

**RECORRIENDO EL CAMINO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LAS VOCES DEL CONFLICTO
ARMADO.**

Estudio de caso en la IED San Bernardino, jornada tarde.

Carolina Muñoz Silva
Derly Angélica Perdomo Salcedo
Yuly Tatiana Romero Menjure

Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciadas en Psicología y Pedagogía

Nombre del tutor
María Ruth Cepeda Cuervo

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Programa de Psicopedagogía
Bogotá D.C.
2015

*A todas aquellas víctimas del conflicto armado en Colombia
Que piden la reivindicación de la memoria,
Que claman por un país digno para vivir,
A esos seis jóvenes especialmente
Que añoran a diario una transformación social
Que no sea solo una utopía,
Porque es válido pensar
Que todo ello solo se logrará a través de la Educación.
Carolina, Derly & Tatiana*

*A la familia Silva, en especial a esas cuatro mujeres luchadoras
Que me inspiraron, apoyaron y acompañaron
Para alcanzar este sueño,
El cual es el inicio de un largo camino,
Madre, abuela, tía y hermana ¡Gracias!
Carolina*

*A mi hija, Ángel que lleno de luz y fortaleza esta ilusión.
A mi madre, quien con su paciencia, comprensión y apoyo,
Acompañó incondicionalmente este sueño.
A mi tío, quien como un padre guío mi camino,
Sin pensar que la vida no nos daría el tiempo de celebrar este triunfo
Estoy convencida que en lo alto serás mi eterna compañía.
Derly*

*A mi madre, por su apoyo incondicional,
Por inspirar y motivar cada uno de mis triunfos,
Porque por ella y con ella especialmente espero alcanzar
Ese futuro incierto soñado hasta ahora.
Tatiana*

Agradecemos a:

La profesora María Ruth Cepeda Cuervo
Quien con su entrega, exigencia y total dedicación,
Hizo posible sobrepasar cada inquietud y convertirla en conocimiento.

La coordinadora Blanca María Peralta
Porque además de recibirnos en la institución,
Fue un apoyo incondicional
Para desarrollar a cabalidad el presente proyecto investigativo.

La Institución Educativa Distrital San Bernardino
Y demás miembros de su comunidad
Por abrir sus puertas y permitirnos
Acercarnos a su realidad.

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Recorriendo el camino de la inclusión educativa desde las voces del conflicto armado. Estudio de caso en la IED San Bernardino, jornada tarde.
Autor(es)	Muñoz Silva, Carolina; Perdomo Salcedo, Derly Angélica; Romero Menjure Yuly Tatiana.
Director	María Ruth Cepeda Cuervo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 98 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Inclusión educativa, violencia, conflicto armado, desplazamiento forzado, orientación educativa y proyecto de vida.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone analizar por medio de un estudio de caso, los procesos de inclusión educativa de jóvenes víctimas de conflicto armado y en condición de desplazamiento en la IED San Bernardino, jornada tarde, en la localidad de Bosa. Se centra en caracterizar los procesos de inclusión educativa, los actores que participan en ellos, el rol que desempeñan y finalmente el papel de la orientación educativa en la reconstrucción del proyecto de vida de esta población.</p> <p>En este sentido es fundamental reconocer que dentro de los procesos de inclusión educativa es el Licenciado en psicología y pedagogía desde el área de orientación educativa quien tiene un papel importante en el diseño e implementación de estrategias que posibiliten el reconocimiento, la participación y la reconstrucción del proyecto de vida de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento dentro de las instituciones educativas.</p>

3. Fuentes
<p>Las fuentes sobre las que se sustenta el presente trabajo investigativo permiten conocer el fundamento teórico bajo el cual las investigadoras desarrollaron y abordaron el tema trabajado. En este sentido y considerando que el trabajo investigativo abordó temáticas como inclusión y exclusión social, inclusión educativa, violencia y conflicto armado en Colombia, orientación educativa y proyecto de vida, se</p>

describirán a continuación los autores abordados para el desarrollo a cada una de estas temáticas.

En lo que respecta a exclusión e inclusión social se abordó entre otros a:

Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Política educativa y docencia*, (15), pp. 4-11. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100719021236.pdf>

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), pp.173-186. Recuperado 26 de Abril de 2014, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135010>

La categoría inclusión educativa se abordó desde autores como:

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Colombia: Ediciones Aljibe.

En cuanto a violencia y conflicto armado en Colombia se retomó fundamentalmente el trabajo realizado por:

Grupo Memoria Histórica (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Y finalmente para lo referido a los temas de Orientación educativa y proyecto de vida fueron consultados autores como:

Brunal, A. (2013). *Orientación Transicional 1.0 para Los proyectos de vida: “La pregunta es El Camino”*. Colombia: Abako Editorial LTDA.

Ministerio de Educación Nacional (2011). Documento guía – Evaluación de competencias Docente Orientador. Recuperado el 23 de Abril de 2015 de: http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles328355_archivo_pdf_20_Docente_Orientador.pdf

Sanchiz, M. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Universidad Jaume.

4. Contenidos

El presente trabajo investigativo, se centró en el análisis de los procesos de inclusión educativa que se vienen realizando con jóvenes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, jornada tarde, de la localidad de Bosa. Se desarrolló en un

periodo que comprendió tres fases centradas en: el diseño del anteproyecto de investigación; la ejecución de la propuesta investigativa y el análisis de la información recolectada, hallazgos y conclusiones.

La investigación buscaba fundamentalmente, la caracterización de los procesos de inclusión educativa desarrollados por la institución, la identificación de los actores y el rol que cumplen al participar en dichos procesos y finalmente el reconocimiento del papel que desempeña la orientación educativa para la reconstrucción del proyecto de vida de jóvenes víctimas del conflicto armado.

Todo ello conlleva a la consolidación del documento *Recorriendo el camino de la inclusión educativa desde las voces del conflicto armado. Estudio de caso en la IED San Bernardino, jornada tarde*. el cual se encuentra estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo desarrolla una contextualización del proyecto y los apartados de: planteamiento del problema, objetivos y justificación. El segundo capítulo se compone del marco histórico, que aborda la temática violencia y conflicto armado en Colombia y del marco conceptual que expone lo concerniente a inclusión y exclusión social, inclusión educativa y proyecto de vida en el marco de la orientación educativa. El capítulo tres comprende el diseño metodológico que permitió la ejecución del proyecto investigativo. En el capítulo cuatro se despliega en profundidad el análisis de la información recolectada durante el ejercicio, y finalmente en el capítulo cinco cierra con conclusiones, resaltan aspectos fundamentales de la investigación.

5. Metodología

En cuanto a la metodología empleada para llevar a cabo la investigación, se propuso el enfoque cualitativo apoyado en el estudio de caso único, haciendo uso de diversas herramientas para la recolección de la información, entre las que se emplearon: entrevistas, diarios de campo, observación participante, relatos biográficos y talleres. El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo en tres fases que permitieron formular la propuesta, ejecutarla y consolidar el análisis que dejó como producto el documento descrito.

El análisis de información, se realizó a partir de la codificación y categorización de la información que permitió luego una triangulación de esta en tres vías entre: actores educativos, instrumentos y marco referencial.

6. Conclusiones

Algunas de las conclusiones que derivan del trabajo investigativo se enuncian de la siguiente manera:
La inclusión educativa de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, exige al sistema educativo un reconocimiento de las características y particularidades que configuran la identidad de esta población, quienes han atravesado diversas situaciones que los han llevado a desplazarse y a adaptarse a nuevos contextos. Son entonces las instituciones educativas, unas de las instituciones que pueden trazar un camino que conduzca a la inclusión social, a través de un modelo educativo equitativo.

La orientación educativa es el área fundamental en la escuela que debe promover y garantizar la vinculación, el reconocimiento, la participación y la permanencia de los estudiantes en los procesos de formación que les brindan las instituciones educativas, resaltando la necesidad de trabajar la reconstrucción del proyecto de vida con la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento.

Elaborado por	Muñoz Silva, Carolina; Perdomo Salcedo, Derly Angélica; Romero Menjura Yuly Tatiana.
Revisado por	Maria Ruth Cepeda Cuervo

Fecha Elaboración Resumen	17	05	2015
----------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción.....	10
Capítulo I - Los rostros deben ser reconocidos.....	12
1. Antecedentes.....	12
2. Planteamiento del problema.....	16
3. Objetivos.....	19
2.1 Objetivo general.....	19
2.2 Objetivos específicos.....	19
4. Justificación.....	20
Capitulo II - Marco Referencial: Haciendo memoria.....	22
1. Marco Histórico: Quien conoce su historia no se condena a repetirla.....	22
1.1 Violencia Y conflicto armado en Colombia.....	22
1.2 Secuelas del conflicto armado en la población víctima.....	25
1.3 ¡Legitimación de las víctimas!	29
2. Marco conceptual: ¿por qué hablar de inclusión educativa?	31
2.1 De la exclusión a la inclusión.....	31
2.2 Inclusión Educativa, un camino para la inclusión social.....	37
2.3	Reco
nstrucción del proyecto de vida una mirada desde la	
Orientación Educativa.....	40
Capitulo III - Marco Metodológico: Indagando la inclusión educativa.....	44
1. Enfoque y tipo de investigación.....	44
2. Población.....	45

3. Fases para el desarrollo metodológico.....	46
3.1 Fase I: Formulación del proyecto.....	46
3.2 Fase II: Ejecución del proyecto.....	46
3.3 Fase III: Análisis de la información.....	47
4. Recolección de la información.....	47
4.1 Revisión de documentos.....	47
4.2 Entrevistas.....	48
4.3 Interacción con grupos y comunidades.....	49
4.4 Observación participante y diario de campo.....	50
5. Análisis de la información.....	50
Capítulo IV - Análisis: Inclusión educativa desde las voces del conflicto.....	52
1. Los rostros de la inclusión.....	52
2. Los caminos de la inclusión.....	66
2.1 Procesos administrativos.....	68
2.2 Procesos socio-educativos.....	71
3. La orientación educativa un paso para la inclusión.....	81
Capítulo V - A modo de conclusión.....	89
Referentes bibliograficos.....	94

INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio investigativo desarrolla el tema de la inclusión educativa con población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, considerando que desde la Licenciatura en Psicología y Pedagogía son pocas las investigaciones que se han realizado sobre el tema.

