de inclusión, de integración personal y social. A saber advierte de la necesidad de adoptar un enfoque diferencial que reconozca, entre otros, los derechos, necesidades especiales, las diferencias y la diversidad de los menores de edad víctimas del desplazamiento forzado. Sin embargo, parece no ser el caso en el contexto analizado, si se tienen en cuenta intervenciones como éstas:

Al dar un trato igual a todos los estudiantes es difícil llevar un registro de los cambios en estos estudiantes específicamente. Generalmente no los identificamos porque no queremos estigmatizarlos y porque con salones con tantos estudiantes es difícil hacer un seguimiento especial a cada uno. Sabemos que hay alumnos que vienen del campo, de veredas, de otras regiones del país porque tienen su forma particular de hablar, se peinan diferente y actúan diferente. Pero no vamos más allá; no obtenemos más información. En este sentido, como ya lo dije, es más fácil trabajar y hacer seguimiento a los estudiantes que nos remiten por disciplina o por rendimiento académico (Entrevista 1 profesionales psicosociales, pregunta 4).

Se atienden los estudiantes por diferentes motivos pero el desplazamiento no es la prioridad, sin embargo al registrar la consulta en intranet se identifican si han sido víctimas de desplazamiento. Podrían utilizarse estos datos para dar mejor atención a estos estudiantes (Entrevista 2 a psicossociales. Pregunta 4).

Concluyendo, se advierte que en la institución educativa no se aborda de manera especial e incluyente la situación de los niños víctimas del desplazamiento, pues no se aborda su situación específica propia de su situación.

6.2.3. El silencio en la Voz institucional

A lo largo de las entrevistas realizadas a los profesionales psicossociales se encuentran convergencias relevantes con lo encontrado en las entrevistas a los niños y a los padres. Este elemento no es otro que el silencio.

En los fragmentos tomados de las entrevistas a los integrantes de la voz institucional: directivos, profesores y profesionales psicossociales, se extraerse, por un lado, que voz institucional mencionan la situación de desplazamiento, por otros que se siente temor de que los desplazados se aprovechen de su situación. Por otro, que la falta de información, para manipular al docente o a la institución. Nos damos cuenta que, aquí, el silencio es una opción, una decisión que eligen tanto los padres como la voz institucional.

Se realizan reuniones de padres donde se tratan diferentes temas para apoyar la crianza de sus hijos y cuando lo solicitan se da consulta especial. Hasta ahora no se ha tratado específicamente el tema del desplazamiento (Entrevista 1 a profesores. Pregunta 8).

Específicamente no se establece relación con los padres en este sentido. Creo que nuestra tarea es atender a todos los padres en las necesidades que manifiestan, porque los padres en condición de desplazamiento pueden utilizar esta condición como una forma de obtener privilegios y en este caso otros niños también con problemas no tendrían un apoyo específico (Entrevista 1. Pregunta 6).

Se realizan reuniones con padres de familia o cuidadores, hay entrega de boletines, se cita a los padres de los niños que han sido remitidos por los profesores, pero lo mismo que pasa con los niños, ellos no mencionan su situación de desplazamiento; tampoco nosotros (Entrevista 1 a profesionales psicossociales. Pregunta 8).

No hay una manera específica, dirigida exclusivamente, a los y las estudiantes en situación de desplazamiento. Los escuchamos, les damos orientaciones para mejorar el estudio, hablamos con los papás, cuando vienen, porque aunque se citen, muchos no vienen por sus propios problemas. Pero hasta ahora en mis consultas no ha aparecido el problema de desplazamiento, los niños no lo mencionan y los padres tampoco (Entrevista 1 a profesionales psicossociales, Pregunta 8).

En el sentido del silencio que guarda la voz institucional alude de nuevo, a la ausencia de la comunicación dialógica que promueve la comunicación asociada a la formación integral desde la pasión de aprender (Prieto D. 2017).

De otra parte, en cuanto al silencio que se percibe en la voz institucional, llaman la atención fragmentos como los siguientes:

Además muchas veces se siente temor de que ellos [los desplazados] se aprovechen de su situación, por corrupción o falta de información, para manipular al docente o a la institución". "Me gusta como docente observar estas situaciones, en este caso uno parte solo de supuestos, pues no sabe a ciencia cierta, quienes

son los desplazados; trato de mantener la situación para no avergonzarlos delante de sus compañeros y de apoyarlos cuando hago clases participativas, ya que es ahí donde se diferencian (Entrevista 6 a profesores. Pregunta 2).

Es difícil registrar este tipo de información porque no tenemos mayores datos sobre quienes son desplazados o no. Por otra parte, indagar sobre esta situación puede ser problemático en varios sentidos. Primero, los padres seguramente no desean hablar de ello; todos sabemos que ellos están en riesgo; segundo: si se divulga su condición aumenta el peligro porque generalmente viven amenazados y tercero: no hay muchas veces tiempo para dedicar atención de manera exclusiva a tales niños (Entrevista 2 a directivos. Pregunta 7).

Como le comenté al no ser directora de grupo no observo ningún cambio, y en mi materia igual pues los desplazados no se identifican, y es mejor así pues tomarían ventaja de su condición de desplazados y querrán que uno los pase” (Entrevista 5 a profesores. Pregunta 4). “Si hay por ejemplo una reunión, todos participan por igual; no sabría cómo tratar este tema, porque de pronto se pone el dedo en la llaga y se podría dar lugar a señalamientos. Usted sabe que hay mucha prevención hacia ellos. Por venir de lugares de violencia y escapando a la venganza, todos temen hablar, decir; no es un tema fácil para la escuela (Entrevista 2 a profesionales psicosociales. Pregunta 6).

Estos verbatim dejan entrever un prejuicio hacia la población desplazada. Se atribuye a los desplazados una tendencia a aprovechar su situación para ganar algún beneficio, un supuesto de que hacer visible la situación de víctimas puede avergonzar a los niños o crear problemas y poner en riesgo a la población afectada. Este prejuicio puede incidir en el desconocimiento de la situación específica de cada uno de los padres, niñas y niños desplazados y al mismo tiempo en la atención diferencial que requiere también cada uno según su condición.

No obstante, el discurso de la voz institucional se considera que no es prudente estigmatizar a las niñas y niños desplazados y por eso no los identifican y los entrevistados evidencian que los niños que vienen de las zonas rurales son diferentes en el color de su piel, su manera de hablar, de peinarse, de actuar; pero no van más allá de observar estas diferencias.

Probablemente los entrevistados consideran que hacer evidente la condición de desplazamiento en el contexto escolar contribuye a señalar socialmente a los niños víctimas, posiblemente porque como se señaló anteriormente se atribuye una connotación negativa a quienes han vivido la experiencia del desplazamiento.

Siempre consideramos que no es prudente estigmatizar a los niños. Este es un problema que resulta difícil de abordar en la escuela. No, no se da un trato distinto, el PEI y los proyectos de aula no incluyen esta situación (Entrevista 1 a profesionales psicosociales. Pregunta 9).

Generalmente no los identificamos porque no queremos estigmatizarlos y porque con salones con tantos estudiantes es difícil hacer un seguimiento especial a cada uno. Sabemos que hay alumnos que vienen del campo, de veredas, de otras regiones del país porque tienen su forma particular de hablar, se peinan diferente y actúan diferente. Pero no vamos más allá; no obtenemos más información. En este sentido, como ya lo dije, es más fácil trabajar y hacer seguimiento a los estudiantes que nos remiten por disciplina o por rendimiento académico (Entrevista 1 a psicosociales, pregunta 4).

Esa integración no existe, desde la perspectiva propia de esta población. En general, todos los niños de este establecimiento tienen múltiples carencias tanto afectivas como de rendimiento académico y, por eso, los profesores creamos un proceso dirigido a la comunidad en general. Yo personalmente creo que no

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

conviene que en el aula hagamos diferencias, pues se corre el peligro de estigmatizarlos (Entrevista 3 a profesores. Pregunta 2).

Por declaración expresa de los padres de familia o cuidadores en el momento de la matrícula, esta información no trasciende para no estigmatizar al niño o niña; esto es difícil con las negritudes; por su color, no se pueden ocultar (Entrevista 4 a profesores. Pregunta 1).

En suma, el análisis de esta categoría pone en evidencia el sentido trascendente que toma el silencio por la forma cómo afecta a los niños en esta situación, vulnera sus derechos e incide en la atención que requieren por parte de la escuela y específicamente de los profesionales psicosociales.

6.2.4. Igualdad y diversidad en la Voz institucional.

Al igual que se trató en las entrevistas de niños y padres, ahora se considera importante reflexionar sobre la igualdad y diversidad desde la voz institucional, para ello se toman los siguientes fragmentos:

Pues todos sabemos que la Constitución Colombiana habla del derecho que todos los niños y niñas tienen de educarse; del reconocimiento de su dignidad y de su igualdad de derechos; en este mismo sentido, la Ley General de Educación también plantea estos derechos de los niños; sin embargo no hacemos reuniones específicas sobre las políticas que favorecen a los niñas y niños desplazados. ¿Por qué no han abordado con los profesores estas políticas? Porque, conocemos la Constitución, la Ley General de Educación y el PEI, como ya mencioné tiene como principio reconocer a todos sus derechos, sin distinguos de ninguna clase (Entrevista 2, a directivos, Pregunta 10).

Personalmente desconozco estas políticas. Sé que existen, pero me preocupo por atender a todos los niños por igual, inculcándoles el respeto y llamando la atención sobre el derecho “todos tenemos de ser aceptados en la comunidad y de contar con el apoyo de todos: padres, maestros compañeros y directivos” (Entrevista 2 a profesores. Pregunta 10). “Todos los y las estudiantes conocen los espacios que tiene la escuela a su disposición, a sus profesores y a sus compañeros. De igual manera, cada docente tiene su calidad humana y su forma particular para lograr la interacción entre sus estudiantes (Entrevista 1 a Psicosociales. Pregunta 5).

En la voz institucional se distinguen tres dimensiones con relación a su percepción con estos conceptos: una normativa que alude a la Constitución Colombiana, a la Ley General de Educación y al reconocimiento que estos instrumentos jurídicos otorgan al derecho que tienen todos las niñas y todos los niños de educarse. Otra donde conforman que saben que existen políticas orientadas a favorecer a las niñas y los niños desplazados, pero aceptan no conocerlas. Y la última donde señalan que su preocupación consiste en atender a todos las niñas y niños por igual, es decir, educarlas/os en las mismas condiciones.

En verbatim transcrito permite deducir que la voz institucional no considera necesario hacer explícita la situación de desplazamiento que viven los niños matriculados en la

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

institución y, por consiguiente, sobre el fenómeno de desplazamiento en el país. Además, se evidencia dificultades en la comprensión entre niños y en la comunicación entre ellos, pero como solución al problema se dan explicaciones (a nivel de discurso) que parecen no trascender a la práctica.

En consecuencia se puede prever, que hay cierta distancia en cuanto al tema de la inclusión en el contexto escolar. Se percibe cierta preocupación en el discurso al considerar que hay que aceptar las diferencias, pero las prácticas socio académicas escolares parecen no ser compatibles con dicho discurso,

[a los niños] sobre los derechos y deberes en su condición de desplazados, pero desde el currículo se orienta la formación de niños y niñas a reconocer que existen diferencias en religión, política, nacionalidad, entre otros y que no por eso se excluye a las personas (Entrevista 1 a Directivos, Pregunta 9)

Y cuando detectan niñas y niños desplazados con diferencias en el lenguaje y en aspectos culturales, ¿qué hacen como mecanismo de inclusión? Sí, hay niños que hablan y emplean términos y expresiones que dificultan la comprensión entre niños, pero se les explica que esto se debe a que muchas cosas se nombran de manera diferente según el lugar y ellos entienden, aunque a veces algunos niños se quejan de que los compañeros se burlan porque al hablar emplean palabras que los otros no conocen (Entrevista 2, a Directivos, Pregunta 6).

Finalmente, se observa en estas voces igualmente la relación entre igualdad y diversidad y de silencio, a modo de ilustración se transcriben las intervenciones siguientes:

El país vive un sin número de crisis sociales que afectan a la institución escolar. Sabemos que hay niños afectados por dichas crisis y quisiéramos que la escuela los acogiera y los ayudará a crecer y a integrarse de la mejor manera a la sociedad; esto lo sabemos y por eso, nuestro trabajo busca ayudarlos a todos, sin distinciones; no nos parece fácil ofrecer una forma especial para cada problema social, pero tratamos de que se todos se sientan bien (Entrevista 3, a Directivos, Pregunta. 12).

Se manejan las [políticas] de inclusión, las que se promueven para la población en situaciones especiales; sin embargo no hay una reflexión socializada con el personal de la institución (Entrevista 4, a Directivos, Pregunta 11).

El ideal primero es garantizar el proceso de inclusión y reconstrucción de identidad. El aseguramiento de su calidad de vida de manera estructural y coyuntural, garantizarles una educación gratuita y de calidad... (Entrevista 4, a Directivos, Pregunta 14).

Desde el punto de vista académico, un aspecto que incide en la desigualdad es que las personas víctimas de desplazamiento están viviendo no solo cambios abruptos en su vida por su cambio de ciudad, de compañeros y de profesores; sin embargo, que reconocemos incide en el aprendizaje; sin embargo hasta ahora en la institución hemos tratado de ofrecer apoyo a todos los estudiantes, sin indagar por su condición o no de desplazados (Investigación Participativa "IP", Proceso Deliberativo: " El sentido de la voz Institucional")

En estos fragmentos se evidencia que en la voz institucional, complementada por los participantes en el proceso Investigación Participativa, se reconoce que en la escuela hay niños afectados por el desplazamiento. Además, que existe el deseo de ayudarlos, pero aducen como dificultad que no es fácil ofrecer un trato diferencial. Igualmente, que no se realizan acciones planeadas y orientadas a atender a los niños en situación de desplazamiento. Además,

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS: EXPRESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

argumentan que garantizar la igualdad es un ideal, pero que en el marco de la acción educativa no se reflexiona, de manera colectiva, sobre la necesidad de atender a las personas vulnerables a causa del desplazamiento.