Lo que llevó al interés por realizar el presente trabajo investigativo, el cual se centra en el análisis de los procesos de inclusión educativa que se desarrollan con jóvenes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento en la Institución Educativa Distrital San Bernardino, jornada tarde, de la localidad de Bosa.

La investigación comprende: la caracterización de los procesos de inclusión educativa desarrollados por la institución, la identificación de los actores y el rol que cumplen al participar en dichos procesos y finalmente el reconocimiento del papel que desempeña la orientación educativa para la reconstrucción del proyecto de vida de jóvenes víctimas del conflicto armado.

En consonancia con lo anterior se propuso el enfoque cualitativo apoyado en el estudio de caso único como metodología para llevar a cabo esta propuesta investigativa de una forma más profunda y comprensiva. Su desarrollo conllevó el planteamiento de tres fases: la primera donde el interés se centró en el diseño del anteproyecto de investigación; la segunda donde se llevó a cabo la ejecución del proyecto y la última fase dedicada al análisis de la información recolectada, hallazgos y conclusiones.

De esta manera, en el presente documento se encontrarán cinco capítulos que permiten visibilizar la propuesta, su desarrollo y los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo.

En el primer capítulo se hace una descripción de la problemática que fundamenta este ejercicio investigativo y la justificación de su realización, estableciendo los objetivos que han guiado el desarrollo de esta propuesta.

El segundo capítulo desarrolla el marco referencial que sustenta este proyecto de investigación, fundamentado en un marco histórico y marco conceptual que comprende temáticas como: violencia y conflicto armado en Colombia, exclusión e inclusión social, inclusión educativa, orientación educativa y proyecto de vida.

El tercer capítulo contiene una descripción del diseño metodológico empleado para desarrollar esta propuesta investigativa, la cual se realizó bajo el enfoque cualitativo, destacando el uso del método estudio de caso, a través de herramientas para la recolección de la información, entre las que se emplearon: entrevistas, diarios de campo, observación participante, relatos biográficos y talleres.

El cuarto capítulo constituye el análisis de la información recolectada, el cual parte de la triangulación de la información obtenida desde: actores educativos, instrumentos y el marco referencial que fundamenta el presente proyecto. En el capítulo cinco se exponen las conclusiones, los hallazgos y las recomendaciones que se establecen como fruto del proceso investigativo.

Para finalizar es necesario reconocer que la inclusión educativa de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, exige al sistema educativo la realización de un proceso de inclusión que tenga en cuentas las características y particularidades que configuran la identidad de esta población. Siendo las instituciones educativas, los entes que pueden trazar un camino que conduzca a una inclusión social y equitativa, haciendo de la orientación educativa una herramienta para promover y garantizar la vinculación, el reconocimiento, la participación y la permanencia de los estudiantes en los procesos de formación que les brindan las instituciones educativas.

CAPITULO I - LOS ROSTROS DEBEN SER RECONOCIDOS

1. Antecedentes

Para el desarrollo de esta investigación se realizó una indagación previa de algunos trabajos de grado y artículos de investigación, en el Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y en tres universidades de Bogotá -Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana y Universidad Nacional- realizados entre los años 2006 a 2012. En este rastreo se encontraron nueve trabajos y un artículo relacionados con el tema de inclusión educativa desarrollado en el presente ejercicio investigativo.

Cárdenas & Madariaga (2006) desarrollan su investigación en torno a la labor que ejercen los docentes desde la política pública educativa sobre inclusión para la protección de la niñez y la juventud de la IED Jhon f. Kennedy; Murcia (2012) adopta la inclusión enfocada en el desarrollo de competencias ciudadanas con estudiantes en situación de vulnerabilidad afectados por la violencia; Estupiñan (2011) centra su labor en procesos de inclusión educativa con niñas y niños víctimas del desplazamiento; Abaunza (2012) realizó su investigación sobre la inclusión educativa con estudiantes de ciclos 2 y 3 de grados terceros del Colegio República Bolivariana de Venezuela; González (2012) enfatiza su trabajo en la educación inclusiva de niñas y niños vulnerables del grado 302 del Colegio San Martín de Porres; Vargas (2012) centra su estudio en la inclusión educativa de indígenas en algunos espacios académicos; Ruiz (2010) por su parte trabaja la inclusión educativa desde la gestión curricular con estudiantes víctimas del desplazamiento forzado en la I.E.D. Arborizadora Alta; Villegas (2011) hace una recopilación documental sobre los derechos humanos y la educación inclusiva de niñas, niños y jóvenes afectados por el conflicto armado y Gómez (2011) centra su investigación en la inclusión educativa, el diseño e implementación de un currículo en el Colegio José Martí. De esta manera, la revisión de dichos trabajos permite situar seis (6) categorías de estudio: conceptos claves,

metodologías de investigación, campos disciplinares, referentes teóricos, población y contexto y resultados y conclusiones.

En cuanto a la primera categoría sobre *conceptos claves*, se encuentran nociones como: inclusión, integración, vulnerabilidad, marginalidad, diversidad, desplazamiento, educación inclusiva y maestros inclusivos. Un denominador común en todos los trabajos es la referencia sobre concepto de inclusión a partir de la definición de la Unesco (2013), entendida como: “estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidad para enriquecer el aprendizaje”. Además se identifica que el concepto y práctica de la educación inclusiva emerge de la situación de exclusión presente en diversos contextos.

En cuanto a las *metodologías de investigación* empleadas, siete de ellas se sitúan en un enfoque de corte cualitativo; las cuatro primeras Murcia (2011), Estupiñan (2011), Abaunza (2012) y González (2012) realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, otras dos Villegas (2011) y Gómez (2011) de la Universidad Javeriana y Vargas (2012) de la Universidad Nacional; únicamente Ruiz (2010) emplea el enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). Como métodos de investigación se encontró que Ruiz (2010), González (2012) y Vargas (2012) utilizan la etnografía, Murcia (2011) emplea la investigación acción participativa, Cárdenas & Madariaga (2006) y Gómez (2011) usan el estudio de caso, Estupiñan (2011) y Abaunza (2012) el método de investigación acción y Villegas (2011) hace una investigación documental, consultando fuentes como informes y marcos normativos, tanto de orden nacional como internacional; además se observa el uso de técnicas como: la observación participante, entrevistas, encuestas, relatos biográficos y diarios de campo.

En lo que concierne a los *campos disciplinares* desde los que se abordan estas investigaciones se encuentra que Vargas (2012) y Villegas (2011) emprenden su estudio desde el campo de la psicología, Calvo (2006) decide hacer un abordaje sociológico y las tesis restantes Ruiz (2010), Murcia (2011), Estupiñan (2011), Gómez (2011), Abaunza (2012) y González (2012), se realizan desde el campo educativo específicamente desde las licenciaturas en educación especial y educación infantil. Se resalta que desde la licenciatura en psicología y pedagogía no se

encuentra ningún trabajo realizado entre los años 2010 a 2012 que aborde el tema de la inclusión de poblaciones víctimas del conflicto armado; se evidencia adicionalmente a ello que la mayoría de investigaciones en torno a la inclusión se enfocan en las personas con discapacidad.

Por otro lado, al hacer un análisis del marco referencial de cada investigación, se identificaron dos marcos fundamentales: el legal y el teórico. En cuanto, al marco legal se encuentra que las investigaciones toman como referentes legales: la constitución política de Colombia, la ley general de educación, ley 387 de 1997 la cual sirve como lineamiento general para la elaboración de estrategias de acción dentro de la política de atención a población en situación de desplazamiento; el decreto 2562 de 2001 como reglamento parcial de la ley en cuanto a la prestación de servicio público educativo para los niños y adolescentes en situación de desplazamiento, además se explicita la mejora de cobertura educativa, provisión de docentes y capacitación especializada para docentes; la sentencia T-215 de 2002 que ratifica las responsabilidades del estado en cuanto a la educación de niños y adolescentes desplazados; parámetros educativos del MEN e informes de la Unesco entorno al concepto y la finalidad que debe tener la inclusión educativa, además de garantizar la educación como derecho fundamental.

En el marco teórico cada investigación se apoya en diferentes autores como se señala a continuación: Calvo (2006) hace una relación de la inclusión con la sociología desde *Max Weber*, *Emile Durkheim* y algunos estudios de *James Coleman*; Murcia (2011) retoma principalmente a Warnock para hablar de formas y grados de integración en la escuela; Estupiñan (2011) contextualiza en su trabajo la problemática del desplazamiento con autores como Bello, Pulido y Rozo; Abaunza (2012) utiliza algunos aportes Echeita, quien habla de educación para la inclusión. Moriña conceptualiza los términos de integración e inclusión educativa y aclara sus respectivas diferencias; González (2012) considera dos autores: Porter para definir el término de inclusión, y Vélez quien plantea el aprendizaje y la participación inclusiva; Vargas (2012) se fundamenta en Vigotsky en cuanto a la subjetividad, en Silvestri & Blanck quienes proponen la participación inclusiva en medio de diferentes actividades y en

Bourdieu desde la formación de hábitos y reproducción de ciertas prácticas sociales. En las tesis de la Universidad Javeriana Ruiz (2010) teóricamente se apoya en Ibañez & Moya al hablar de la discriminación en la escuela y finalmente Gómez (2011) adopta algunos aportes de Echeita & Homad, quienes se refieren a la inclusión y exclusión educativa, Ortiz a la inclusión desde el diseño de nuevos currículos y Booth & Anscow, para reconocer diversas experiencias sobre inclusión.

Cada una de estas investigaciones se centra en población infantil y juvenil escolarizada perteneciente a los ciclos 1, 2, 3 y 4, quienes han sido víctimas del conflicto armado y se encuentran en condición de desplazamiento.

En cuanto a los resultados y las conclusiones, estos trabajos evidencian la necesidad de generar cambios sobre las concepciones que se tienen frente a la inclusión y exclusión social para lograr el reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes escolarizados víctimas del conflicto armado en condición de desplazamiento, con la finalidad de aumentar las oportunidades de aprendizaje y participación social. Igualmente, se recalca el papel que tiene el educador, señalando inicialmente la necesidad de ser un facilitador y guía de los procesos inclusivos, haciendo uso de las herramientas que le brindan los programas de inclusión. Y la necesidad de desarrollar procesos de capacitación y formación docentes en procesos de inclusión, como parte fundamental para diseñar, promover y dinamizar los procesos de inclusión educativa en la escuela; además, se argumenta que se requiere un currículo donde se contemplen contenidos y estrategias que garanticen la permanencia y promoción de las poblaciones tradicionalmente excluidas.

Con el análisis de estos trabajos de investigación se posibilita el acercamiento a los procesos de inclusión educativa que se están llevando a cabo en las instituciones; además de reconocer el rol que desempeñan los diferentes actores inmersos en dichos procesos e identificar como la inclusión educativa permite alcanzar la inclusión social.

3. Planteamiento del problema

La inclusión educativa surge como necesidad y prioridad en el contexto escolar frente a la situación de exclusión en que se encuentra un amplio sector de la población infantil y juvenil en Bogotá. Como fenómeno social, la exclusión se caracteriza por separar a los individuos de un contexto social, de tal forma que quedan excluidos de las redes sociales, productivas y de participación existentes en la sociedad, ocasionando que las poblaciones en condición de vulnerabilidad, especialmente las afectadas por problemáticas como la pobreza y la violencia, sean las que sufren en mayor magnitud las consecuencias.

Todo esto exige a la sociedad, entre otras cosas, la inclusión de estas poblaciones al sistema educativo, con la finalidad que puedan superarse las condiciones de vulnerabilidad, marginalidad y extrema pobreza en las que se encuentra particularmente un amplio sector de la población infantil y juvenil, como se evidencia en las estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011):

En América Latina y el Caribe hay aproximadamente 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la educación inicial, primaria y secundaria básica. Sin embargo, 6,5 millones de ellos no asisten a la escuela y 15,6 millones concurren a ella arrastrando fracasos y señales de desigualdad expresadas en dos o más años de desfase grado-edad o rezago escolar [...] los niños, niñas y adolescentes indígenas, afrodescendientes, con discapacidades o que viven en zonas rurales están en mayor riesgo de exclusión o rezago escolar.

De esta manera, la finalidad de la Inclusión educativa se centra entonces, en abrir las puertas del sistema educativo a poblaciones y sectores sociales tradicionalmente excluidos o segregados, a todas aquellas personas que encuentran barreras para su aprendizaje y participación social, a las que se hallen desescolarizadas y en riesgo de deserción o fracaso académico, para garantizarles el derecho a la educación con calidad, en condiciones que se ajusten a su realidad (SED, 2013).

Así mismo, la escuela en tanto escenario que asume la función de formar a las nuevas generaciones enfrenta el reto de incluir a todos los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo para garantizarles la educación como derecho fundamental; adicional a ello debe propender por la ampliación del sistema educativo para todos especialmente para aquellas poblaciones vulnerables.

En este sentido la Secretaria de Educación del Distrito (SED) a través del proyecto de inclusión educativa con enfoque diferencial¹ y perspectiva de género, busca garantizar no solo el derecho a la educación, sino además una atención diferencial y la inclusión de niñas, niños y jóvenes en los colegios distritales, mediante las siguientes estrategias: “acceso al Sistema Educativo, permanencia en el Sistema Educativo, calidad y pertinencia educativa y Reparación Integral” (SED, 2013).

Para desarrollar el programa de inclusión educativa, la SED hace la clasificación de once (11) grupos poblacionales, con los que se trabajan tres (3) estrategias transversales: la primera de ellas “fortalecer modelos de atención y proyectos pedagógicos. Redes de saberes específicos de maestras y maestros” (SED, 2013). La segunda:

Animar y apoyar la reconstrucción del proyecto de vida de niñas, niños y jóvenes con sus respectivas familias, la adaptación del entorno a las circunstancias de estas poblaciones, mediante currículos flexibles y en un marco de corresponsabilidad entre familias, sociedad y estado. (SED, 2013)

Cabe destacar que esta estrategia es desarrollada con la población víctima del conflicto armado, con la cual se realizó el presente ejercicio investigativo; y la tercera estrategia:

¹ El enfoque diferencial se enmarca en una perspectiva de Derechos Humanos y es la base para la construcción de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales, y donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorece el desarrollo humano. (SED, 2013)

Sensibilizar a la comunidad educativa con acciones como la educación intercultural, la cátedra de estudios afrocolombianos, el piloto con currículo enfocado desde las culturas indígenas y el plan de acción que la política pública LGBTI, que fomenta el reconocimiento de derechos y la valoración de la diferencia. (SED, 2013)

De este modo, la presente investigación se centrará en realizar un análisis de los procesos de inclusión educativa y la forma en que estos posibilitan la reconstrucción del proyecto de vida de los jóvenes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento que se ubican en la localidad de Bosa, específicamente en la Institución Educativa Distrital San Bernardino; quienes han sufrido la problemática del desplazamiento que afecta a gran parte de nuestro país, como lo reflejan cifras del Grupo de Memoria Histórica (GMH) apoyadas en estadísticas de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) y el Registro Único de Víctimas (RUV):

En los diez años comprendidos entre 1985 y 1995 fueron desplazadas de manera violenta 819.510 personas. De acuerdo con el RUV, en solo seis años, entre 1996 y 2002, la cifra llegó a 2.014.893 de víctimas [...] Entre el 2000 y el 2003, el número anual de personas en situación de desplazamiento forzado superó las 300.000 personas [...] Así las cosas, entre el 2003 y el 2012, un total de 2.729.153 personas fueron desplazadas. (2013, p. 71)

Ocasionando específicamente:

20 millones de niños y niñas han tenido que abandonar sus hogares por causa de conflictos armados y violaciones de los derechos humanos, y viven como refugiados en países vecinos o han sido desplazados internamente dentro de las fronteras de su propio país [...] En los últimos diez años, dos millones de niños y niñas han muerto como consecuencia directa de conflictos armados [...] Y aún mayor -al menos seis millones- es la cifra de niños y niñas que han quedado incapacitados de por vida o que han sufrido daños graves [...] Más de un millón han quedado huérfanos o han sido separados de sus familias [...]. (UNICEF, 2010)

Partiendo del reconocimiento de esta problemática, la educación entra a jugar un papel importante en la organización de estrategias de atención integral que mejore la calidad de vida de estas poblaciones, les permita adaptarse a un nuevo contexto sin desconocer su identidad y diversidad y alcanzar una verdadera inclusión social que procure un desarrollo social.

En razón de esto, la pregunta que guió el presente ejercicio investigativo es la siguiente:

¿Cómo los procesos de inclusión educativa posibilitan la reconstrucción del proyecto de vida de los jóvenes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento en la Institución Educativa Distrital San Bernardino, jornada tarde, de la localidad de Bosa?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General:

Analizar los procesos de inclusión educativa de los jóvenes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, jornada tarde, de la localidad de Bosa, en relación con la reconstrucción de su proyecto de vida.

3.2 Objetivos Específicos:

- Caracterizar los procesos de inclusión educativa en el colegio San Bernardino de la localidad de Bosa.
- Identificar los actores que participan en los procesos de inclusión educativa y el rol que cumplen en ellos.
- Reconocer el papel que desempeña la orientación educativa para la reconstrucción del

proyecto de vida de los jóvenes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento.