Concluyendo, en la voz institucional se observa un desconocimiento de los niños, de su familia, del fenómeno en el contexto educativo, por parte de quienes orientan la formación. La igualdad, no reconoce la diferencia. El desconocimiento del enfoque diferencial para atender a las necesidades, carencias y potencialidades de las niñas y niños desplazados los deja fuera de lo propuesto por el Estado a nivel nacional, a la luz de los Derechos Humanos y en el sentido del enfoque diferencial.

El silencio, acalla las voces, niega la libertad, desconoce los derechos de los menores desplazados y les niega la oportunidad de una convivencia sana y un crecimiento favorable en su desarrollo humano y social. Quizás romper el silencio sea la esperanza de inclusión en el contexto escolar de tantas/os niñas y niños que merecen vivir en paz. En este sentido la escuela aparece como un escenario necesario e importante para formar ciudadanos libres y en paz que con su voz aporten a un país que busca terminar el conflicto y reconstruir una sociedad equitativa y solidaria, como lo expresa el Plan de Desarrollo Nacional 2014- 2018, cuyos pilares son paz, equidad y educación. Aunque a la luz de los resultados la combinación de silencio y escuela excluye a quien necesita de un mayor apoyo para ser incluido.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.

*Los niños están en su silencio por la masificación de las aulas de clase
(Entrevista 4, a Directivos, Pregunta 15).*

La presente investigación se centró en analizar la condición de desplazado forzado en el contexto educativo. Especialmente, se examinó dicha experiencia y la forma de percibirlo en el contexto educativo de la Comuna Uno de la ciudad de Bucaramanga.

El desplazamiento interno que vive el país ha afectado a la población civil colombiana, especialmente, especialmente, a los menores involucrados en situaciones de violencia debido al conflicto armado. Para comprender la magnitud de este problema es importante referirse a aspectos ya mencionados. Cabe recordar que Colombia es el país del mundo con mayor número de desplazados internos derivado del conflicto armado. Los grupos armados que azuzan el conflicto persiguen el control de las zonas rurales porque sus recursos favorecen el enriquecimiento ilícito. En este sentido, ejercen presión violenta y atentan contra la vida y la dignidad de la población civil, que termina marchándose de sus hogares Este fenómeno de desplazamiento tiene especial trascendencia en el contexto educativo, por lo que el estudio se centró su en la inclusión educativa de las niñas y los niños desplazados por el conflicto armado.

De acuerdo con el análisis se puede concluir que el silencio actúa como mecanismo de exclusión de niñas y niños en situación de desplazamiento. Los niños y los padres callan sobre la situación que viven como desplazados y en el contexto educativo, los profesores, los profesionales psicosociales y los directivos manifiestan que no abordan este fenómeno ni en las clases ni en las actividades que realizan con los padres ni en la atención que brindan a los niños y padres los profesionales psicosociales, porque no afrontan esta realidad.

Así, el sentido que se otorga al silencio de los desplazados, el que se pudo observar y sobre el que se indagó en las diferentes entrevistas realizadas a niños, y padres está asociado al miedo. Un miedo provocado por la represión política y social que han vivido como víctimas. Por consiguiente, el fenómeno del desplazamiento lleva implícita una relación de poder con la que convive el imaginario de los desplazados, desde la coacción, el control y el sometimiento. No obstante, el silencio tiene sentidos derivados según el agente.

Para los padres desplazados el sentido del silencio tiene una connotación política. Mientras que para las comunidades que los reciben está relacionada con la falta de

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

responsabilidad social. Y para la voz institucional, el silencio puede estar asociado al secreto. Así el silencio, el secreto y la indiferencia favorecen la impunidad y; por consiguiente, el miedo y la incertidumbre de las víctimas. En este contexto, los desplazados no saben qué rumbo tomar, a quien recurrir, cuál será su presente y su futuro y, todo ello, bajo el manto de la amenaza, los atemoriza, que los silencia.

De este modo interpretado el silencio toma formas diversas: uno es el silencio de los padres y otro el silencio de la comunidad que recibe a los desplazados, otro el de la voz institucional por supuesto el silencio de los niños. En **los padres** el silencio es expresión del miedo a la amenaza, a la persecución, a la muerte. Tiene una connotación política, compartiendo pensamiento con Freire y Cury se vive como una especie de alianza entre quien ejerce el poder (la opresión) y el oprimido. Uno y otro participan en la acción violenta. Uno ejerce la acción violenta y el otro la consiente, permitiendo que esta relación opresor-oprimido se perpetúe, dejando al opresor en la impunidad. Es así como los desplazados ingresan a la cultura del silencio. En esta dinámica, los opresores (quienes victimizan a los desplazados) se amparan en la ausencia de voz de las víctimas, en su invisibilidad, para impedirles denunciar o participar como ciudadanos libres en la construcción de la sociedad. De igual manera en los padres es una estrategia para proteger a los hijos tanto de quienes los han desplazado, como de quienes los reciben en los lugares que los acogen.

En la **comunidad que recibe a los desplazados**, el silencio tiene que ver con la indiferencia y el prejuicio. Podría pensarse con Wiesel, Arteta y Camargo, que para la comunidad receptora resulta más fácil optar por alejar la mirada de las víctimas, desconocer su procedencia y no involucrarse en sus problemas, para no sentirse comprometido en el dolor y desesperación de los demás. En este sentido, ser indiferente a la tragedia que han vivido las víctimas es lo que deshumaniza al ser humano. Las comunidades receptoras reciben a los desplazados con indiferencia y esta actitud demuestra falta de solidaridad, deshumanización, porque no se toma partido ante la situación vulnerable de las víctimas y las atrocidades de quienes violentan, al contrario se acepta con naturalidad. En este sentido, la investigación ha podido establecer a través de la población investigada que tanto en las víctimas, como en la voz institucional, la indiferencia está por encima de toda responsabilidad social.

La voz institucional también es indiferente, no se compromete bien sea por no sentirse involucrados en posiciones de inseguridad, bien porque no disponen del tiempo suficiente o

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

por *desconfianza y prejuicio ante los desplazados por provenir generalmente de comunidades campesinas y grupos étnicos; entonces este silencio institucional estigmatiza y excluye*. En la **voz institucional** tiene que ver con callar sobre la situación de los niños desplazados que asisten a las instituciones educativas y está asociado a guardar información. También tiene que ver con la ausencia de comunicación dialógica, desde la perspectiva de Freire y Prieto, que se observa en la relación de niños, padres y voz institucional. También con el prejuicio por parte de directivos, profesores y profesionales psicosociales y con el desconocimiento de estos actores sobre el enfoque diferencial a los niños desplazados propuesto por el Estado. Se puede establecer entonces una relación entre los aspectos mencionados en la voz institucional (comunicación dialógica, prejuicio y desconocimiento) y los conceptos de igualdad y diversidad.

Al indagar por la igualdad y la diversidad en el marco de la inclusión educativa, encontramos tanto en las voces de los padres y en la voz institucional una alusión a la igualdad como un principio que guía la formación que ofrece la escuela. Directivos, profesores y profesionales psicosociales, al mencionar tales conceptos, refieren a que la igualdad promulgada por la Constitución y la Ley General de Educación son los ordenamientos jurídicos que guían su actuación. Sin embargo, al avanzar en el estudio se encontró una dificultad para el logro del ideal enunciado por los estamentos educativos, concretamente, al a luz de los resultados con el reconocimiento de la diversidad.

¿Por qué la igualdad excluye? en el contexto escolar, la manera de ver la igualdad no favorece la autonomía, por cuanto al silenciar el fenómeno y promover el silencio en los niños anula su capacidad de “elección y decisión independientes”, porque a los niños no se les otorga capacidad para intervenir en su propia formación al lado del docente y de los otros (compañeros, padres). Sin olvidar que los niños no tienen la posibilidad de emitir una voz que sea escuchada. A lo niños desplazados no se les da credibilidad, poder ni valor para reconocer su situación de víctimas. Siguiendo a Freire nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo ya que las personas se educan en comunión, mediatizados por el mundo. Mediante el diálogo educador y educando se transforman en sujetos del proceso, crecen juntos, gracias a la reflexión crítica sobre la propia práctica, a la asunción como seres sociales e históricos que reconocen y asumen la identidad cultural.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

En cuanto a esto último, se hace evidente que los niños desplazados llegan de zonas rurales, provenientes de familias campesinas, analfabetas y de bajos recursos. Así mismo, presentan un alto grado de vulnerabilidad por encontrarse muchas veces sin hogar y en búsqueda de una nueva oportunidad para seguir estudiando. Generalmente cuando llegan a los lugares receptores se ubican en sectores caracterizados por la pobreza y la marginación como en la Comuna Uno, ubicada al norte de la ciudad de Bucaramanga. Los padres de niñas y niños y, a veces los mismos niños de esta Comuna, participan en actividades laborales informales y no acceden fácilmente a las escuelas por la necesidad prioritaria de sus padres de conseguir dinero para el sustento. De esta manera al caer en la marginalidad experimentan cambios existenciales drásticos, porque deben incorporarse a ambientes ajenos, hostiles, que rompen con la tranquilidad y seguridad a las que estaban acostumbrados.

Las niñas y niños son extraños en los lugares receptores, afectados física y psíquicamente, deambulan con sus padres en busca de colegio para continuar sus estudios. Esquivos ante la realidad de los niños, los estamentos educativos, en nombre de la igualdad y desconociendo la normatividad jurídica, aducen no tener cupo, les piden los documentos que acreditan su identidad o que certifiquen su nivel de estudio, olvidando que en la urgencia de la huida los niños dejaron no solo sus documentos, sino también sus pertenencias. Este aspecto agravado por el desconocimiento de la norma que establece que deben ser recibidos en cualquier época del año y que no deben exigirles documentos que no puedan presentar. Así, a la exclusión geográfica, el contexto escolar agrega la exclusión educativa. Evidentemente, una educación verdaderamente inclusiva ha de ofrecer los cupos necesarios, de acuerdo a la demanda de estudiantes que los requieran, asegurando además la gratuidad y la universalidad del acceso a la educación. Sin embargo, se necesita mucho más, como se verá en adelante.

Las dificultades para las niñas y los niños desplazados no terminan con el ingreso a la institución educativa; dentro de ella los niños viven una ausencia de comunicación dialógica, prejuicios y desconocimiento de sus derechos. En cuanto a la comunicación dialógica, se observa que las aulas hacen énfasis en la dimensión cognitiva, es decir, están muy preocupadas con los contenidos del plan de estudios, olvidando la voz de Freire que advierte que enseñar no es transferir conocimiento. Este olvido es uno de los factores que promueve el silencio ante las problemáticas que viven los estudiantes y el desconocimiento de

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

la diferencia y la diversidad como potencialidades, como fuerza motriz del desarrollo, según la UNESCO, que pueden ser aprovechada para una verdadera formación integral.

Se desconoce además, de acuerdo con las definiciones de los autores analizados, que hay diferentes clases de igualdades y que desde luego no todos los niños son iguales de la misma manera. No se reconoce que la sociedad colombiana es multiétnica y multicultural y por consiguiente, en las aulas conviven poblaciones que evidencian las diferencias de procedencia cultural, pero también de clase social, de lenguaje, de color, de costumbres, de alimentación, de vestido y en fin de maneras diferentes de ver y comprender el mundo. En este sentido, la institución educativa forma a todos de la misma manera; realiza lo mismo con todos y en el mismo tiempo y ritmo. Sin embargo y desde la propuesta de los mencionados autores, hablar de diversidad no es referirnos al otro, como el imaginario que deseamos que sea, es aceptar sus diferencias, su subjetividad, es aceptar que las niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado están ahí en el sistema escolar, sin rótulos, sin señalamientos, con aportes valiosos que realizar, desde su riqueza cultural.

Qué duda cabe que la diversidad cultural se enfatiza en la institución educativa como consecuencia del desplazamiento forzado, el cual no ha dejado ajena a la educación y a la escuela. Ésta se ha visto abocada a múltiples cambios, que impactan la comunidad educativa, especialmente a los profesores, los currículos y los manuales de convivencia. En este caso la escuela se muestra como un espacio fundamental, desde la comunicación dialógica, para construir el respeto por la diversidad y como una opción para vivir la escuela como un proceso transformador y propicio para una verdadera inclusión educativa.

No obstante, en las condiciones descritas las niñas y los niños desplazados, requieren de un reconocimiento desde la igualdad y la diversidad en sentido amplio, que les permita vivir en un escenario propicio para la reconstrucción de la identidad, un escenario con nuevos sentidos de pertenencia y de territorialidad, en el que sus diferencias sociales, culturales, económicas y políticas del contexto originario sea comprendidas y valoradas.

Lo expuesto hasta aquí y, especialmente, la comprensión que se observa en la institución educativa sobre el silencio, la igualdad y la diversidad parecen justificar la necesidad de promover una relación pedagógica para la autonomía y centrada en el

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

aprendizaje. Es aquí donde cobran importancia las palabras de Prieto sobre un aprendizaje centrado en la comunicación dialógica que promueva la pasión por el discurso, la pasión por el otro y la pasión por el contexto. La pasión por el discurso hace ver la necesidad de la expresión, de la expresividad. La necesidad de generar el diálogo, el placer y la alegría del habla cotidiana, del juego, la emoción que pasa por la fuerza del lenguaje, de la pregunta, de la respuesta, de la inquietud, de reír con las palabras. Contrario a esto, el silencio que viven las niñas y los niños desplazados en el aula constituye un lenguaje domesticado, que inhibe la libertad, la espontaneidad de las personas y los sumerge en la dominación.

Es importante en este momento recordar, también con Prieto D. (2004), que en el aprendizaje hay siempre un “otro”. A través de la relación con el otro se gana en humanización ya que nos volvemos seres humanos, a través de otros seres humanos. Se puede decir de esta manera en el camino de alguien “a sí mismo”, siempre hay otro. Ese sí mismo significa el desarrollo de lo que se posee como potencialidades, de lo que se puede llegar a ser en la existencia. Aprender del otro, entonces es aprender con el otro. Y, el elemento sustantivo en esa relación es la comunicación. Para Prieto D. la pasión por el contexto significa que la persona aprende en contacto con su realidad, a partir de la interacción entre las experiencias personales y la experiencia social. En el contexto y desde el contexto, en sus relaciones con los demás, el alumno aprende y se construye vitalmente. Por consiguiente, los niños aprenden al formar parte de las actividades sociales del entorno, conociendo lo que se hace en la escuela pero también lo que ocurre, lo que se vive fuera de ella. Para ello la escuela debe estar en permanente interacción con la realidad social, reconociendo en ella sus vivencias, problemas, necesidades, riquezas culturales, forma de organización así como los conocimientos, saberes, destrezas, técnicas, etc., que como se aprecia en este estudio la voz institucional parece ignorar.

En la voz institucional el silencio y la igualdad también tienen que ver con el prejuicio que manifiestan los estamentos educativos hacia los desplazados. El silencio en este caso se aduce como una forma de protección tanto de la institución educativa como de los niños, al considerar que quienes están en situación de desplazamiento puedan aprovecharla para manipular a la escuela y sacar algún provecho o beneficio. De la misma manera se declara que el colegio puede verse abocado a una situación problemática. De otra parte manifiestan que

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

no se mencionan el tema para no avergonzar a los niños, para no exponerlos socialmente y para no ponerlos en riesgo, considerando que si los padres no exponen su situación es porque quieren tenerla en secreto. Esta manera de entender el silencio es otra forma de excluir a los niños víctimas porque no se les ofrece la atención oportuna y necesaria que requieren ante los efectos que viven, dadas las circunstancias que afrontan.

En la voz institucional existe un aislamiento de una realidad social que padece un país en conflicto armado, y ha optado por mantener criterios desde supuestos que consideran como la razón correcta. Esto se deduce en la voz institucional puesto que en ella se expresa un temor, aparentemente no justificado. Un temor que no ha sido dialogado con los padres desplazados, puesto que los mismos profesionales afirman no saber quiénes son los desplazados. Esta postura que no beneficia ni a la institución educativa ni a la población víctima.

De igual manera, se puede concluir que desde el silencio, el concepto de igualdad que se maneja en la escuela manifiesta desconocimiento sobre la problemática del desplazamiento, de lo que significa para los niños y de los lineamientos políticos y jurídicos que el Estado ha establecido en su favor. Desde este punto de vista es especialmente importante mencionar el desconocimiento que se percibe ante la propuesta del Estado sobre el enfoque diferencial, puesto que ya hemos señalado que la Corte Constitucional, en el Auto 251, en el punto C, advierte que estos menores deben ser tratados en la práctica como sujetos de derechos en sí mismos y como sujetos de especial protección constitucional; en caso contrario, señala la Corte, estaríamos frente a una falencia estatal y social.

En el caso particular que venimos analizando se deduce que estos criterios no son conocidos por los profesionales psicosociales ni por los directivos y por consiguiente, puede concluirse que no son tenidos en cuenta para facilitar el ingreso de los niños, su permanencia, las mejores relaciones en las aulas, su integración al contexto escolar y desde luego al contexto social, favoreciendo así la exclusión educativa.

Como se ha visto en las páginas anteriores, el aula y la escuela son escenarios que buscan homogenizar a los escolares, sin tener en cuenta sus diferencias, experiencias y vivencias específicas. No se aprecia el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural propuesta por Freire. Con este propósito homogeneizante se silencia a las niñas y niños

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

desplazados y se les da a todos, desplazados y no desplazados, un mismo trato. En esta aparente normalidad estos niños se hacen invisibles, ocultando así la necesidad que tienen de una atención especial.

Es precisamente esta paradoja (igualdad- inclusión) la que se consideró importante investigar, desde la perspectiva del silencio como un mecanismo de exclusión de la población desplazada en el contexto escolar. Se evidenció que el intento de inclusión educativa, por parte de los menores desplazados, empieza con la búsqueda de un colegio (que se convierte en una experiencia de exclusión) para continuar el proceso formativo en la comunidad receptora. Ya dentro de la escuela continúa el proceso de exclusión cuando los menores desplazados intentan integrarse al contexto educativo y social como se apreció en las vivencias de niñas y niños que experimentan este fenómeno en el contexto educativo concreto: la Comuna Uno de la ciudad de Bucaramanga.

La necesidad de guardar silencio se convierte, así, en eje de la exclusión ya que está presente en el drama que viven los menores desplazados para su ingreso, permanencia e interacción en las aulas. Con el silencio empieza según Heidegger “el no ser”. Comienza a negarse la autenticidad del ser, puesto que este silencio al cual quedan sujetos los niños no es el silencio originario. A contrario el silencio es ocultamiento. Los padres piden a sus hijos callar, “guardar el secreto”. Los niños viven una mezcla de vergüenza, temor, soledad, angustia, añoranza e incertidumbre, de este modo, ven lesionada su integridad personal, su identidad, porque no pueden revelar su verdadero “ser”. Este “secreto” es tan importante, tanto como la realidad que viven, es un reto existencial, por eso requieren la aprobación e inclusión de la comunidad que los recibe, incluida lógica y especialmente la escuela.

Los menores desplazados tienen dificultades para la adaptación, para la comunicación, la convivencia y construcción de su proyecto de vida. Es importante recordar que estos niños ingresan a las instituciones educativas, las cuales difieren en sus características con las escuelas de los lugares de origen, por ejemplo, en los contenidos, la forma de impartirlos, el número de estudiantes en el aula de clase y las relaciones de amistad entre compañeros. Existen, entonces, muchos factores que hacen difícil que estos niños puedan adaptarse y aprovechar las actividades escolares, competir con los niños que provienen de las zonas urbanas e integrarse al contexto escolar y social en un ambiente de respeto a la diferencia y la diversidad. Además, en su diversidad los niños desplazados tienen diferentes maneras de

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

vestirse, de bailar y apreciar la música; Ellos son diferentes, en el color de la piel, en el color del cabello, en la forma de hablar y de comunicarse con los otros.

Lo anterior significa una multiplicidad de expresiones culturales que conviven al interior de la escuela, matizadas, además, por las experiencias traumáticas de violencia, persecución, miedo, inseguridad y abandono. No obstante, según lo que se ha apreciado a lo largo del estudio al silenciar su condición, se corre el riesgo, en nombre de la igualdad en un sentido general, de crear situaciones de inequidad frente a la atención que requieren quienes están en esta situación.

Este silencio que se les ha impuesto posiblemente incida en la burla de que son objeto los desplazados por parte de los compañeros que desconocen el valor de la identidad y de la historia, propias de las comunidades a las cuales pertenecen y también que a través de tales comportamientos hagan evidente que no asumen la identidad cultural, que desconocen los derechos y deberes que tienen tanto los unos como los otros para una convivencia armónica. Es posible que este desconocimiento también exprese ciertos prejuicios sobre su origen y condiciones de desplazamiento. El no poder comunicarse libremente y actuar con autenticidad, inhibe a los menores desplazados, los hace solitarios y los predispone al aislamiento, el silencio y la incomunicación.

El silencio que no comprenden, pero que deben guardar los hace inseguros, crea desconfianza hacia el grupo y del grupo hacia ellos. Igualmente hacia sus profesores; reduce su círculo de relaciones, su capacidad de expresión y contribuye a generar un ambiente de exclusión. Una vez más puede decirse que no existe en la práctica educativa el concepto de comunicación dialógica necesaria en el contexto educativo. Las dificultades de comunicación en los desplazados, crean inhibiciones que inciden no solo en la socialización sino en el sentido emocional, lo cual puede generar actitudes y creencias sobre ellos mismos, disminuyendo su autoestima. Por consiguiente, incidiendo en su bajo rendimiento académico al suscitar desmotivación y sensación de no tener la preparación que tienen los demás, las capacidades para lograr mejores calificaciones o la empatía para una comunicación dialógica en el aula.

De otra parte también en la voz de los niños, se observa que el silencio es una manifestación del desconocimiento que la voz institucional manifiesta con relación a los derechos de las niñas y niños desplazados. Es así como estos menores viven, en el contexto escolar, el drama del costo de la matrícula, de los uniformes, de la adquisición de libros y del

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

transporte. Aunque existe la gratuidad de la educación, esta gratuidad no se da en la práctica. La obligatoriedad de contar con estos elementos, limita el acceso al colegio y la permanencia en él, a aquellas poblaciones que presentan dificultades serias de carácter económico, entre las que se encuentran los desplazados. Aunque parezca obvio, no es solo el desplazamiento, unida a su condición de desplazados, la pobreza que dificulta la escolarización, la adaptación y la integración, se convierte en otra forma de discriminar, de generar diferencias, inseguridad y malestar. Sin embargo, aunque los niños están amparados por disposiciones legales que los eximen de tales exigencias, tales disposiciones desaparecen en el lema de igualdad para todos que propone la escuela.

Concluyendo, este estudio permite mantener la hipótesis inicial de investigación por lo cual se concluye que “El silenciamiento de la condición de desplazado actúa como mecanismo de exclusión de niñas y niños en el contexto educativo”. En el sentido dado de que en el contexto educativo no afloran las diferencias y la diversidad, lo que redundaría en la ausencia de una comunicación dialógica necesaria para su conocimiento. En el origen de esta ocultación se encuentran los prejuicios que expresa la comunidad educativa y en el propio desconocimiento de los deberes y derechos que propone el Estado específicamente, que proclama un tratamiento especial dado las condiciones de vulnerabilidad de esta población. Además, a partir de las categorías extraídas del análisis de las entrevistas observo una vinculación entre ellas que me permite realizar nuevas hipótesis plausibles de trabajo, a saber:

Primera Hipótesis: El espiral del silencio vinculada al desplazamiento forzado desde su origen llega al centro educativo.

Segunda Hipótesis: Saber “demasiado” sobre la realidad de los desplazados es peligroso para el profesorado, por eso prefieren no reconocer dicha realidad en el centro educativo.

Tercera hipótesis, en el sentido de Freire, si el diálogo está excluido de la comunicación estudiante-docente y estudiante-profesionales psicosociales en las instituciones donde se realizó el estudio. Si el diálogo no es el eje del acto educativo, la comunicación crítica, orientada a la construcción de sujetos, de protagonistas de su propia existencia, tampoco existe. Y si los desplazados no son escuchados y pierden su libertad. Entonces, la negación de la condición de desplazado elimina su capacidad para comprender y para actuar y participar críticamente en la construcción de sí mismos y de la realidad en la que viven.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Igualmente, a partir de las categorías detectadas es posible también distinguir los hitos en construcción del silencio como propiedad de la identidad del desplazado. Desde la primera expulsión en el origen, que despoja. De la marginalización en la llegada, que estigmatiza. Del aterrizaje en la pobreza, que genera indiferencia. Y de la segunda expulsión en la escuela, que no reconoce. Lo mejor es guardar silencio, son demasiadas derrotas para que sean sabidas, aunque se sea víctima. Es una extraña paradoja pues aparte de miedo lo que el silencio oculta es la vergüenza de los despojados. En este sentido, el presente manuscrito aporta una evidencia empírica, que más allá de la propia dificultad que planteó su recolección, aflora una realidad social con tendencia a ser ocultada.

No obstante, la presente tesis lejos de dejar cerrada el conocimiento sobre el objeto de estudio, abre nuevos interrogantes. Es importante resaltar que aún se requieren líneas de investigación orientadas al proceso de construcción de la vergüenza a partir del miedo, la frustración, la estigmatización que lleva a la desconfianza y como se reflejan estos procesos en el aula. Asimismo, se requiere investigar procesos exitosos de construcción de identidad e inclusión educativa de las niñas y niños desplazados en centros educativos a nivel nacional. También desarrollar investigaciones vinculadas a reconocer los medios de comunicación efectivos para lograr darlas a conocer a los profesores, con los que se hace importante establecer líneas de investigación sobre cómo opera el silencio.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ABColombia. 2011. "Devolviendo las tierras a las víctimas de Colombia." http://www.abcolombia.org.uk/downloads/D7Z_ReturningLandReportSPANISH.pdf: Romero House, 55 Westminster Bridge Road, London SE1 7JB, consultado el 02/24, 2017.

Agencia colombiana para la reintegración. 2017. "Términos y Siglas del Proceso de Reintegración." <http://www.reintegracion.gov.co/es/atencion/Paginas/glosario.aspx>, consultado el 03/07, 2017.

Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR-COLOMBIA). 2002. "PLAN ESTRATÉGICO PARA EL MANEJO DEL DESPLAZAMIENTO INTERNO FORZADO POR EL CONFLICTO ARMADO." Bogotá: ACNUR, consultado el 02/22, 2007.