4. Justificación

En el marco educativo se hace necesario desarrollar diversas estrategias que permitan la promoción del desarrollo humano desde las múltiples dimensiones que le integran, comprendiendo así que es indispensable contemplar las condiciones psicosociales que influyen la formación integral del sujeto. De esta forma, el licenciado en psicología y pedagogía al desempeñarse en el campo de la orientación educativa debe estar preparado para enfrentar las diversas problemáticas sociales que surgen, dentro de las que se encuentra la exclusión social, que implica repensar la enseñanza en la escuela desde la prevención y promoción de planes que satisfagan las necesidades de las poblaciones socialmente vulneradas.

En este sentido, también es necesario hacer una consideración especial desde la atención a la diversidad, como lo afirma Calvo (2006): “[...] La diversidad emocional, social y académica del alumnado [...] Hace referencia a diferentes estrategias de aprendizaje, diferentes métodos de acceso al conocimiento, diferentes procesos de razonamiento y diversas nociones de pensamiento práctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje [...]” (p. 108).

Esta diversidad exige la puesta en marcha de proyectos y/o programas que consideren todas aquellas diferencias que por una u otra razón terminan por dificultar el pleno desarrollo cognitivo, social y cultural del sujeto en situación de vulnerabilidad. Así mismo, es necesario reconocer que la escuela como parte fundamental de la sociedad, tiene como tarea primaria según Molina (2002): “transformar las estructuras escolares de manera que posibiliten la interacción de todo el alumnado en condiciones de igualdad, sea cual sea su procedencia y su condición social, con el objetivo de asegurar el éxito educativo para todos” (p. 38).

Tarea que es asumida en las instituciones educativas por profesionales como las y los licenciados en Psicología y Pedagogía, hecho que demarca la relevancia pedagógica y social de asumir el tema del presente ejercicio investigativo como objeto de estudio. Pues un aporte que se espera haya resultado de este trabajo, está relacionado con la generación de un mayor conocimiento sobre el tema de la inclusión educativa.

Así, para finalizar es necesario considerar no solo la necesidad de reflexionar sobre aquellos mecanismos que permiten el desarrollo de los procesos de inclusión educativa, sino además, reconocer este ejercicio como una oportunidad para abrir una visión amplia desde la orientación educativa, que posibilite el planteamiento tanto de nuevos retos, como de diversas estrategias que hagan viable el pensar en una escuela verdaderamente inclusiva y por ende un país donde se visibilice la verdadera inclusión social.

CAPITULO II - MARCO REFERENCIAL: HACIENDO MEMORIA

1. Marco histórico: “Quien conoce su historia no se condena a repetirla”

1.1 Violencia y conflicto armado en Colombia

Reconocer que el pasado se caracteriza por dinámicas de violencia implica encarar y rechazar la naturalización de la guerra, recuperar la indignación frente a ella, romper el círculo perverso de la explicación que se convierte en justificación, y condenar sin atenuantes las atrocidades y sus responsables.

(GMH, 2013, p. 31)

Colombia a lo largo de la historia ha estado inmersa en una guerra, que ha venido afectando y vulnerando los derechos y la existencia de la población civil. Un conflicto que con el pasar de los años se ha desarrollado bajo diferentes modalidades y dinámicas, haciendo necesaria la identificación de las responsabilidades políticas y sociales frente a los sucesos generados.

Comprender los sesenta años de conflicto en Colombia desde una perspectiva histórica, hace necesario nombrar los periodos bajo los cuales se han desarrollado las diversas acciones violentas; reconociendo que la violencia no ha sido homogénea ni ha presentado siempre la misma intensidad.

En este sentido, el periodo comprendido entre 1958 a 1964 se marca por una transición violenta bipartidista a subversiva, la que dio paso de 1965 a 1981 a una violencia baja y estable caracterizada por la aparición de guerrillas y su enfrentamiento con el Estado; de 1982 a 1995 se visibilizó una expansión de las guerrillas, la aparición de los grupos paramilitares, la

propagación del narcotráfico, el surgimiento de una serie de reformas democráticas y una crisis del estado; entre 1996 y 2002 se presenta una potenciación de las guerrillas y los paramilitares y finalmente de 2003 a 2012 se caracterizó por un intento fallido de negociación con grupos guerrilleros y paramilitares, que como consecuencia trajo consigo un rearme paramilitar y un aumento en la presencia de las guerrillas en las periferias del país (GMH, 2013).

Todo ello ha dejado consigo en cifras aproximadas 220.000 muertos, de los cuales 166.069 han sido víctimas civiles y los restantes fueron muertes de combatientes, 25.007 desaparecidos, 1.754 víctimas de violencia sexual, 6.421 niñas, niños y jóvenes fueron reclutados por grupos armados, 1.982 masacres, 8.070 lesionados y 2.119 muertos a causa de minas antipersonal y 5.700.000 personas desplazadas, es decir, el 15% de la población colombiana ha sido desplazada (GMH, 2013). Estas cifras, de igual manera, permiten visibilizar las modalidades de conflicto que en su mayoría han afectado a la población civil mediante estrategias de guerra con las que se impone una ideología del miedo y el silencio a las víctimas y testigos, y a su vez, un ataque directo y el daño a los bienes públicos, sucesos que han sido legitimados por el discurso de los actores armados:

Según el discurso de los actores armados, la violencia contra la población civil es siempre justificada [...] Para ellos la población civil es señalada como una prolongación del enemigo [...] o incluso porque su victimización hace parte de los costos de la guerra o de los daños colaterales. Sin embargo, el ataque a la población civil difiere en su sistematicidad, sus dimensiones y las modalidades de violencia empleadas por cada uno de los actores. (GMH, 2013, p. 38)

Es así como, dentro de las modalidades de conflicto se encuentran: asesinatos selectivos, masacres, sevicia y tortura, desapariciones forzadas, secuestros y toma de rehenes, despojos y extorsiones, violencia sexual, reclutamiento ilícito, acciones bélicas (minas antipersonal, ataque a bienes civiles, sabotajes y atentados terroristas) y desplazamiento forzado; las cuales han dejado una huella imborrable en la memoria de la población colombiana en su generalidad. Aunque todas por su magnitud requieran un análisis exhaustivo, el presente marco histórico,

respondiendo a la investigación desarrollada, aborda específicamente la modalidad del desplazamiento forzado.

Para entender el fenómeno del desplazamiento se retoma a Meertens (2006) quien basado en la Comisión de Derechos Humanos (1998) plantea que:

Desplazado es 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 amenazadas [...] la situación de la población desplazada se define por una grave violación de sus derechos básicos y esto es lo que condiciona su salida. (p. 430)

Consecuentemente, Meertens (2006) afirma que esta grave situación de violación de los derechos se materializa concretamente en la amenaza al derecho a la vida, por ende se denomina desplazamiento forzado, ya que el término forzado desde este autor:

Quiere decir que allí no tuvo cabida la elección o la contemplación de opciones ni la preparación del viaje, sino una huida precipitada. También se encuentra en la radicalidad de la ruptura social, económica y familiar y en la experiencia subjetiva de las pérdidas. (p. 430)

En este sentido, el desplazamiento forzado en Colombia se distingue con mayor relevancia desde 1985, por sus enormes magnitudes, marcado por condiciones que propiciaron el abandono obligado y despojo del territorio por múltiples vías utilizadas por los actores armados; en esta medida según el GMH (2013) el fenómeno del desplazamiento forzado en el contexto colombiano se reconoce como:

[...] -delito de lesa humanidad- es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos. Esta última característica evidencia, que más allá de la confrontación de actores armados, existen intereses económicos y políticos que presionan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios. (p. 71)

Es necesario además, reconocer que el fenómeno del desplazamiento ha traído consigo otras situaciones asociadas dentro de las que se encuentran: el ejercicio de la violencia que “[...] no solo aniquila a las personas sino que destruye el entorno material de las víctimas. De esta manera, el territorio se vuelve inhabitable por la propagación de las huellas de terror, lo que fuerza el éxodo de la población” (GMH, 2013, p. 39); el despojo del territorio que produce “el arribo de miles de personas desplazadas a las cabeceras municipales de pequeñas, medianas y grandes ciudades que llevó a miles de familias a interponer tutelas en el afán de reclamar asistencia humanitaria y atención integral” (GMH, 2013, p. 75); y finalmente con el crecimiento del conflicto armado, el desplazamiento forzado afecta gran parte del territorio nacional, “pues 1.116 municipios registraron expulsión de población como consecuencia del conflicto armado, lo que representa un 97% del territorio nacional. A pesar de ello, el fenómeno no afecto por igual a los distintos territorios” (GMH, 2013, p. 76).

El análisis histórico realizado permite identificar que no solo es indispensable conocer cómo ha sido el desarrollo y la evolución del conflicto, sino además cuáles han sido las consecuencias y fundamentalmente los daños e impactos que ha traído consigo, considerando que a partir de ello se visibiliza la necesidad imperante de un trabajo con esta población.

1.2 Secuelas del conflicto armado en la población víctima.

Comprender las modalidades del conflicto armado permite no solo entender la magnitud de este, sino también identificar los daños causados a la población civil; daños que han sido devastadores para las víctimas, las familias, comunidades y organizaciones, es decir, para el conjunto de la sociedad colombiana. Reconociendo que dichas afectaciones se encuentran determinadas en su mayoría por la escasez de atención integral y oportuna a las víctimas y la impunidad de los crímenes, responsabilidad del Estado.

En este sentido, la gravedad de los daños e impactos varían según los aspectos que han afectado al sujeto que ha vivido la violencia, como lo expone el GMH (2013):

Los impactos son complejos, de diverso orden, magnitud y naturaleza. Esto debido a que en su configuración inciden varios aspectos, entre los que se puede contar las características de los eventos sufridos [...]; el tipo de victimario, las modalidades de violencia, las particularidades y los perfiles de las víctimas [...]; el tipo de apoyo recibido [...]; y las acciones u omisiones del Estado, en especial de las fuerzas militares y de policía y de la justicia, pues son los organismos encargados de brindar protección a la población. (p. 259)

Es así como se logra distinguir que dentro de los tipos de daños causados se encuentran: daños emocionales y psicológicos, daños morales, daños políticos y daños socio-culturales que vulneran de forma directa y profunda la integridad de las víctimas. Así “los impactos psicológicos deterioran las relaciones interpersonales y la salud física; las pérdidas económicas generan inestabilidad emocional; los impactos colectivos y el daño a las redes sociales y comunitarias afectan las capacidades y posibilidades individuales” (GMH, 2013, p. 260).

El daño emocional y psicológico se distingue en las víctimas por desarrollar emociones como miedo, angustia, nostalgia, odio y rabia, ya que generalmente la población no posee las capacidades necesarias para afrontar, asumir, expresar, explicar y fundamentalmente sobrevivir a experiencias que han sido marcadas por horrores y que han dejado a la población indefensa y humillada. Esto ha conllevado a una ruptura y a una modificación sustancial de relaciones y composiciones familiares y por ende comunitarias.

Son hechos que marcan las historias individuales y colectivas que rompen abruptamente el curso de las vidas porque arrebatan la certidumbre de habitar un mundo conocido y ponen en crisis creencias, relaciones y en general todos los aspectos que son fuente de sentido y de soporte para la existencia. (GMH, 2013, p. 267)

Por su parte los daños morales inciden en el equilibrio anímico de los sujetos, afectando su actitud para pensar, querer y sentir, lo que suele perjudicar y degradar la dignidad de las personas y la de sus comunidades; son entonces las modalidades del conflicto las que llegan a devaluar los ideales y las creencias, al violentar los valores más íntimos que configuran la identidad del colectivo. La violencia conlleva a un ocultamiento de todo aquello que los identifica, convirtiéndose en un mecanismo de defensa para no seguir siendo vulnerados, lo que explica el hecho de que las víctimas tiendan a negar u omitir su identidad y a silenciar este tipo de experiencias.

En lo que respecta a los daños socio-culturales se denota una alteración y lesión en las relaciones y vínculos sociales, ya que los actores armados han entrado a vulnerar tanto las creencias como las prácticas sociales y las formas de vivir de la comunidad, aquellas relaciones, vínculos e intercambios que les permitían participar o construir la identidad colectiva, han sido flagelados profundamente,

Las lógicas de la guerra impusieron la desconfianza, el silencio y el aislamiento, y deterioraron valores sociales fundamentales como la solidaridad, la participación y la reciprocidad. Estos valores garantizan la seguridad, el desarrollo personal y resultan fundamentales para la cohesión social. (GMH, 2013, p. 274)

Es así como se visibiliza que la violencia logró deteriorar la configuración de identidad individual y colectiva de las víctimas, desestructurando los tejidos sociales y alterando la transmisión de saberes y de prácticas de gran significado (GMH, 2013).

En lo que respecta a los daños políticos, pueden ser descritos como todas aquellas amenazas y asesinatos contra todas las personas que han logrado una participación activa en sus comunidades, líderes políticos y sociales que impulsaron procesos en busca de mejorar la calidad de vida de sus comunidades y que además plantearon alternativas o salidas a la guerra desde la promoción de ejercicios ciudadanos (GMH, 2013). Sucesos que trajeron consigo la coartación e inhibición de la población frente a la participación en iniciativas que promuevan la

defensa de los derechos, deteriorando el funcionamiento de un sistema democrático e imposibilitando el derecho a reclamar, denunciar, participar, oponerse y organizarse.

La violencia ha contribuido a la pérdida de la pluralidad política; la desintegración de procesos organizativos comunitarios y partidistas; de la imposibilidad del ejercicio de los derechos políticos para elegir o ser elegido a través del mecanismo electoral; y de la negación del ejercicio del derecho a la libre expresión y a la oposición política (GMH, 2013, p. 287)

A un nivel más específico, otro daño causado con el desplazamiento, es el relacionado con el quebrantamiento del proyecto de vida, que había sido construido por las víctimas, arrebatándoles además las construcciones significativas y simbólicas propias del territorio al que pertenecían y generando la aparición de conflictos de pareja, familiares y comunitarios,

El desplazamiento forzado es, por tanto, un evento complejo que altera significativamente la existencia y los proyectos de vida de cada uno de los miembros de una familia. Es una experiencia que implica varias y simultáneas pérdidas y transformaciones: pérdidas económicas y de bienes, de lugares y de relaciones sociales y afectivas. (GMH, 2013, p. 297)

Las comunidades que han sido desplazadas de su territorio se ven afectadas no solo por el desprendimiento del entorno y de la identidad configurada a priori; sino además, este hecho les genera una serie de sufrimientos y riesgos. El verse en la obligación de acoplarse a la vida urbana, marcada por una serie de aspectos como: el hacinamiento, la pobreza, la falta de oportunidades para ingresar al mundo laboral, entre otras, les genera una dificultad para adaptarse, conllevándolos a procesos de exclusión de cualquier dinámica social de la ciudad.

En este sentido, cabe destacar que las personas que viven el desplazamiento generalmente se trasladan a las grandes ciudades en búsqueda de nuevas oportunidades laborales, educativas y sociales, de apoyos económicos y morales que les posibilite subsanar las secuelas que les ha dejado el conflicto, para algunos como lo menciona el GMH (2013) “marcharse es así [...] un intento de reapropiación del proyecto de vida que les ha sido enajenado por los actores

armados” (p. 296). Aunque las condiciones y realidades a las que se enfrenta esta población en estos escenarios, generalmente no dan respuesta a estas necesidades, por el contrario las ubican en situaciones de exclusión, marginación y vulnerabilidad.

Lo anterior genera la necesidad de analizar los procesos de inclusión educativa, como herramienta que puede ayudar a la superación de la exclusión social y la vulnerabilidad, condiciones que ha enfrentado la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento.

1.3 ¡Legitimación de las Víctimas!

Es importante realizar un análisis de algunas políticas públicas que permitan legitimar la existencia y problemática de ciertas poblaciones que han enfrentado un hecho de tal magnitud como lo es el conflicto armado y el desplazamiento; empezando a marcar un punto de partida para garantizar la inclusión tanto educativa como social de esta población.

En este sentido al referirse a la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento es necesario retomar algunas consideraciones que dieron paso a un marco normativo que establece la responsabilidad del Estado frente a la asistencia humanitaria y atención integral a esta población, garantizando por ende el restablecimiento de sus derechos. Para ello se retoma la siguiente consideración del GMH (2013) respecto al tema:

La masividad de este fenómeno y su sistematicidad en la historia reciente del país han ocasionado durante años que la sociedad, e incluso las instancias institucionales de atención, hayan naturalizado sus impactos, subestimándolos o asimilándolos a otras modalidades de violencia y exclusión. Esto, por ejemplo, ocurría persistentemente en ámbitos de la institucionalidad y la opinión pública, dificultando la identificación de la persona que ha sido desplazada forzosamente como víctima. La denominación de *desplazado* durante años connoto a las víctimas como población vulnerable , pero a partir del reconocimiento oficial de la existencia del conflicto armado interno y de desarrollos normativos –tales como sentencia T-025

del 2004 y autos de la corte constitucional, [...] ley 1448 de 2011, ley de víctimas y restitución de tierras- se facilitó esta comprensión. (p. 296)

En principio la *sentencia T-025 de 2004* surge a raíz de las tutelas impuestas por miles de familias desplazadas que se vieron obligadas a trasladarse a otros municipios o ciudades, en el afán de reclamar ayudas humanitarias y atención.

Reconociendo así inicialmente la persistencia de diversas formas de violación y vulneración de los derechos de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento; estableciendo los mecanismos que regulen y garanticen la satisfacción de los derechos fundamentales, la promoción de la ayuda humanitaria acorde a las necesidades de esta población, previendo una vivienda digna, el acceso a los servicios de salud, la asignación de cupos en instituciones educativas y la reparación desde la justicia por el delito cometido en su contra.

De igual manera, es indispensable considerar la *ley 387 de 1997*, que a nivel educativo es una de las primeras leyes nacionales que empieza a enfatizar en el abordaje institucional del fenómeno del desplazamiento en relación a la prevención, atención humanitaria de emergencia, estabilidad socio-económica y el manejo de recursos a nivel gubernamental para ampliar la atención de esta población.

Especificándose allí que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene la responsabilidad de diseñar y establecer las políticas públicas que guiarán el trabajo de las Secretarías de Educación Departamentales, Distritales y Municipales con la población en condición de desplazamiento para garantizar el derecho a la educación; acciones políticas que enfatizan en ampliar las ofertas educativas y propuestas que permitan la rehabilitación y el pronto acoplamiento social, laboral y productivo de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia.

Consecuentemente se retoma la *ley 1448 de 2011* por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. La presente ley tiene

como objetivo el establecimiento de una serie de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, con el fin de beneficiar a las víctimas de manera individual y colectiva, en lo que concierne a posibilitar y hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación, con garantías de no repetición.