-----, 2013. "Situación Colombia." <http://www.acnur.org/donde-trabaja/america/colombia/>: ACNUR, consultado el 03/03, 2017.

Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR-COLOMBIA) e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. 2010. *Directriz Para La Atención Diferencial De Los Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas Del Desplazamiento En Colombia*. Bogotá: CMS Communication & Marketing Solutions.

Agencia prensa rural. 2014. "Desplazamiento forzado y proyectos de desarrollo." <http://prensarural.org/spip/spip.php?article15415>, consultado el 02/24, 2017.

Aguado Odina Teresa, Inés Gil Jaurena y Patricia Mata Benito. 2008. "El Enfoque Intercultural En La Formación Del Profesorado. Dilemas y Propuestas." *2007* 19(2):275-292.

Aguilar Moncada, Yuri Andrea, Gelen Dayana, Cárdenas León y Galeano Méndez, Angélica María. 2010. "Embarazo de la población adolescente en situación de desplazamiento." <http://www.bdigital.unal.edu.co/8753/>: Universidad Nacional de Colombia, consultado el 03/07, 2017.

Albán, Adolfo. 2012. "La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera?" [file:///C:/Users/Wz/Downloads/16-29-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Wz/Downloads/16-29-1-SM%20(1).pdf): Universidad Santiago de Cali, consultado el 03/20, 2017.

Albuja Sebastián y Marcela Ceballos. 2010. "Desplazamiento urbano y migración en Colombia." <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13771>: Universidad de Alicante, consultado el 02/04, 2017. (1460-9819).

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Bucaramanga. 2017. "Datos Generales de Bucaramanga." https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81rea_metropolitana, consultado el 03/07, 2017.
- Alcaldía de Bucaramanga. 2012. "Plan de Desarrollo 2012-2015." http://carbonn.org/uploads/tx_carbonndata/ACUERDO_014_PDM_2012-2015._version_final_mayo_31.pdf, consultado el 03/02, 2017.
- Alonso, Luis E. 1998. *La Mirada Cualitativa En Sociología*. Caracas: Fundamentos.
- Alvarán López, Sandra Milena, Mónica García Renedo y José Manuel Gil Beltrán. 2009. "Desplazamiento Forzado y Proyecto de Vida" Un estudio de caso en Colombia." http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77647/forum_2009_22.pdf?sequence=1): Universitat Jaume, consultado el 02/2017, 2017.
- Álvaro, Miriam. 2009. "De Las Armas a La Desmovilización. El Poder Paramilitar En Colombia." *Revista Internacional De Sociología*. 2009 65(1).
- Alvear Restrepo, José. 2006. "Consolidado Paramilitar e impunidad Colombia." <http://www.colectivodeabogados.org/CONSOLIDACION-PARAMILITAR-E>, consultado el 02/23, 2017.
- Ander-EGG, Ezequiel. 1997. *Técnicas De Investigación Social*. México: El Ateneo.
- Andrade, José, Bustos y Juan, Pamela Guzmán. 2015. "Análisis de la figura humana en niños y niñas desplazados en Colombia." <file:///C:/Users/Wz/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLaFiguraHumanaEnNinosYNinasDesplazadosEn-5372981.pdf>: Ágora, consultado el 03/2017, 2017.
- Arias Barrero, Luis Alberto. 2010. "Indígenas y Afrocolombianos en situación de desplazamiento en Bogotá. U h." <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/28365/38859>: Universidad Nacional de Colombia, consultado el 02/03, 2017.
- Arteta Aisa, Aurelio. 2010. *Mal Consentido. La Complicidad Del Espectador Indiferente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asamblea Nacional Constituyente. 1991. "CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA." Bogotá: Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, consultado el 02/2017, 2017.
- Asociación de Neurociencia y Desarrollo Humano. 2011. "Subjetividad Colectiva." <http://www.oscoyneurociencias.com/2013/05/18/subjetividad-colectiva/>: 2017.
- Atehortua – Arredondo, Clara Inés. 2017. "Formas del despojo y abandono forzado en Colombia." <http://www.humanas.org.co/archivos/fomasdedespojo.pdf>: CORPORACIÓN HUMANA, consultado el 02/24, 2017.

BIBLIOGRAFÍA

- Bancomext. 1997. "Colombia: mitos y realidades económicas del narcotráfico." <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/334/5/RCE5.pdf>, consultado el 04/2017, 2017.
- Barajas Sarmiento, Deisy Carolina y Viviana Moreno Jiménez. 2015. "Una Escuela para la Diversidad: La Inclusión De Adolescentes Víctimas Del Desplazamiento Por El Conflicto Armado, Tesis Magister En Educación .", Universidad Libre, Universidad Libre -Instituto de Posgrados, Bogotá (<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8340/Una%20escuela%20para%20la%20diversidad.%20Carolina%20Barajas%20y%20Viviana%20Moreno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>), consultado el 03/20,2017
- Begoña Aguado, M. A. 1990. "La educación multicultural." <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cmultic.pdf>: Educar Chile, consultado el 03/20, 2017.
- Bello Albarracín, Martha Nubia y Ricardo, Chaparro Pacheco. 2011. *El Daño Desde El Enfoque Psicosocial*. Bogotá, D.C.: Imágenes, IPD.
- Bello, Martha N. 2004. "Identidad y Desplazamiento Forzado." http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/13635.6566.Identidad_y_desplazamiento_forzado_Martha_Nubia_Bello.pdf: Universidad Andina Simón Bolívar, consultado el 03/07, 2017.
- Benavides Delgado, Juanita. 2003. "Los menores desplazados y sus condiciones de salud." http://www.disaster-info.net/desplazados/informes/rut/18/rut18_06menores.html, consultado el 02/23, 2017.
- Berger, P., Luckman, T. 1997. *Modernidad, Pluralismo y Crisis De Sentido*. Paidós, Barcelona.
.Barcelona: s Paidós Ibérica, S. A.
- Bilbao, Francisco. 2008. "Lamennais como representante del dualismo de la civilización moderna." http://www.franciscobilbao.cl/1909/articles-81875_pdf.pdf, consultado el 01/27, 2015.
- Bohada, María d. P. 2010. "Desplazamiento Forzado y Condiciones De Vida De Las Comunidades De Destino: El Caso De Pasto y Nariño"2010 12(23)
- Bunge, Mario. 1999. *Las Ciencias Sociales En Discusión: Una Perspectiva Filosófica*. Argentina: Sudamericana, S.A.
- Cabrera Suárez, Lisandro A. 2012. "El derecho a la memoria y su protección jurídica: avance de investigación." <http://www.bdigital.unal.edu.co/38022/1/40321-180998-1-PB.pdf>: UNAL, consultado el 03/07, 2017.
- Cajiao, Francisco. 2016. "Contra La Indiferencia." *El Tiempo*,

BIBLIOGRAFÍA

- Camargo Rodríguez, José Antonio y Carlos Armando, Blanco Botero. 2007. *Voces y Silencios Sobre El Desplazamiento Forzado En Santa Martha (Análisis De La Información Ofrecida Por Los Medios De Comunicación Locales Del Año 2001 Al 2005)*. Santa Martha: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Caracol Radio. 2009. "El Narcotráfico es el principal causante de desplazamiento: Acción Social." caracol.com.co/radio/2009/12/26/nacional/1261824660_929643.html: consultado el 02/27, 2017.
- Carreño Suárez, Laura Sofía y Hernando José Millán Motta. 2002. "Los efectos psicológicos del desplazamiento forzado." <http://www.disaster-info.net/desplazados/informes/avre/DiagnosticoFortalecimiento.htm>: Corporación Avre - CHF Internacional, consultado el 02/26, 2017.
- Carreño, Myriam. 2010. *Teoría y Práctica De Una Educación Liberadora: El Pensamiento Pedagógico De Paulo Freire* " En Cuestiones Pedagógicas .secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.
- Castañeda Bernal, Elsa, Convers, Ana María y Miledi Galeano Paz. 2004. *Equidad, Desplazamiento y Educabilidad*. Buenos Aires: IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Cedeño Ángel, F. 2011. "Realidad y desafíos de la inclusión educativa en Colombia." <http://www.palabramaestra.org/notitotal.php?idn=95&idt=4>, consultado el 01/23, 2015.
- Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. 2010. *La Tierra En Disputa, Memoria Del Despojo y Resistencias Campesinas En La Costa Caribe 1960-2010*. Colombia: Printed in Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. 2015. *Pueblos Arrasados Memorias Del Desplazamiento Forzado En El Castillo (Meta)*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- , 2014. *Aportes Teóricos y metodológicos Para La Valoración De Los Daños Causados Por La Violencia* .Printed in Colombia.
- , 2015. *Una Nación Desplazada. Informe Nacional Del Desplazamiento Forzado En Colombia* .Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Colombia, com. 2017. "Narcotráfico." www.colombiainfo/nuestrahistoria/narcotrafico.asp: Retrieved 02/24, 2017.
- Colombia Humanitaria. 2011. "Resumen de Instructivos de Apoyo." https://www.minsalud.gov.co/comunicadosPrensa/Documents/instructivo_colombia_humanitaria.pdf: Colombia Humanitaria, consultado el 03/12/2017, 2017.

BIBLIOGRAFÍA

- Colombia Nunca Más. 1998. *Bucaramanga y El Área Metropolitana: El Asedio De La Represión: 1966-1998*.
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR). 2011. *Taller: "Los Niños Afectados Por Los Conflictos Armados y Otras Situaciones De Violencia"*. Ginebra: CICR.
- Conferencia Episcopal de Colombia. 2002. "Población Desplazada según Departamentos Receptores y Expulsores." http://www.disaster-info.net/desplazados/informes/rut/14/default_print.htm: Secretariado Nal. De Pastoral Social, consultado el 03/07, 2017.
- Congreso de la República de Colombia. 1994. "Por Medio De La Cual Se Expide La Ley General De Educación." *Ley 115 115(1994):1994-1994*.
- , 1997. "Ley 387 de 1997, por La Cual Se Adoptan Medidas Para La Prevención Del Desplazamiento Forzado; La Atención, Protección, Consolidación y Esta Estabilización Socioeconómica De Los Desplazados Internos Por La Violencia En La República De Colombia." *1997:07/18/1997-07/18/1997*.
- , 2011. "Ley 1448 de 2011, Por La Cual Se Dictan Medidas De Atención, Asistencia y Reparación Integral a Las Víctimas Del Conflicto Armado Interno y Se Dictan Otras Disposiciones." *20161448*.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (COHES). 2000. "La guerra no es nuestra y la estamos perdiendo, Desplazamiento forzado y derechos de la infancia." <https://www.unicef.org/colombia/pdf/codhes02.pdf>: consultado el 02/23, 2017.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (COHES) Y UNICEF, 1999, "Un país que huye", <https://www.unicef.org/colombia/pdf/codhes.pdf>. Gerente Nueva, consultado 03/03/2017
- Corbetta, Piergiorgio. 2007. *Metodología y Técnicas De Investigación Social*. Madrid: Ulzama Digital.
- Corredor Martínez, Consuelo. 2010. "La Política Social en Clave de Derechos." <http://www.unperiodico.unal.edu.co/dper/article/la-politica-social-en-clave-de-derechos.html>: Universidad Nacional de Colombia, consultado el 03/03/2017, 2017.
- Corte Constitucional-República de Colombia-. 1992. "Igualdad ante la ley/derechos fundamentales /Igualdad Formal/igualdad Material." <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-432-92.htm>: consultado el 03/20, 2017.
- , 2008. "AUTO N° 251 de 2008 Referencia: Protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto armado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004, después de la sesión pública de información técnica realizada el 28 de junio de 2007 ante la Sala Segunda de Revisión." Bogotá: Corte Constitucional, consultado el 02/22, 2017.

BIBLIOGRAFÍA

- . 2009. "AUTO N° 006 de 2009 Referencia: Protección de las personas desplazadas, con discapacidad, en el marco del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004." Bogotá: Corte Constitucional, consultado el 02/22, 2007.
- Cruz, Rodríguez, Edwin. 2009. "Discurso y legitimación del paramilitarismo en Colombia: tras las huellas del proyecto hegemónico." <file:///C:/Users/Wz/Downloads/16208-50231-1-PB.pdf>, 2017. (1909-230).
- Cury Abril, Monica. 2007. "Tras El Silencio." *2007* 2015(01/25):71-86.
- De Puelles, M. 2001. *Educación, Igualdad, Mercados y Democracia*. La Laguna: Témpora.
- Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez. 1994. *Métodos y Técnicas Cualitativas De Investigación En Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis, S.A.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2017. "Conceptos Básicos." http://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf, consultado el 03/07, 2017.
- Departamento Administrativo Nacional de Planeación. 1995. "CONPES 2804, Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada." <http://www.refworld.org/docid/46d57e112.html>, consultado el 03/07, 2017.
- . 2012. "CONPES 3726, Lineamientos, Plan de ejecución de metas, presupuesto y mecanismo de seguimiento para el Plan Nacional de Atención y Reparación Integral a Víctimas." http://gapv.mininterior.gov.co/sites/default/files/Gactv/Normatividad/conpes_3726_de_2012.pdf: consultado el 03/07, 2017.
- Departamento Nacional de Planeación. 2000. "CONPES 3077, Política Nacional para la construcción de la paz y convivencia familiar-Haz Paz." <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3077.pdf>: DNP, consultado el 03/07, 2017.
- . 2014. "Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018." <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>: Planeación Nacional, consultado el 03/07, 2017.
- . 2017. "El Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES." <https://www.dnp.gov.co/CONPES/Paginas/conpes.aspx>, consultado el 03/07, 2017.
- Devalle de Rendo Alicia y Viviana Vega. 2006. *Una Escuela En y Para La Diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

BIBLIOGRAFÍA

- Domínguez Mejía, Marta I. 2003. "Los procesos de resistencia al conflicto armado y al desplazamiento forzado por parte de pobladores rurales afrocolombianos en el municipio de Buenaventura." Buenos Aires: CLACSO, consultado el 03/03, 2017.
- Dossier para una Educación Intercultural. 2002. "El concepto de Identidad. Teoría el Concepto de Identidad." <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>, consultado el 03/07, 2017.
- Dryden-Peterson, Sarah, Alto comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados Servicio de Evaluación y Elaboración de Políticas (PDES). 2011. *La Educación Para Los Refugiados. Un Estudio Mundial*. ACNUR: ACNUR.
- ECTJ. 2017. "¿Qué es la justicia transicional?." , consultado el 03/26, 2017.
- Educación para todos (EPT) en el mundo. 2011. "LA EDUCACIÓN Y LOS CONFLICTOS ARMADOS: LA ESPIRAL MORTÍFERA." <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-part2-ch3-es.pdf>: consultado el 02/2017, 2017.
- El Proyecto del Instituto Brookings y la Universidad de Berna sobre el Desplazamiento Interno. 2008. *Desplazamiento Interno y La Construcción De La Paz*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Escohotado, Antonio. 1988. *Filosofía y Metodología De Las Ciencias*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Escribano Alicia y Martínez Amparo. 2013. *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo. Aprender Juntos Para Aprender a Vivir Juntos*. Madrid: Level.
- Fals Borda, Orlando y Rodríguez Brandao C. 1987. *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fernández Sessarego, Carlos. 2003. "Deslinde Conceptual Entre "Daño a La Persona", "Daño Al Proyecto De Vida" y Daño Moral"." 2003 1(2):1-75.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 2006. *Convención Sobre Los Derechos Del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo, consultado el DL-M-26132-2006 (<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>).
- 2009. *Examen Estratégico 10 Años Después Del Informe Machel La Infancia y Los Conflictos En Un Mundo En Transformación*. New York: UNICEF.
- 2017. "Protección de la Infancia y Derechos Civiles." https://www.unicef.org/spanish/specialsession/about/sgreport-pdf/sgrep_adapt_part2c_sp.pdf: consultado el 03/01, 2017.

BIBLIOGRAFÍA

- Forero, Edgar. 2003. "Forero, Ed. El desplazamiento interno forzado en Colombia. *Conflict and Peace in Colombia: Consequences and perspectives for the Future.* ." http://cmap.upb.edu.co/rid=1141858439781_1519870801_2017/DesplazamientoEnColombiaEdgarForeroFIP.pdf: Ideas para La Paz, consultado el 03/02, 2017.
- Freire, Paulo. 1997. *La Educación Como Práctica De La Libertad*. España: Siglo XXI, editores S.A.
1990. *La Naturaleza Política De La Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- , 2008. *Pedagogía De La Autonomía. Saberes Necesarios Para La Práctica Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- , 2009. *La Educación Como Práctica De La Libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- , 2010. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- , 2012. *Pedagogía Del Oprimido*. España: Siglo XXI.
- Fuica, Pablo, et al. 2014. "Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes." http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082014000200007: Scielo, consultado el 03/07, 2017. (0718-4808).
- Fundación Ideas para la paz. 2013. "Conflicto armado y su impacto humanitario en la región del Catatumbo." <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/668>: Ideas para la paz, consultado el 03/07, 2017.
- Gabarrón, Luis R. y Libertad Hernández Landa. 1994. *Investigación Participativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gallego Dueñas, Francisco J. 2013. "Gramática del Secreto (Sociolingüística y Secreteo)." http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-12-gramatica_del_secreto.htm: Tonos Digital, consultado el 03/07, 2017. (1577-6921).
- Garcés, Marina. "La Filosofía Del Nosotros." 2005,
- , 2008. "Anonimato y Subjetividad. Una Lectura De Merleau-Ponty." 2008 44:133-142.
- García Márquez, Gabriel. 1996. *Colombia Al Filo De Una Oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

BIBLIOGRAFÍA

- García-Peña, Daniel. 2005. "La relación del Estado Colombiano con el fenómeno Paramilitar: Por el esclarecimiento histórico." http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47052005000100004, consultado el 03/02, 2017. (0121-4705).
- Gil Villa, Fernando. 2016. *La Sociedad Vulnerable*. Madrid: Técnos (Grupo Anaya, S.A.).
- Government of Colombia of Colombia. 2010. "Narcotráfico, Único causante del desplazamiento en Colombia: Director de Acción Social." [reliefweb.int/report/colombia/narcotráfico-único-causante-del-desplazamiento-en-colombia-director-de-accion-social](http://reliefweb.int/report/colombia/narcotrafico-unico-causante-del-desplazamiento-en-colombia-director-de-accion-social): Retrieved 02/27, 2017.
- Goffman, Erving. 1959. "La presentación de las personas en la vida cotidiana." http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Goffman_La-presentaci%C3%B3n-de-la-persona.pdf: Amorrortu editores, S. C. A., consultado el 03/07, 2017.
- Gómez de Silva, Guido. 1998. *Breve Diccionario Etimológico De La Lengua Española*. México: FCE, COLMEX.
- Gómez ISA, Felipe. 2008. *Colombia En Su Laberinto*. Bilbao: Catarata.
- Gómez Jiménez, Mario. 2015. *El Derecho a La Verdad De Las Víctimas y De La Sociedad. En Relación Con Los Hechos Vulnerados De Los Derechos Humanos y De Los Preceptos Del Derecho Internacional Humanitario. Los Casos De Niñas y Niños En Colombia*. Suecia: UNICEF.
- Gómez Juan Carlos y Juan Camilo Hernández. 2008. "Libertad De Prensa En Colombia: La Contradicción En La Búsqueda De La Verdad." *2008* 11(1):109-122. (03/02/2017).
- González Barrau, Luciana. 2012. "¿Homogeneidad o Heterogeneidad en las Aulas? ¿A quién educamos?" <http://www.edgarmorin.org/aportaciones/472-161.html>: Mundo Real, consultado el 03/07, 2017.
- González Pozo, Camilo. 2013. "La verdad en el abandono forzado y el despojo de tierras." entromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2013/11/15.04.13-LA-VERDAD-DEL-ABANDONO-FORZADO-Y-EL-DESPOJO-DE-TIERRAS-1.pdf: Centro de Memoria Histórica, consultado el 03/07, 2017.
- Gossaín, Juan. 2015. "La Desgarradora Cifra De Violencia Contra Los Niños." *El Tiempo*,
- Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. 2010. *La Tierra En Disputa, Memoria Del Despojo y Resistencias Campesinas En La Costa Caribe 1960-2010*. Colombia: Printed in Colombia.
- Guerrero Narváez, Ruth Lorena y Paula Andrea Rosero Lombana. 2015. "Diversidad, Inclusión y Educación." <file:///C:/Users/Wz/Downloads/676-1835-1-SM.pdf>, consultado el 01/25, 2015.

BIBLIOGRAFÍA

- Guerrero, Víctor. 2011... "Estrategias de ruptura política, absolutización del enemigo y conversión ideológica en Rafael Núñez y Álvaro Uribe". *Papel Político*. <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v16n1/v16n1a05.pdf>, consultado el 03/02, 2017.
- Guiarte. 2017. "Mapa Satélite de Bucaramanga." [Hernández Sampiere, Roberto, Fernández Collado, Carlo y María del Pilar Baptista Lucio. 1998. *Metodología De La Investigación*. México: Interamericana Editores.

Iáñez Domínguez, Antonio \(. and Antonio J. Pareja Amador... \[Et al.\]. 2011. *Mujeres y Desplazamiento Forzado, Estrategias De Vida De Jefas De Hogar En Medellín*. Sevilla: Publidisa.

Instituto de Estadística de la UNESCO, 2011. "Clasificación Internacional de la Educación CINE 2011". <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-sp.pdf>. UNESCO-UIS.

Isaza, José F. 2009. "El Desplazamiento Forzoso En Colombia." *El Espectador*, 04/22,

Jaramillo Marín, Jefferson. 2006. "Reubicación y Restablecimiento En La Ciudad. Estudio De Caso Con Población En Situación De Desplazamiento Universitas Humanística 62\(2\): 143-168. ." 200662\(62\):143-168.

Kimberly Howe. 2010. "La transformación del conflicto y el desplazamiento urbano en Colombia ." <http://odihpn.org/magazine/la-transformacion-del-conflicto-y-el-desplazamiento-urbano-en-colombia/>: Tufts University, consultado el 03/03/2017, 2017.

Labourdette, Sergio. 2005. "El secreto y Poder en la Vida Social." <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v5/v5a04.pdf>: Scielo, consultado el 03/07, 2017.

Lamo, Mario. 2007. "El Verdadero Origen del Paramilitarismo en Colombia." <http://www.escriitoresyperiodistas.com/NUMERO28/mario.htm>: La Hojarasca, consultado el 05/2016, 2016.

Lasso Toro, Patricia. 2013. " Cuando Se Vive El Desarraigo. Educación y Desplazamiento Forzado: Una Mirada Desde El Distrito De Aguablanca, Cali, Colombia." 2013 11\(2\):35-51.

Leech, Garry M. 2002. "Colombia: Cincuenta años de violencia." <https://www.rebellion.org/hemeroteca/plancolombia/leech290602.htm>: Red de Información de Las Américas, consultado el 02/23, 2017.](https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=mapa+de+bucaramanga&*)

BIBLIOGRAFÍA

- Leiteritz, Ralf, Nasil Carlo y Angelika Rettberg. 2009. "Para Desvincular Los Recursos Naturales Del Conflicto Armado En Colombia" Universidad De Los Andes Colombia, Facultad De Ciencias Sociales," 2009 70:215-219.
- Lipovetsky, Gilles. 1986. *La Era Del Vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Londoño, Beatriz y Rafael Pizarro. 2005. "*Derechos Humanos de la Población Desplazada en Colombia. Evaluación de sus Mecanismos de Protección.*" http://editorial.urosario.edu.co/derechos-humanos-de-la-poblacion-desplazada-en-colombia-evaluacion-de-sus-mecanismos-de-proteccion-derecho-en-general.html#.WlfzjFU1_IU: Universidad del Rosario, consultado el 03/02, 2017.
- Longás Miguel, Ángel. 2004. *El Lenguaje De La Diversidad*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- López, Sara. 2014. "Junta de Acción Comunal." <http://www.colconectada.com/junta-de-accion-comunal/>: Colconectada, consultado el 03/07, 2017.
- Martínez Miguélez, Miguel. 2006. *Ciencia y Arte De La Metodología Cualitativa*. Orillas; México, D.F.: Eduforma.
- Martínez Mobilla, María del Carmen. 2011. " Experiencias De Inclusión Educativa En Colombia: Hacia El Conocimiento Útil [Artículo En Línea]. Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n. ° 1, Págs. 43-54. [Fecha De Consulta: Dd/mm/aa]. ISSN 1698-580X." 2011 8(1):43-54.
- Medellín cómo vamos. 2012. "Informe de Calidad de Vida de Medellín 2012-2015." <file:///C:/Users/Wz/Downloads/INFORME%20DE%20CALIDAD%20DE%20VIDA%202012-2015-INFORMES-CALIDAD%20DE%20VIDA-MEDELLINCOMOVAMOS-JULIO%202016.pdf>: Medellín cómo vamos, consultado el 03/07, 2017.
- Mejía Quintana, Oscar,... [et al.]. 2010. *¿Estado y Cultura Mafiosa En Colombia?* Bogotá: Digiprint Editores E.U.
- Méndez Palacio, Luisa Fernanda y Narváez Calderón María Fernanda. 2007. ""Análisis De Políticas Educativas En El Marco De Calidad y Cobertura Para La Población Infantil Desplazada En El Nivel Preescolar" Tesis De Grado Licenciatura En Pedagogía Infantil.", Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis25.pdf>), consultado 03/07/2017.
- Mendoza García, Jorge. 2009. "Dicho y no Dicho: El silencio como material del olvido." <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v5n2/v5n2a5.pdf>: Scielo, consultado el 03/07, 2017. (1870-2333).

BIBLIOGRAFÍA

- Mendoza Piñeros, Andrés M. 2012. "Mendoza, Andrés. 2012b. "El Desplazamiento Forzado En Colombia y La Intervención Del Estado" Revista De Economía Institucional 14(26): 169-202." 201214(26):169-202.
- Ministerio de Educación Nacional. 2006. "Resolución No. 5360, "Por la cual se organiza el proceso de matrícula oficial de la educación preescolar, básica y media en las entidades territoriales certificadas". Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, consultado el 02/22, 2017.
- , 2009. *Escuela y Desplazamiento, Una Propuesta Pedagógica*. Colombia: Ediciones Ltda.
- , 2014. *Seguimiento Al Desarrollo Integral De Las Niñas y Los Niños En La Educación Inicial*. Bogotá: Rey Naranja Editores.
- , 2015. "Resolución No. 077 97 de 2015. 2015 Por medio de la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa en las Entidades Territoriales Certificadas." Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, consultado el 02/22, 2017.
- , 2017. "Extraedad." <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82787.html>: consultado el 03/07, 2017.
- Ministerio de Educación Nacional y Red de Solidaridad Social. 2000. "Circular Conjunta: Política y procedimiento para atender requerimientos de educación formal para la población desplazada por la violencia." Bogotá, consultado el 02/2017, 2017.
- Ministerio de Cultura de Colombia. 2010. "Política de Diversidad Cultural." http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Documents/07_politica_diversidad_cultural.pdf, consultado el 03/27, 2017.
- , 2012. "Política de Diversidad Cultural." http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Documents/07_politica_diversidad_cultural.pdf, Retrieved 03/27, 2017.
- Ministerio de Salud y Protección Social. 1999. "Lineamientos para la atención psicosocial de población desplazada por la violencia en Colombia." <http://www.disaster-info.net/desplazados/documentos/minsalud/00-mar28lineamientos.htm>: Ministerio de Salud y Protección Social, Retrieved 03/07, 2017.
- Mondragón, Héctor. 2008. *Observatorio Indígena De Políticas Públicas De Desarrollo y Derechos Étnicos", La Tierra Contra La Muerte, Conflictos Territoriales De Los Pueblos Indígenas En Colombia*: Ediciones Anthopos.
- Mundo, Daniel. 2010. "El secreto y las sociedades secretas Georg Simmel." <http://www.sequitur.es/wp-content/uploads/2010/09/el-secreto-y-las-sociedades-secretas.pdf>: Sequitur, consultado el 03/07, 2017.