Busca además el reconocimiento de su condición de víctimas y su dignificación, es decir, mediante ayuda humanitaria, asistencia y reparación, pretende facilitar herramientas que le permita a las víctimas reivindicar su dignidad y asumir su plena ciudadanía. Además establece el compromiso del estado frente a acciones encaminadas al fortalecimiento de la autonomía de las víctimas, las cuales deben estar fundamentadas bajo el enfoque diferencial; considerando que la ley debe contribuir a la eliminación de los esquemas de discriminación y marginación que pudieron ser la causa de los hechos victimizantes.

En lo que concierne a las medidas en materia de educación se retoma el Artículo 51 de la presente ley en el que se plantea la responsabilidad que tienen las distintas autoridades educativas, frente a la toma de medidas necesarias para asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en todo los niveles de formación preescolar, básica y media a la población víctima, además establece que por su parte el MEN debe incluir a las víctimas dentro de las estrategias de atención a la población diversa.

2. Marco conceptual: ¿por qué hablar de inclusión educativa?

2.1 De la exclusión a la inclusión

Para hablar de inclusión educativa es necesario como punto de partida realizar una revisión teórica que permita conocer las principales definiciones que se tienen sobre inclusión, exclusión social y vulnerabilidad, comprendiendo que la inclusión social y educativa no pueden ser analizadas, ni descritas de forma independiente a un fenómeno que sobresale tan

notoriamente como lo es la exclusión social. Con tal propósito se retoma inicialmente una perspectiva sociológica, contemplando que en el presente ejercicio investigativo la exclusión social se reconoce como un efecto causado por un hecho social como el conflicto armado y el fenómeno del desplazamiento.

En este sentido han sido retomados algunos de los planteamientos de Castel (1997), fuente que permite reconocer la exclusión social o lo que él prefiere llamar la desafiliación, describiendo que “el concepto pertenece al mismo campo semántico que la disociación, la descalificación o la invalidación social” (Castel, 1997, p. 17).

Inicialmente Castel explica la Exclusión social relacionándola con el vínculo y el acceso al mundo laboral de los sujetos, identificando el trabajo como uno de los factores que origina la vulnerabilidad y exclusión social o como él llama desafiliación, ya que el hecho de no estar dentro del mundo laboral genera una ruptura de la relación del sujeto con la sociedad y en cierta medida conlleva a una desafiliación de la misma. Para Castel, estrictamente hablando “estar excluido significa estar totalmente aislado de la sociedad, estar fuera de la sociedad” (Castel, 2014, p. 3)

En este sentido además de entender la exclusión social como el hecho de no estar vinculado al mundo laboral, también la asume como el no pertenecer a los demás ámbitos sociales en los que se encuentra inmerso el sujeto, es decir, no solo el laboral, sino también educativo, cultural y político. Reconocer que la exclusión social afecta al sujeto en todas las dimensiones que le rodean, posibilita distinguir que el ser excluido no solamente significa estar fuera de un espacio o ámbito social, sino además estar ajeno a unas relaciones y condiciones propias que son las que le posibilitan participar y establecer vida en cualquier comunidad.

Pablo Gentili quien ha retomado algunos de los postulados de Castel (1997), desarrolla una propuesta educativa a nivel latinoamericano, entorno a la inclusión y exclusión social, manifiesta que esta última, expresa:

Una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada [...]. (Gentili, 2009, p. 34)

De tal manera que para comprender la exclusión social es preciso retomar las formas de exclusión que Castel plantea (1997) y que Pablo Gentili (2001) retoma así: la primera de ellas “la supresión completa de una comunidad mediante prácticas de expulsión o exterminio” (Gentili, 2001, p. 3), tomando como ejemplo la colonización española en América y el holocausto del régimen Nazi, que enmarcan una historia de miles de desapariciones, impunidad y olvido que han perpetrado a nivel jurídico diferentes tipos de dictaduras y gobiernos.

La segunda “la exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión” (Gentili, 2001, p. 3), que desde la antigüedad ha consistido en internar a diferentes poblaciones como leprosos, niños delincuentes, indigentes, enfermos mentales en lugares donde queden aislados del resto de la sociedad (ejemplo de ello son los asilos y las prisiones).

La tercera “segregar incluyendo, esto es, atribuir un status especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales” (Gentili, 2001, p. 3), en este caso la dinámica de exclusión se distingue por reconocer a ciertos tipos de población que pueden habitar un mismo contexto con los que ya pertenecen a él, pero en una forma inferior, subalterna y desjerarquizada que ignora cualquier tipo de derechos que posibiliten acceder y participar en las diferentes situaciones que implican estar en una comunidad.

Es entonces dentro de esta última forma de exclusión donde podría enmarcarse el caso de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, ya que se caracteriza por ser una población que ha crecido de forma significativa en los últimos años encontrándose

constantemente en un estado de vulnerabilidad y de pobreza, careciendo de los recursos económicos necesarios para sobrevivir y mantener un nuevo estilo de vida en la ciudad. Esto conlleva a que estas poblaciones se estigmaticen y tiendan a ser excluidas de los diferentes ámbitos sociales,

El problema masivo es más bien de la precariedad, el de la multiplicación de individuos, o de grupos vulnerables que se ven debilitados, que carecen de los recursos suficientes para garantizar su independencia económica y social y que en última instancia, pueden caer en lo que llamamos la exclusión. (Castel, 2004, p. 3)

En este sentido, se dilucida la relación que se establece entre la pobreza y las poblaciones socialmente excluidas, destacando que estos grupos menos favorecidos, como se les ha categorizado históricamente, suelen ponerse dentro de un nivel social donde se les vulnera de diversas formas sus derechos y hasta su misma existencia, como lo sustenta Echeita (2007) apoyado en García (2003):

El concepto de pobreza se ha construido desde la metáfora espacial de «arriba y abajo», es decir desde la estructuración del espacio social. Los pobres son los que están debajo de la escala social y la medición de la pobreza se hace desde indicadores económicos [...] La exclusión, por el contrario, se construye sobre la metáfora de «dentro y fuera»; los excluidos son los que no cuentan, son insignificantes y sobran [...] la exclusión añade a la pobreza la impotencia, la fragilidad de las dinámicos vitales, los contextos inhabilitantes. Mientras los pobres iban en la última fila del autobús, los excluidos no lograron subir a él, son poblaciones sobrantes. (Echeita, 2007, p. 77)

Considerando que una situación de pobreza, conduce a que los sujetos se ubiquen en un estado de vulnerabilidad, concepto al que se refiere Enríquez (2007), como:

La instancia intermedia entre la exclusión y la inclusión en donde se generan situaciones de precariedad, fragilidad y debilidad que impiden a un individuo o grupo particular lograr la satisfacción plena o parcial de una necesidad o el acceso a un bien social. (p. 80)

Es así como se configura la relación entre vulnerabilidad y pobreza, considerando esta última como un factor que puede conllevar a la exclusión social. En el caso de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, los factores que inciden para que se encuentren en un estado de exclusión están ligados específicamente a la pobreza y la expulsión de su territorio, que se ven reflejados en la falta de los recursos necesarios para una vida digna en la ciudad, como: el empleo, el acceso a una vivienda, un precario servicio de salud, entre otras, como lo afirma Jiménez (2008):

La exclusión social se puede analizar y entender como un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía. (p. 178)

En este sentido, la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento ha estado inmersa en un proceso de exclusión social, al considerar el hecho de que a pesar de ser una población que ha sido integrada a los diversos ámbitos sociales que le rodean, dicha población es excluida, porque no cuenta con los mecanismos suficientes para participar y garantizar el ejercicio de los derechos y deberes que tienen lugar como cualquier ciudadano o sujeto perteneciente a la sociedad.

De esta manera, se resalta que la exclusión social es un proceso, es decir, no es una situación estable, en consecuencia es una condición resoluble puesto que se puede dejar de ser excluido, mediante la apropiación de procesos inclusivos que a nivel social garanticen el reconocimiento de las poblaciones tradicionalmente excluidas, en este caso Echeita (2007) distingue que:

La inclusión o la exclusión *no son estados* o situaciones definitivas, sino un *proceso* en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno, sólo se puede producir por la reducción significativa del otro. (Echeita, 2007, p. 93)

En esta medida, hablar de procesos de inclusión específicamente con los jóvenes y las familias víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento, requiere la construcción de espacios donde se reconozcan, se hagan partícipes de la colectividad social y se legitimen sus experiencias de vida, promoviendo el ejercicio de sus derechos de una forma autónoma y libre; pues como dice Gentili (2009) apoyado en Karsz (2004) y Paugan, (1996) la inclusión debe ser: "un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión" (Gentili, 2009, p. 35).

En esta medida, es indispensable prever un proceso de inclusión con las condiciones necesarias para que aquellos que son excluidos -como la población víctima del conflicto- no solo sean identificados como sujetos de derecho en las políticas del país, sino además se asuman las acciones efectivas que garanticen el desarrollo y participación de cada persona de una forma igualitaria y sin ningún tipo de distinción en todas las circunstancias donde se encuentre cada sujeto.