BIBLIOGRAFÍA

- Muñoz Martínez, Rubén. 2006. *Tratamiento Ontológico Del Silencio En Heidegger*. España: Fénix Editora.
- Naranjo, Giraldo G. 2004. "Ciudadanía y Desplazamiento Forzado en Colombia: una Relación Conflictiva Interpretada desde la Teoría del Reconocimiento. Estudios Políticos." <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/1915>: Universidad de Antioquia, consultado el 01/23, 2017.
- , 2001. "El Desplazamiento Forzado En Colombia. Reinención De La Identidad e Implicaciones En Las Culturas Locales y Nacional." *2001* 34:02/23/2017.
- Narcotráfico. 2015. "Cultivos de Coca." <http://narcotrafico1996.blogspot.com.es/>, consultado el 02/23, 2017.
- Noelle-Neuman. 1995. *La Espiral Del Silencio Opinión Pública: Nuestra Piel Social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Nullvalue. 2001. *El Tiempo*, 05/23,
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 1948. París: ONU.
- , 2016. "Reclutamiento de Niños." <https://childrenandarmedconflict.un.org/es/efectos-del-conflicto/infracciones-mas-graves/ninos-soldados/>: ONU, consultado el 03/07, 2017.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2000. *Foro Mundial Para La Educación Dakar-Senegal*. Francia: GRAPHOPRINT.
- , 2011. *Una Crisis Encubierta: Conflictos Armados y Educación*. Francia: UNESCO.
- , 2014. "El desarrollo sostenible comienza por la educación." http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_sustainable_development_begins_with_education/, consultado el 03/23, 2017.
- , 2017. "Educación Inclusiva." http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado el 03/20, 2017.
- Organización Internacional para las migraciones (OIM). 2011. *Informe Sobre Las Migraciones En El Mundo. Comunicar Eficazmente Sobre La Migración*. Francia: Imprimiere Courand et Associés.
- , 2017. "Salud y Desplazamiento, Resúmenes Departamentales." <http://www.disaster-info.net/desplazados/informes/oim/13dep2santander.htm>: Disaster-Info, consultado el 03/07, 2017.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2016. *Revisión Políticas Nacionales: La Educación En Colombia*. París: OCDE.

BIBLIOGRAFÍA

- Osorio Flor Edilma. 2001. "Entre la supervivencia y la resistencia Acciones colectivas de población rural en medio del conflicto armado colombiano. ." <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/viewFile/2065/1309>: Cuadernos de Desarrollo Rural, consultado el 03/03/2017, 2017.
- Ortega, Pedro. 2000. Educación Para La Paz. España: Ediciones Myrtia S.A.
- Páez, Cesar. 2017. "Cuatro décadas de Guerra contra las drogas ilícitas: un balance costo - beneficios." http://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/pensamiento_estrategico/documentos_sobre_region/d.Cuatro%20D%20E%20decadas%20de%20Guerra%20contra%20las%20Drogas%20Il%20citas%20Un%20Balance%20Costo%20-%20Beneficio%20-%20Agosto%202012%20-%20Cesar%20PAEZ.pdf: , consultado el 02/24, 2017.
- Palacio, Jorge Enrique y Madariaga, Camilo Alberto. 2005. "Redes Sociales Personales y Calidad De Vida En Personas Desplazadas Por Violencia Política: El Caso De Barranquilla (Colombia)." 20059(3).
- Palacios Gómez, José L. 1999. *Técnicas De Investigación Social Para Servicios Socioculturales*. Granada: Centro de Estudios Municipales y de Cooperación Internacional.
- Pericot, Jordi. 1987. *Servirse De La Imagen, Un Análisis Pragmático De La Imagen*. Barcelona: Ariel Comunicación.
- Philipp, Naucke y Ernst Halbmayr. 2015. "Resistencia Legítima Frente Al Conflicto Colombiano. Una Reflexión Teórica a Partir De Una Comunidad De Paz. ".
- Presidencia de la República. 1994. "Decreto 1860 DE 1994, Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales." Bogotá: Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994, consultado el 02/22, 2017.
- , 2001. "Decreto 951 DE 2001, lo relacionado con la vivienda y el subsidio de vivienda para la población desplazada. Mayo 24) Diario Oficial No. 44.450, del 9 de junio de 2001 Ministerio de Desarrollo Económico Por el cual se reglamentan parcialmente las Leyes 3ª de 1991 y 387 de 1997." Bogotá: Diario Oficial, consultado el 02/22, 2017. (44.450).
- Presidencia de la República y Ministerio de Educación Nacional. 2001. "Decreto 2562 de Noviembre 27 de 2001 por el cual se reglamenta la Ley 387 del 18 de julio de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones." Bogotá: Diario Oficial, consultado el 02/22, 2017.
- Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional. 2011. "Decreto 4807, Por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los

BIBLIOGRAFÍA

- estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales." Bogotá: Diario Oficial, consultado el 02/22, 2017.
- Prieto Castillo, Daniel. 2004. "La comunicación en la educación." [tps://es.scribd.com/doc/140953778/LIBRO-La-Comunicacion-en-la-Educacion-PRIETO-CASTILLO-doc](https://es.scribd.com/doc/140953778/LIBRO-La-Comunicacion-en-la-Educacion-PRIETO-CASTILLO-doc): UNAL, consultado el 03/07, 2017.
- , 2017. "La pasión por el discurso." <http://reportajesfesaragon.blogspot.com.es/2017/02/la-pasion-por-el-discurso.html>: FES Aragón, consultado el 03/07, 2017.
- Prieto, Carlos A. 2014. "Bandas criminales en Colombia: ¿amenaza a la seguridad regional?" revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/viewFile/3656/3748, consultado el 02/23, 2017.
- Rangel Suárez, Alfredo. 1989. *Colombia: Guerra En El Fin De Siglo*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Redacción Nacional, El Tiempo. 2000. "El Boom De Las Invasiones." *El Tiempo*, 03/08,
- Registro Único de Víctimas "RUV". 2017. "Red Nacional de Información." <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>, consultado el 02/28, 2017.
- Rengifo, Castillo C. 2005. *Jóvenes, Conflictos Urbanos y Alternativas De Inclusión: Balance Comparativo*. Bogotá: Civis.
- Restrepo Riaza William. 1998. "Conflicto Armado, Terrorismo y Violencia en Colombia. ." <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/16282>: Universidad de Antioquia, consultado el 03/03/2017, 2017. (0121-5167).
- Reyes Posada, Alejandro. 2009. *Guerreros y Campesinos Despojo y Restitución De Tierras En Colombia*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Rivero Raillo, Juan D. 2014. "Las brechas entre la educación rural y urbana." ww.las2orillas.co/las-brechas-entre-la-educacion-rural-y-urbana/: Las 2 Orillas, consultado el 03/07, 2017.
- Rojas Rodríguez, Jorge E. 1999. "Para una lectura de un país que huye." <http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/despl/index.html>: Equipo Nizkor, consultado el 03/07, 2017. (958-96052-6-5).
- Rojas, Sonia I. 2005. "Desplazados Prefieren Llegar a Bucaramanga." *El Tiempo*, 10/14,
- Romero Tatiana y Elsa Castañeda. 2009. *Colombia: Huellas Del Conflicto Primera Infancia*. Colombia: Panamericana Formas e Impresiones.
- Ruiz Botero, Luz Dary y Marcilis, Hernández Martínez. 2008. *"Nos Pintaron Pajaritos" El Conflicto Armado y Sus Implicaciones En La Niñez Colombiana*". Bogotá: Pregon Ltda.

BIBLIOGRAFÍA

- Ruiz Lugo, Lourdes. 2017. "Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes." <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>: Universidad de Sonora, consultado el 03/07, 2017.
- Ruiz, José I. 2007. *Metodología De La Investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Ruiz Castro, Leidy Johanna. 2010. "Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D. Arbozadora Alta" <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1244/edu68.pdf?sequence=1> Pontificia Universidad Javeriana, consultado el 03/07, 2017.
- Sánchez Corrales, Natalia. 2014. *Cartografías de la paz: una mirada crítica al territorio*, Oficina de Publicaciones, Universidad de la Salle.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin. 1998. *Bases De La Investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos Para Desarrollar La Teoría Fundamentada* .Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Savater, Fernando. 1992, *Política Para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Schwartz, Howard, Jerry Jacobs. 1984. *Sociología Cualitativa "Método Para La Reconstrucción De La realidad"*. México: Trilla, S.A.
- Secretaría de Salud-Alcaldía de Bogotá. 2017. "Acerca del Sisben." <http://www.saludcapital.gov.co/DASEG/Paginas/ABCdelSISBEN.aspx>: Alcaldía Mayor de Bogotá, consultado el 03/07, 2017.
- Sierra Porto, Humberto A. 2011. "Deber de información clara y concreta de entidades vinculadas a proyectos de asistencia y protección a población desplazada ." <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-159-11.htm>: Corte Constitucional República de Colombia, Retrieved 03/07, 2017.
- Simmel, Georg. 1977. "El secreto y la Sociedad Secreta de Simmel." *Revista de Occidente*, consultado el 03/28, 2017.
- Sociedad Nacional de la Cruz Roja Colombiana. 2008. "Manual Nacional para el Manejo de Albergues temporales." http://web.cruzrojacolombiana.org/publicaciones/pdf/manual_final_albergues_temporales_1912011_035711.pdf: Cruz Roja Colombiana, Retrieved 03/12, 2017.
- Springer, Natalia. 2012a. *Como Corderos Entre Lobos. Del Uso y Reclutamiento De Niñas y Niños Adolescentes En El Marco Del Conflicto Armado y La Criminalidad En Colombia*. Bogotá: Taller Digital Image Printing.
- , 2012b. "Reclutamiento Infantil, Crimen Invisible Que Sufren 18.000 Niños." *Revista Semana*,

BIBLIOGRAFÍA

- Suárez Morales, Harvey Danilo y Diego Fernando Henao Arcila. 2003. " EL DESPLAZAMIENTO FORZADO INDÍGENA EN COLOMBIA La Ley del Silencio y la Tristeza Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento - CODHES - ." http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/232/Unidad_3/henao.pdf: CODHES, consultado el 03/03, 2017.
- Suárez Vanegas, Juliana. 2017. "Bacrim bandas criminales." <https://www.observatoriodih.org/pdf/bacrim.pdf>: Observatorio de D.I.H. SV. Francisco Aldemar Franco Zamora, consultado el 02/23, 2017.
- Suárez, Ivonne y Elizabeth Martínez. 2013. "Voces Contra El Silencio, Memoria Contra El Olvido. Trayectorias De Vida De 25 Víctimas Del Desplazamiento Forzado Asentadas En El Barrio Café Madrid De Bucaramanga. Anuario De Historia Regional y De Las Fronteras." 2013 18(2).
- Tacussel, Patrick. 1994. "Las Leyes De Lo no Dicho. Notas Para Una Sociología Del Silencio." 1994 154:67-86.
- Tajfel, Henri. 1984. *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Barcelona: Grafesa.
- Taylor, S.J. y R. Bordan. 1990. *Introducción a Los Métodos Cualitativos De Investigación*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Trejos Rosero, Luis F. 2008. "Naturaleza, Actores y Características Del Conflicto Armado Colombiano: Una Mirada Desde El Derecho Internacional Humanitario." 2008 2(2):2017.
- Umaña Gallego, Juan D. 2014. "Extraedad no es una traba para estudiar." ww.elcolombiano.com/historico/extraedad_no_es_una_traba_para_estudiar-AWEC_280303: El Colombiano, consultado el 03/07, 2017.
- Unidad para la atención y reparación de víctimas. 2012. "Informe de Gestión Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas." <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/informe-de-gesti%C3%B3n-2012/12783>: Unidad de Víctimas, consultado el 03/07, 2017.
- , 2017. "Canales de Atención a las Víctimas." Bogotá, consultado el 02/23, 2017.
- Universidad del Rosario. 2009. "Tierra y Violencia." <http://www.urosario.edu.co/Universidad-Ciencia-Desarrollo/ur/Fasciculos-Anteriores/Tomo-IV-2009/Fasciculo-15/ur/Tierra-y-violencia/>: Universidad del Rosario, consultado el 03/03/2017, 2017.
- Valles Martínez, Miguel S. 2000. *Técnicas Cualitativas De Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vanegas, Julián, Carlos Bonilla y Camacho, Leidy. 2011. " "Significado Del Desplazamiento Forzado Por Conflicto Armado Por Niños y Niñas." *Fundamentos En Humanidades* Universidad Nacional De San Luis – Argentina." 2011 12.

BIBLIOGRAFÍA

- Velásquez Rivera, Edgar de Jesús. 2007. "Historia del paramilitarismo en Colombia, SÃO PAULO." <http://www.scielo.br/pdf/his/v26n1/a11v26n1.pdf>. Consultado el 23/02, 2017.
- Velásquez, José F. 2008. "La indiferencia como síntoma social." http://www.eol.org.ar/virtualia/018/pdf/colombia_velasquez.pdf: Virtualia, consultado el 01/26, 2015.
- Vera Márquez, Ángela Victoria, Francisco, Parra Sandoval y Parra Sandoval Rodrigo. 2007. *Los Estudiantes Invisibles ¿Cómo Trabajar Con Niños Desplazados En Las Escuelas?*=.9789588028644: Banco Iberoamericano de Desarrollo, BID, Universidad del Rosario y Universidad de Ibagué.
- Vera Márquez, Ángela Victoria, Palacio Sañudo, Jorge Enrique y Liuceli Patiño Garzón. 2014. *Población Infantil Víctima Del Conflicto Armado En Colombia. Dinámicas De Subjetivación e Inclusión En Un Escenario Escolar*. Http: Perfiles Educativos.
- Vera-Márquez, Ángela Victoria, Jorge Enrique, Palacios Sañudo, Maga Jariego, Isidro y Daniel Holgado Ramos. 2015. "Identidad Social y Procesos De Adaptación De Niños Víctimas De Violencia Política En Colombia." 2013.
- Villa, Martha I. 2009. "Desplazamiento Forzado en Colombia. El Miedo: Un Eje Transversal del Éxodo y de la Lucha por la Ciudadanía." <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100920090346/art02desplazamientoforzadoControversia187.pdf>. CLACSO, consultado el 01/23, 2015.
- Villegas Patiño Marcela y Felipe Rojas. 2011. "Niños, Niñas y Jóvenes Afectados Por El Conflicto Armado, Educación En Derechos Humanos y Derecho a La Educación, Tesis De Grado De Maestría.", Universidad Javeriana, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología, Bogotá (<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1550/villegaspati%flomarcela2011.pdf?sequence=1>).
- Villegas Patiño, Marcela. 2011. "Tesis De Grado De Maestría: niños, Niñas y Jóvenes Afectados Por El Conflicto Armado, Educación En Derechos Humanos y Derecho a La Educación.", Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1550/VillegasPati%Fl0Marcela2011.pdf?sequence=1>).
- Vive Colombia. 2017. "Santander, Colombia-Guía Turística." <https://cdn.colombia.com/docs/turismo/sitios-turisticos/santander/santander.pdf>: CDN, Colombia, consultado el 03/07, 2017.
- Vogliotti, Ana. 2006. "La Enseñanza En La Escuela: Entre La Igualdad y La Diversidad. Un Enfoque Desde La Pedagogía De La Política Cultural." Ana *VOGLIOT* 11:84-94.
- Wiesel, Elie. 1999. "¿Por qué Roosevelt no permitió el desembarco de esos refugiados? ." <https://discursosfamosos.blogspot.com.es/2016/01/elie-wiesel-por-que-roosevelt-no.html>, consultado el 01/25, 2015.

ANEXOS

Investigación Participativa “IP”, Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”.

El proceso deliberativo se planteó alrededor de la voz institucional. Es decir la voz institucional reflexionó sobre su propia voz, sobre lo que había expresado en el proceso de indagación. Se realizaron tres encuentros, organizando su desarrollo de la siguiente manera:

: Socialización de los resultados de las entrevistas en profundidad y semiestructuradas con la Voz Institucional (Este encuentro se citó en un sitio equidistante en donde se congregaron representantes de los colegios que participaron en la investigación, constituyéndose un grupo interdisciplinar Directivos-profesores y Profesionales Psicosociales.		
Tema	Propósito	Aspecto
Resultados de las entrevistas en profundidad y semiestructuradas	Compartir con la voz institucional los resultados de las entrevistas en profundidad con niñas, niños y padres de familia o cuidadores y los resultados de las entrevistas semiestructuradas la voz institucional: profesores, directivos y profesionales psicosociales.	<p>Conocimiento del estudiante y su situación de desplazados por parte de los profesores, profesionales del área psicosocial, directivos y padres de familia o cuidadores, Identificación de la situación de niños y niñas desplazados.</p> <p>Apoyo de la identidad educativa y de los entes gubernamentales; acompañamiento y apoyo desde el aula.</p> <p>Estrategias metodológicas para la atención de niños y niñas desplazados</p> <p>Estrategias que se implementan para conservar su identidad cultural y favorecer mejores relaciones con compañeros-</p> <p>Información sobre derechos y deberes y políticas públicas. Integración a la institución educativa.</p> <p>Relación con la familia. Conocimiento sobre el apoyo que la familia brinda a niñas y niños en situación de desplazamiento para su permanencia en la institución educativa.</p> <p>Cambios registrados en la situación actual de los estudiantes en condición de desplazamiento.</p> <p>Procesos formativos para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento.</p>
SEGUNDO ENCUENTRO: Realizado con Directivos a nivel coordinadores, profesores y profesionales psicosociales, directamente en cada colegio, indagación sobre la imagen institucional y propuestas de los participantes para abordar el problema.		
Imagen institucional	Comprender la forma como los participantes	Identificación de la incidencia del desplazamiento en el aula

ANEXOS

sobre el papel de la escuela y el Estado frente al desplazamiento forzado en el contexto escolar.	perciben el papel de la escuela y el Estado con relación al desplazamiento. Ampliar la comprensión tanto por parte del investigador como de los participantes sobre la problemática objeto de estudio.	Forma cómo la institución aborda la situación. Propuestas para abordar el problema Propuestas, planes, proyectos de inclusión de niñas y niños en condición de desplazamiento.
TERCER ENCUENTRO: Realizado con Directivos a nivel coordinadores, profesores y profesionales psicosociales, directamente en cada colegio Socialización sobre la imagen de la institución educativa y propuestas para abordar el problema		
Imagen y propuestas para abordar el problema	Profundizar en la comprensión del problema por parte de los participantes y extraer conclusiones que aporten al análisis de la problemática objeto de estudio.	Incidencia del desplazamiento en el aula Forma cómo la institución aborda la situación. Propuestas para abordar el problema Propuestas, planes, proyectos de inclusión de niñas y niños en condición de desplazamiento.

Guía para el primer momento

1. Integración de los participantes
2. Presentación de los resultados del proceso de indagación con los participantes.

Guía para el segundo momento

1. Percepciones y creencias de la comunidad educativa que llaman especialmente la atención del grupo.
2. Opiniones de la forma como las instituciones educativas han abordado la situación de niñas y niños en situación de desplazamiento.
3. Propuestas que plantean para abordar el problema: Propuestas, planes, proyectos de inclusión de niñas y niños en condición de desplazamiento.

Guía para el tercer momento

1. Socialización por cada uno de los grupos
2. Conclusiones

A continuación se describe cada encuentro:

PRIMER ENCUENTRO

El primer encuentro de socialización, dentro del Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”. Se realizó Con las instituciones educativas que hicieron parte del proyecto de investigación. (Colegio Café Madrid, Claverianos, Colorados, Cote Uribe, Club Unión, Maiporé, Villas de San Ignacio y García Herreros), se conformó un grupo integrado interdisciplinario en un lugar equidistante a todos los colegios, con participación de Directivos, Profesionales Psicosociales y Profesores, el propósito era compartir las interpretaciones sobre las informaciones obtenidas a través de las entrevistas en profundidad y semiestructuradas.

Se hace una presentación de los asistentes y se comparten los objetivos de la investigación y el objetivo del Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”.

Se comparte con los asistentes la comprensión por parte de la investigadora, sobre los resultados obtenidos en el proceso de investigación sobre el desplazamiento forzado y la inclusión educativa; se presenta información sobre la procedencia de los estudiantes matriculados en la Comuna Uno, las políticas de la Ley 387 de 1997, las políticas y obligaciones que existen por parte de la secretaria de educación y el sistema educativo con esta población.

Llama la atención entre los asistentes aspectos como los siguientes:

- Los estudiantes víctimas de desplazamiento se deben matricular en cualquier momento del año.
- Para el proceso de matrícula no se deben exigir documentos si no los tienen.
- Para ingresar al año escolar no se deben exigir certificaciones si no las tienen; en ese caso se realizan un examen para verificar el grado al que deben ingresar.

Se comparten aspectos señalados por los entrevistados tales como:

- La mayoría de los estudiantes tuvieron dificultades para ingresar a la institución apenas llegaron a la ciudad por falta de cupo.
- Los entrevistados perciben que en los colegios desconocen la situación de desplazamiento de los estudiantes y no hay en casi todas las situaciones falta de apoyo y de integración a la vida escolar y de la comunidad.

- Las instituciones educativas no son espacio para ayudarlos a enlazar el colegio y la ciudad a la que llegan sin conocer, razón por la cual es difícil la adaptación a la nueva situación de vida.

Los asistentes manifiestan que a los alumnos, los profesores los tratan igual que a los demás; que no se habla de la problemática porque no se puede estigmatizar a niñas y niños en esta situación; este temor frente a estigmatizar a los niños es corroborado por los participantes en el Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”, en el que afirmaron: Con relación a la integración de los niños desplazados al contexto educativo, en la institución no se habla de la problemática porque no se puede estigmatizar a niñas y niños en esta situación.; también señalan que hay dificultad para integrar a los estudiantes en situación de desplazamiento, porque en ocasiones, como ya se mencionó, se reciben en la institución pero al solicitar los uniformes para dar la igualdad no los compran ya sea porque no tienen el dinero o por que manifiestan estar en la ciudad de paso y para qué invertir tanto dinero en unos uniformes si solo van a estar un año; de esta manera se fomenta la desigualdad con sus compañeros.

Una rectora comenta que cuando se inició la investigación y se indagó por niñas y niños que en el colegio se encontraban en esta situación, ella no sabía quiénes eran o no desplazados; al hacer la consulta se sorprendió al conocer que todos eran desplazados menos dos. Esta situación se presenta porque la escuela da un mismo tratamiento a todos los estudiantes sin dar especial importancia a la situación particular de cada uno.

Sobre el papel de los profesionales psicosociales afirmaron: Reconocemos que existen secuelas que marcaron el desplazamiento en niñas y niños pero la persona encargada del área psicosocial no da abasto para dar seguimiento a todas las remisiones que se dan en el colegio, teniendo en cuenta que en la mayoría es solo un profesional para toda la institución; en estos casos se hacen remisiones al área de psicología de la EPS para que sean tratadas estas problemáticas más a fondo; sin embargo tampoco se ve como prioridad, por el contrario es un reto casi imposible

Sobre el papel del Estado los participantes afirmaron:

- No hay compromiso del Estado para orientar a las familias desplazadas con relación a los cupos en el colegio, en el trámite de documentos para poder recibir el servicio de salud o para reubicarse, entre otras necesidades. Visto así, quienes agreden en primer lugar a las personas en esta situación son los políticos ya que hacen promesas que no se cumplen y que no tienen mecanismos para integrar a la escuela en estos propósitos de mejorar la convivencia, a partir de incluir a niñas y niños víctima de la situación de violencia que vive el país
- Al comentar la normatividad existente con relación a los aspectos anteriores, ellos se mostraron sorprendidos y manifestaron no tener conocimiento sobre tales disposiciones. Según afirmaron: “Hasta ahora manejaban criterios de acuerdo con la Ley General de Educación”. “Podemos concluir que en los colegios no solo se desconoce la situación de desplazamiento de los estudiantes sino también las normas del Estado para protegerlos”

Como conclusión se plantea:

“Se puede concluir que las instituciones educativas no son espacio para ayudar a enlazar el colegio y la ciudad para ubicar a los desplazados. Los desplazados llegan sin conocer, razón por la cual es difícil la adaptación a la nueva situación de vida.

Considerando la importancia de un mayor conocimiento, integración e implementación de estrategias conectadas con la realidad que vive el país, las instituciones quedaron con el compromiso de profundizar sobre las políticas públicas y leyes que favorecen a las niñas y niños víctimas de desplazamiento

En este encuentro reafirmó los resultados de las entrevistas en profundidad y semiestructuradas que los participantes se consideran ajenos a la problemática investigada. El asombro que generan la información que se presentan y la forma como se expresan denotan una actitud y un discurso que puede ubicarse dentro de la educación tradicional, la cual hace énfasis en la educación como transmisión de información, razón por la cual los educadores, las directivas y los profesionales psicosociales no se sienten comprometidos con niñas y niños víctimas. Se ve que poco nada han reflexionado sobre la situación de niñas y niños que no

comparten las características de igualdad que espera la institución educativa y su propia práctica frente a ellos tanto en el aula como fuera de ella.

SEGUNDO ENCUENTRO

Este segundo encuentro se realizó en cada una de las instituciones educativas, se organizó un horario en las dos jornadas mañana y tarde donde pudieran asistir directivos a nivel de coordinadores, profesores, y profesionales psicosociales, Los asistentes reunidos en grupo analizaron las características de la población desplazada y el contexto que los rodea. Las siguientes son las caracterizaciones hechas por cada grupo.

Según los asistentes:

Grupo 1

Una característica de la población desplazada es que carecen de sueños, de metas; solo les interesa el diario vivir y conseguir el pan de cada día; carecen de un proyecto de vida, no tiene hábitos alimenticios saludables, no tienen en cuenta la nutrición; mantienen motivaciones escolares mínimas, prefieren trabajar para conseguir el hoy, no pensar en un futuro; consiguen trabajos informales: no les interesan trabajos que impliquen cumplir horarios, por lo tanto no mejoran sus competencias para acceder laboralmente y mejorar su calidad de vida.