Frente a ello, una de las acciones para abordar y superar los procesos de exclusión social de jóvenes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento, implica la participación del sector educativo como una de las instituciones que hace parte de la sociedad. En este sentido, el sistema educativo asume la responsabilidad de atender situaciones de riesgo, como las mencionadas por Jiménez (2008) "niveles formativos bajos, abandono del sistema escolar sin haber obtenido una titulación básica y fracaso escolar" (p. 181). Situaciones en las que se deben brindar herramientas que combatan factores como el analfabetismo, rezago y deserción escolar, las cuales conducen a la aparición de procesos de exclusión social.

Cabe aclarar que no es solo responsabilidad del sistema educativo buscar soluciones a las múltiples dificultades por las que pasa esta población, sino que este debe ser un ente principal en la generación de ayudas para disminuir las afectaciones que sufre la población víctima del

conflicto armado y en condición de desplazamiento al llegar a la ciudad. En consecuencia, una de las afectaciones que debe enfrentar esta población es la dificultad para acceder, ingresar y permanecer en las instituciones educativas.

2.2 Inclusión Educativa un camino para la inclusión social

La inclusión educativa se ha venido gestando en un marco social donde la exclusión de diferentes poblaciones ha significado no solo la dificultad para acceder sino además permanecer dentro del sistema educativo. Como lo menciona Gentili (2009) la inclusión educativa es "un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos" (p. 35).

Por ello, ha sido necesario realizar un ejercicio investigativo que conlleve a pensar específicamente en los procesos de inclusión que las instituciones educativas deben realizar, y el diseño de las herramientas necesarias para acceder a la educación, no solo al ingresar a la institución, sino también para garantizar el desarrollo de los aprendizajes de una forma equitativa que garantice la permanencia y avance educativo de las poblaciones excluidas, en este caso, víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento.

En este sentido, la inclusión educativa debe ser entendida según Moriña (2004) como: "Una filosofía y práctica educativa emergente que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en clases ordinarias para todos los estudiantes, a través de contextos de aprendizaje inclusivos desarrollados desde el marco del currículo común" (p. 35). Lo que hace necesario precisar que la inclusión educativa está fundamentada en cuatro ejes principales: *la diversidad, la participación, el currículo común y la reestructuración educativa*, que hacen posible el desarrollo eficaz de está dentro de la escuela.

Puede entonces contemplarse *la diversidad* como el reconocimiento y aceptación de las múltiples diferencias de cada sujeto presente en la escuela. Sapon Shevin (1998) citado por Moriña (2004) plantea que “dichas diferencias pueden referirse a raza, clase, género, etnicidad, lenguaje, contexto familiar y religión, etc.” (p. 26); diferencias que deben tomarse como una oportunidad para enriquecer las dinámicas educativas. Por tanto Moriña (2004) afirma que:

El objetivo de la educación inclusiva no es, [...] homogeneizar las diferencias, sino el reconocimiento de esas diferencias y la construcción del aula como comunidad para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectado con lo que está haciendo en esa aula. (p. 26)

Lo anterior permite destacar según Echeita (2007) que "Sólo un sistema escolar que incluya las diferencias y se comprometa con la mejora del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la convivencia en paz". (p. 79) propósito que empieza a hacer posible una verdadera inclusión social.

En este sentido, los procesos de inclusión educativa deben posibilitar en el estudiantado dos vías de *participación* a nivel institucional, una con la que a partir de sus diferencias se nutra su aprendizaje en el aula, y otra con la que se transforme curricularmente las dinámicas educativas. Debe pensarse en una participación que trascienda la escuela, propiciando una incidencia social como un ciudadano de derechos y deberes.

Entonces pensar en un contexto educativo donde toda la comunidad pueda ser tomada en cuenta e incidir, exige como lo plantea Moriña (2004) “la creación de contextos y aprendizajes comunes guiados por un único currículo, común también a todos los alumnos” (p. 31). Por lo tanto, al implementar un *currículo común* se busca que en la escuela se aprenda a aprender de la diferencia; es aquí donde el maestro entra a jugar un papel fundamental para la promoción de un sentido de comunidad, cooperación y solidaridad que dignifique la diferencia.

Es así como estos tres ejes exigen un cambio de lo que se entiende como educación en el sistema educativo, en el sentido que se deben transformar aspectos como su organización, currículo y servicios, configurando allí el cuarto eje fundamental para el desarrollo de una inclusión educativa: la *reestructuración educativa*, considerada por Echeita (2008) como:

Un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad —incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión—, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. (p. 13)

Es importante precisar que dicho análisis de la inclusión educativa permite distanciar este término de lo que se ha entendido como integración; en el sentido que esta última conduce únicamente a incorporar a los estudiantes al interior del aula sin posibilitar su participación y mucho menos su reconocimiento. La diferencia entre integración e inclusión educativa puede ser entendida desde dos conceptos: la igualdad y la equidad, como lo plantea Moriña (2004):

Bajo el planteamiento de la integración escolar se entendía que era justo y suficiente con dar un tratamiento igualitario —el mismo trato— a todos los alumnos. Por el contrario, desde la perspectiva de la educación inclusiva, se asume el concepto de equidad a través del cual cada alumno debe recibir el apoyo que necesita para desarrollar su potencial. (p. 40)

Deduciendo que la igualdad cae en el error de homogeneizar a los estudiantes, mientras que la equidad posibilita valorar las diferencias de cada uno y mostrarlo desde su heterogeneidad.

Se comprende finalmente que la inclusión educativa debe ser el mecanismo usado por las escuelas para garantizar el derecho a la educación de toda la población sin distinción alguna, asegurando la equidad mediante la movilización de una escuela que se constituya como una comunidad en pro de incidir en la transformación social, posibilitando la inclusión social.

2.3 Reconstrucción del proyecto de vida una mirada desde la Orientación Educativa.

Para lograr un pleno desarrollo de los procesos de inclusión educativa con población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento se requiere de la participación de diferentes actores y escenarios presentes en la escuela, entre ellos la orientación educativa.

Entendiendo la orientación educativa desde el MEN (2013) apoyado en Molina (2002) como:

Un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno. (p. 24)

Siendo este escenario dentro de la escuela, el que debe convocar a los diferentes actores de la institución educativa, como entes activos para el mejoramiento de las diversas situaciones y problemáticas que inciden en las dinámicas escolares; y en la estructuración de procesos formativos que le permita al estudiante potenciar las diferentes dimensiones que lo constituyen: cognitiva, social, afectiva y emocional.

En este sentido, el departamento de orientación educativa tiene como principales funciones, según lo afirma Sanchiz (2008) basada en Bisquerra (1998), Guillamón (2002) y Santana (2003):

[...] Ayudar al alumnado en los momentos de mayor riesgo y dificultad: ingreso en el centro, cambio de ciclo o etapa, elección de optativas, elección de itinerarios formativos y profesionales, transición a la vida laboral [...] Ofrecer una orientación académica y profesional individualizada y diversificada, favoreciendo la madurez vocacional y sus procesos de decisión [...] Realizar la evaluación del alumnado para la prevención, detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje [...] Dar refuerzo psicopedagógico al alumnado que lo necesite,

colaborando en las adaptaciones y, en su caso, diversificaciones curriculares, en las actividades de recuperación y en intervenciones educativas específicas [...]. (p. 126)

De esta manera, la orientación educativa debe propender por “fomentar los procesos continuos de ayuda al alumnado para que desarrolle al máximo sus capacidades en la dirección más beneficiosa para él, su familia y el contexto donde se desempeña” (MEN, 2013, p. 23-24). Contemplando este como un fin oportuno para trabajar con los estudiantes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento, ya que puede facilitar un apoyo que mediante diversas estrategias garantice su permanencia en el sistema escolar y la adaptabilidad de este y su familia al nuevo contexto en el que se encuentran.

Por lo tanto la orientación educativa trabaja en torno a cuatro áreas fundamentales: desarrollo académico, desarrollo personal, desarrollo profesional y atención a la diversidad (Sanchiz, 2008). Por ende la labor del profesional en orientación educativa, frente a los procesos de inclusión, debe desarrollarse a partir del área de atención a la diversidad, ya que posibilita en las instituciones educativas, como lo afirma el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2008) sustentado en Avilés (2006):

La elaboración, diseño y aplicación de programas de intervención de modo que se [favorece] la integración del alumnado en los escenarios educativos. En este proceso de integración, los equipos interdisciplinarios deben realizar un trabajo extensivo y progresivo en la identificación y valoración diagnóstica de las necesidades educativas especiales, así como establecer un sistema de orientación que responda a esas necesidades y proporcione un seguimiento pormenorizado del proceso. (p. 194)

Retomando la cita anterior se debe aclarar que dichos procesos señalados en el texto no deben apuntar únicamente a la integración del alumnado, deben ir más allá propendiendo por una inclusión real y efectiva de la población con necesidades particulares, en este caso la población víctima del conflicto armado.

Además el área de orientación, en el marco de la puesta en marcha de procesos de inclusión educativa, debe encaminar su labor con la población víctima, como lo menciona la SED, hacia la reconstrucción del proyecto de vida. Considerando que en su quehacer “la orientación educativa permite principalmente la construcción de un proyecto de vida como base para que los alumnos puedan fijarse metas, alcanzarlas y lograr la realización personal a corto, mediano y largo plazo” (MEN, 2013, p. 23).