Se les pregunta si concretamente han hablado con las niñas y los niños sobre sus sueños, sobre lo que desean ser. Los participantes aducen que en clases es imposible escuchar a las niñas y los niños en este sentido ya que en su mayoría ellos no identifican quienes son los desplazados; pero cuando se observan los padres o a los desplazados en las calles lo que se ve es que mendigan, que realizan trabajos informales y con poca capacidad para aportar laboralmente.

Se pregunta si conocen los apoyos nutricionales que se ofrecen a estos niños y quiénes lo hacen. Responden que Bienestar Familiar atiende a niños cuando las familias tienen dificultades; apoyan el estudio de los pequeños y hay hogares para niños con dificultades para estudiar en otros colegios.

Se comenta que los padres de los niños desplazados guardan silencio y buscan poco apoyo de entidades como ICBF porque por un lado quieren permanecer en el anonimato y por otro temen por su propia vida y por la de sus hijos. Los participantes señalan que es un círculo vicioso si no buscan ayuda, ¿Quién y cómo van a apoyarlos? Se propone solo para la reflexión: ¿la escuela no será un espacio privilegiado para romper este círculo? ¿De qué manera podría serlo? ¿Por qué la escuela hasta ahora se ha mantenido al margen de esta problemática?

Grupo 2

Se evidencia ahora, a través de las reflexiones planteadas, que los niños viven el desplazamiento a través de los adultos; los niños víctimas de desplazamiento son personas muy frágiles, ya que están expuestas a muchas situaciones (muerte, agresiones, secuestros, violaciones, etc.); sin embargo esta situación se ha abordado tratando a todos los niños de la misma manera sin tener en cuenta su situación de desplazamiento.

Se pregunta qué significa: “los niños viven el desplazamiento a través de los adulto”. Los participantes responden que los niños aún no comprenden la situación que viven y lo hacen a través de los comentarios de los padres, de la forma como se relacionan en la familia y a través de lo que hacen los adultos que conviven con ellos.

Se indaga sobre qué puede hacer la escuela frente a la fragilidad de los niños y los riesgos a que están expuestos. Los participantes responden que no mucho. Hay muchos problemas en la escuela; todos los niños son pobres y en general son niñas y niños con problemas diversos por ser de escasos recursos económicos. Se reflexiona si el trato que se da a los niños debe ser igual en todos los casos o si conviene hacer diferencia. Se sigue afirmando que la escuela se guía por la constitución y la Ley General de Educación. Se deja sólo para la reflexión. ¿Qué sabemos de nuestros estudiantes? ¿De dónde vienen? ¿Qué les preocupa? ¿Podemos decir que los profesores sabemos cómo reconocer y asumir la identidad cultural de nuestros educandos? ¿Cómo los asumimos y se asumen ellos como seres sociales e históricos, como seres pensantes, dialógicos, transformadores, realizadores de sueños?

Grupo 3

En los niños se evidencia gran deserción escolar ya que no existe exigencia por parte de los padres; ellos prefieren llevarlos a trabajar con ellos y que ayuden con la economía del hogar. Las niñas y niños víctimas de desplazamiento mantienen baja autoestima por ello se

observa embarazo a temprana edad y consumo de sustancias psicoactivas. Por consiguiente se observa que la prioridad para los padres es encontrar el sustento económico, por lo que el estudio queda en segundo lugar.

Los niños heredan el desplazamiento; viven con esta situación sin comprenderla, ya que los adultos les exigen silencio con el fin de protegerse; no les ponen atención a lo que los niños preguntan tratando de comprender la situación que viven y lo que ellos están sintiendo. No existe comunicación posible alrededor de este tema. Por consiguiente la escuela desconoce esta problemática y queda en el total olvido.

Con relación a las dificultades de integración de la población desplazada afirmaron: “En la población desplazada existe destrucción y desarraigo ya que llegan con otras costumbres, una manera de vestir diferente, de pensar. De hablar y les toca llegar a reestructurar sus vidas”.

Se propuso la siguiente reflexión: Los niños enfrentan problemas como la deserción escolar; poca atención de los padres, trabajo a temprana edad; baja autoestima, embarazo a temprana edad y consumo de sustancias psicoactivas. Lo anterior significa ¿que es difícil que la escuela y los profesores puedan hacer algo en favor de ellos? Los participantes responden: poco se puede hacer; los padres deberían ocuparse más de sus hijos; los profesores nos ocupamos delo académico principalmente y ‘la mayoría de escuelas no cuentan con psicólogos ni trabajadores sociales.

De nuevo se observa que enseñar se considera como transferir conocimiento; los profesores desplazan su responsabilidad a los padres y justifican la poca atención a los desplazados a la falta de personal especializado. Lo anterior quiere decir que hay ausencia de reflexión crítica sobre la práctica como profesores y profesionales psicosociales. Solo para la reflexión les pedimos pensar en las siguientes palabras de Freire (2008:41): “La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada. Lo que la rabia no puede es, perdiendo los límites que la confirman, perderse en un rabiar que corre siempre el riesgo de resultar en odio”.

TERCER ENCUENTRO

El tema principal fue ¿cómo incluir los niños víctimas de desplazamiento o qué tipo de estrategias se debe implementar en nuestras instituciones educativas? Reflexión sobre los aspectos propuestos como: SOLO para la reflexión en el encuentro anterior

Se convocó a leer las propuestas solo para la reflexión y socializar la interpretación y posición de los participantes:

1) ¿la escuela no será un espacio privilegiado para romper este círculo? ¿De qué manera podría serlo? ¿Por qué la escuela hasta ahora se ha mantenido al margen de esta problemática?

Cuestionaron las preguntas formuladas y pensaron: 1) La escuela puede intervenir pero no directamente; hay instituciones que tienen ese compromiso; posiblemente la escuela puede aliarse con esas instituciones; la escuela puede indagar sobre quiénes provienen de familias desplazadas, informar sobre la presencia de niños desplazados en la escuela y pedir orientación para los mismos.

Hasta ahora la escuela se ha mantenido al margen de esta problemática porque tiene poca información, poca preparación para abordar la problemática específica y por los muchos problemas que enfrenta, por cuanto trabaja con niñas y niños provenientes de familias con múltiples problemas. “Sería genial que desde la escuela pudiéramos ofrecer mejor atención”.

Se propuso si la escuela podría estar equivocada al plantear de esta manera la educación de niñas y niños desplazados. Se piensa que la escuela es un lugar privilegiado para una educación de ciudadanos integrales. Se señala que esto implica otra forma de concebir la educación; se propone una educación que parta de considerar a los niños como seres inacabados; con capacidad para actuar y contribuir al mejoramiento de la sociedad y que reconozca su capital cultural y su posibilidad en la construcción de una sociedad democrática. Se piensa con Freire que el educador debe rechazar cualquier forma de discriminación: “La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia”.

2) ¿Qué sabemos de nuestros estudiantes? ¿De dónde vienen? ¿Qué les preocupa? ¿Podemos decir que los profesores sabemos cómo reconocer y asumir la identidad cultural de nuestros

educandos? ¿Cómo asumimos y se asumen ellos como seres sociales e históricos, como seres pensantes, dialógicos, transformadores, realizadores de sueños?

“Los participantes responden. Poco sabemos de nuestros estudiantes. Pero en términos generales, vienen de sectores marginales y presentan problemáticas comunes, y especialmente tienen dificultades académicas”.

“Si, podemos apreciar diferencias entre los estudiantes que tienen que ver con diferentes formas de hablar, color de piel, edad, entre otras; generalmente vienen de sectores campesinos, o son de comunidades como el Chocó”.

Se planteó la importancia de valorar los saberes de los estudiantes, su procedencia, las costumbres, los gestos, todo lo cual incide en la confianza de los estudiantes, en su capacidad de construir saber y de intercambiar con los otros, reconociendo la diferencia y la diversidad y fomentando la autoestima. Según Freire (2008:44) “Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, sea desatendido. Se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber”.

Se planteó también la importancia de reflexionar sobre la pérdida de contexto de los desplazados, del distanciamiento que se produce de su lugar de origen. Esta pérdida se asocia a un conjunto de significados sobre su identidad personal y social, pues estos significados se refieren a su sentido existencial: quiénes son y cómo han ido tejiendo una red de relaciones que han hecho posible la construcción de dicha identidad. La pérdida entonces, no se reduce a un pedazo de tierra, sino que también se convierte “en la anulación de todos esos espacios subjetivos en los cuales había devenido alguien en virtud de pertenecer a algún lugar y de aparecer frente a algunos otros” (Sánchez 2014:18)

Después de estas reflexiones los grupos trabajaron sobre una propuesta para la educación inclusiva.

Como propuestas se plantean:

Se sugiere realizar alianzas con las instituciones para dar mayor atención a niñas y niños víctimas del desplazamiento (Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”). Agregan que “es de especial importancia fomentar las alianzas entre las instituciones educativas y las organizaciones que se ocupan de esta problemática, siendo esta una acción fundamental para poder dar respuesta a las necesidades de niñas y niños víctimas del desplazamiento”

Se sugiere realizar alianzas con las instituciones para dar mayor atención a niñas y niños víctimas del desplazamiento”.

“Es de especial importancia fomentar las alianzas entre las instituciones educativas y las organizaciones que se ocupan de esta problemática, siendo esta una acción fundamental para poder dar respuesta a las necesidades de niñas y niños víctimas del desplazamiento”.

“Es interesante socializar algunas historias de vida, dada la importancia de los relatos ya que ellos permiten re-crear historias; conocer qué se piensa y cómo se perciben situaciones como el desplazamiento que afectan el diario vivir; la vida está llena de relatos y es importante escucharlos, hablar sobre ellos ya que en repetidas ocasiones nos escondemos detrás del silencio, creyendo protegernos del señalamiento y la incompreensión”.

Se propone interactuar en torno a lo que significa para cada uno la palabra desplazados; los participantes mencionan las siguientes asociaciones: Temor del ser humano ante el peligro (miedo); cambio repentino; soledad; abandono; exclusión; violencia; manipulación, inseguridad; desintegración familiar; desconfianza; pobreza; desadaptación; desempleo; atraso; dificultad para adaptarse al ambiente y a nuevas circunstancias, delincuencia, desintegración social, éxodo y desprotección; consideramos importante confrontar nuestras imágenes con la realidad de este fenómeno en el marco de la violencia y su incidencia en los menores que están en el contexto educativo; “Sí, son importante las historias de vida porque recogen situaciones reales que desconocemos los educadores. Por ejemplo nos llama la atención que Santander sea uno de los cinco departamentos que más recibe población

desplazada y también que más expulsa. Esto tiene incidencias en la educación que estamos ofreciendo, pero que no tenemos en cuenta por desconocimiento”.

Es importante que se reflexione sobre las secuelas invisibles del desplazamiento las cuales pueden transformar completamente las vidas de esta población, llevándolos al aislamiento, la depresión, la tristeza, el maltrato, agresividad entre otras. Se debe tener en cuenta que las niñas y los niños del hoy serán los ciudadanos del mañana y que hay necesidad de ofrecerles oportunidades para que superen las circunstancias traumáticas, las marcas de un pasado cruel, que pueden mitigarse con la integración, la afectividad, el apoyo escolar y social.

Es importante buscar opciones para que las familias, los niños y la sociedad en general se reconozcan, reconozcan la diferencia y la diversidad y vuelvan a creer, soñar; de igual manera que establezcan metas claras a corto, mediano y largo plazo, metas que den seguridad, confianza y sentido futuro a las niñas y niños, teniendo en cuenta que la infancia es la semilla de la sociedad y que el país se encuentra en un proceso de reconstrucción del tejido social mediante los acuerdos de paz con la guerrilla. Es aquí donde se considera relevante que se planteen interrogantes, respuestas y nuevas forma de entender el silencio, la diferencia, la diversidad para lograr los propósitos de la inclusión.

Considerando la importancia de un mayor conocimiento, integración e implementación de estrategias conectadas con la realidad que vive el país, las instituciones educativas tienen el compromiso de profundizar sobre la inclusión educativa, a partir del estudio de las políticas públicas y leyes que favorecen a niñas y niños víctimas de desplazamiento forzado y de la implementación de opciones que hagan realidad esta inclusión en el contexto educativo.

Otras ideas sugeridas por los participantes en el Proceso Deliberativo: “El sentido de la voz Institucional”.

- “Es importante que los directores de grupo realicen un diagnóstico con cada uno de sus alumnos para poder identificar cuáles son víctimas de desplazamiento, cuál es su situación familiar, cuáles son sus redes de apoyo y cuáles son las áreas académicas que necesitan mayor refuerzo. A partir de este diagnóstico implementar las estrategias de inclusión para apoyar las falencias que se encuentren.

- Fomentar estrategias lúdicas como espacios de expresión y reconocimiento del impacto emocional que esta problemática afecta a la comunidad de desplazados
- Trabajar en competencias ciudadanas para que se reconozca el valor de las personas en esta situación y se les considere como capaces de transformar sus vidas, sus relaciones y contribuir a crear mejores condiciones de vida.
- Fortalecer proyectos de vida no solo de los alumnos sino también de sus familias.
- Indagar sobre estrategias para brindar un real acompañamiento psicosocial

Todas estas expresiones sobre el desplazamiento y el papel de la escuela abre las opciones para continuar fortaleciendo la comprensión tanto de la investigadora como de los participantes en el proceso de los significados del desplazamiento y el compromiso de las instituciones educativas y sus profesores para producir transformaciones que favorezcan la educación inclusiva.