Ahora bien, para que pueda lograrse lo anterior es necesario entender en primera instancia el significado del término proyecto de vida, entendiéndolo como:

La elaboración de planes a corto, mediano y largo plazo en lo personal, familiar y/o laboral, y para que dicha construcción sea pertinente, posible y actué como motor del comportamiento, debe hacerse sobre la base de la identificación de las propias características (intelectuales, afectivas, físicas y morales) y las condiciones del ambiente (familiar, ocupacional, profesional, etc.) en las cuales se desarrolla la persona. En otras palabras, es lo que nos proponemos hacer a partir de un conocimiento real de nosotros mismos y de nuestro entorno. (Cárdenas, 2008. p. 51)

De esta manera el proyecto de vida implica la autoafirmación de la persona es decir, debe buscar inicialmente su propia realización en cuanto a su proyección a futuro, lo que le exige asimilar su pasado, conocer su presente y tomar conciencia de sus límites los cuales dependen del contexto y de su disposición individual; ello le implica además, reconocer la importancia del otro para la construcción de dicho proyecto de vida, como lo afirma Cárdenas (2008):

El proyecto de vida hace valiosa la posibilidad de pensarse hacia delante teniendo en cuenta al que está en mi entorno, no solo comprendido como mi pasado, mi presente y mi futuro, o como contexto, o como medio, sino como fin de dicha búsqueda para brindar esperanza, liberación, sentido de la existencia, de forma creativa y responsable. (p.52)

En esta medida, trabajar el proyecto de vida con los estudiantes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento, debe tener como eje primordial su desarrollo humano, teniendo en cuenta su historia, su memoria, lo que el estudiante quiere ser y va a ser en el transcurso de su vida, conllevando a que el mismo trascienda y transforme su realidad, afirmación que puede sustentarse en lo que dice Brunal (2013) apoyado en Hanna Arendt (1993) quien se refiere a proyecto de vida como: “[...] El conjunto de “Acciones Humanas” [...] orientadas a la construcción social del “poder Ser”, en medio del conflicto existencial “Deber Ser-Querer Ser” [...]” (p. 27).

En este punto se concluye que para desarrollar los procesos de inclusión educativa con la población víctima que ha sido excluida de diversas formas, es la orientación educativa, la que debe promover principalmente desde la escuela, la reconstrucción de un proyecto de vida que sea abordado durante todo el proceso educativo de los estudiantes. En este sentido, resulta pertinente que la orientación educativa en las instituciones escolares promueva un proyecto de vida que parta de la reconstrucción de la historia de vida de los jóvenes víctimas y que:

[...]Le permita al estudiante sustentar cada rol en el que se desenvuelve y hacerlo de una mejor forma sostenible ya que brinda a cada estudiante herramientas para la vida, no solo en la escuela sino en la casa, en el barrio, en la universidad, cuando salga a buscar trabajo, proyectos de vida que van cambiando a medida que se tiene una formación, nuevas experiencias, que lleven a mejorar permanentemente su estilo de vida, haciendo uso de las bases y de las herramientas que se dieron en la escuela. (Brunal, 2013, p. 21)

CAPITULO III – METODOLOGIA: INDAGANDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

1. Enfoque y tipo de investigación

El presente proyecto de investigación asumió el enfoque cualitativo por su carácter reflexivo, ya que permite como lo plantea Hernandez, Fernández & Baptista (2010): “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). En consonancia, se eligió trabajar con la metodología estudio de caso, al definirse como: “método empleado para estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación único y de una forma lo más intensa y detallada posible” (Aristizabal, 2008, p. 76).

En este sentido, se desarrolló este ejercicio investigativo mediante un estudio de caso intrínseco y único, considerando que se trata del caso específico de la institución educativa San Bernardino. Fue intrínseco, ya que se partió de los intereses y las necesidades que las investigadoras le otorgaron a la investigación; y el segundo un estudio de caso único, considerando como lo plantean Neiman & Quaranta (2006): “Los estudios de caso único suelen utilizarse, fundamentalmente, para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo o para probar una determinada teoría a través de un caso que resulta crítico” (p. 224).

Se resalta que el estudio de caso fue elegido como método de investigación del presente proyecto, dado que la inclusión educativa con población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, es un fenómeno novedoso y significativo para investigar, ya que son pocas las propuestas investigativas que lo han abordado.

También se destaca que es pertinente en tanto esta metodología de investigación permitió poner en interlocución los aportes de todos los actores educativos de la institución, en relación

al fenómeno abordado, ya que se tomaron los relatos de situaciones específicas de los estudiantes víctimas, las posturas de docentes y administrativos y algunas condiciones propias de la institución; respondiendo al hecho de que en la localidad de Bosa, donde se ubica la institución educativa que fue partícipe del ejercicio investigativo, es una de las localidades de Bogotá que se caracteriza por ser receptora de un alto porcentaje de la población desplazada del país.

Posibilitando además centrar esta propuesta en el análisis y comprensión de los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en la I.E.D. San Bernardino, con los jóvenes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento de la Jornada Tarde, de una forma más profunda y detallada.

2. Población

La población con la que se trabajó, está ubicada en la localidad de Bosa al sur occidente de la ciudad: “Es la segunda localidad receptora de población en desplazamiento en Bogotá [...] se estima que de cada 5 personas que se desplazan en Colombia, 1 llega a Bogotá, y de la misma forma a la localidad de Bosa” (Fundap, 2013, p. 3).

Tomando en cuenta lo anterior, es indispensable aclarar que inicialmente la población que se propuso como objeto del estudio de caso eran niñas, niños y jóvenes víctimas del conflicto armado, tomando como soporte la propuesta de inclusión educativa de la SED. Sin embargo, al hacer un riguroso proceso de recolección de la información y un amplio rastreo de la población, se consolidó un censo institucional, con el cual se logró evidenciar que de 995 estudiantes en total de la jornada de la tarde, 155 de ellos son víctimas del conflicto armado y/o están en condición de desplazamiento. A partir de esta información se realizó una serie de actividades que permitieron seleccionar para el desarrollo de la investigación a seis jóvenes, que se encuentran en edades entre los 12 y 18 años, los cuales pertenecían a los cursos de séptimo a

undécimo; considerando que estos además de haber vivido de manera directa el conflicto, tuvieron la capacidad y disposición para relatar sus experiencias y participar en la investigación.

3. Fases para el desarrollo del proceso investigativo

Para llevar a cabo este proyecto de investigación se establecieron las siguientes fases de trabajo:

3.1 Fase I: Formulación del proyecto

Comprendió Febrero y Junio del 2014, donde el interés se centró en el diseño, formulación y presentación de la propuesta de anteproyecto de investigación; la cual sirvió como guía de trabajo para la siguiente fase.

3.2 Fase II: Ejecución del proyecto

Esta fase se llevó a cabo entre Agosto de 2014 y Febrero del 2015, en ella se recolecto la información necesaria para cumplir con los objetivos previamente establecidos en la propuesta de anteproyecto; para dicha recolección se hizo necesario utilizar instrumentos propios del enfoque de investigación cualitativa, como lo propone Hernandez, Fernández & Baptista (2010):

Los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e inspección. (p. 14)

3.3 Fase III: Análisis de la información

La última fase del proyecto de investigación, comprendida entre Febrero y Mayo de 2015, se centró en la sistematización de la información recolectada, a través de un análisis completo de los datos arrojados por los instrumentos empleados y del acercamiento a la población.

4. Recolección de la información

Para la recolección de información se utilizaron las siguientes estrategias:

4.1 Revisión de documentos

Teniendo en cuenta que para realizar el estudio de caso en la institución educativa, se hizo necesario identificar el número de estudiantes víctimas del conflicto armado y/o en condición de desplazamiento, ya que el colegio no contaba con una base de datos que permitiera conocer específicamente a la población en esta condición, las investigadoras realizaron una revisión detalla de los libros de matrícula de todos los estudiantes inscritos a la Institución Educativa Distrital San Bernardino, jornada tarde.

Esto requirió revisar las hojas de matrícula (*ver anexo 1*) de cada estudiante desde grado cero hasta undécimo y primaria acelerada, tomando la información pertinente para la investigación, encontrando allí: datos personales, historial académico, situación actual (donde se reconocía si el estudiante provenía de otra ciudad y si se encuentra en alguna de las siguientes condiciones: desvinculado de grupos armados, víctima del conflicto armado, hijo de adultos desmovilizados y en situación de desplazamiento). Dicha información fue sistematizada en una matriz, que recoge información personal de los alumnos seleccionados.

De igual manera, se realizó revisión de documentos institucionales como: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), proyectos y propuestas de inclusión educativa (encontrando allí

procesos de inclusión educativa con población indígena y afrodescendientes), el proyecto de orientación educativa (donde se enuncia la propuesta de trabajo del área de orientación frente a temáticas como: sexualidad, escuela de padres y proyecto de vida).

4.2 Entrevistas

Al iniciar el proceso investigativo se realizaron algunas entrevistas estructuradas (*ver anexo 2*), a diferentes actores educativos como: coordinadora académica, orientadores y maestros de la institución; con esto se buscaba conocer desde la perspectiva de los actores educativos, aquello que entiende la institución por conceptos como: exclusión, inclusión, inclusión educativa y vulnerabilidad (*ver anexo 3*). A partir de ello se buscaba identificar que procesos de inclusión educativa se estaban llevando a cabo, las poblaciones vinculadas a estos procesos y quienes eran los agentes encargados de desarrollarlos. De igual manera, se requirió elaborar una serie de entrevistas semiestructuradas a: administrativos, directivos y maestros (directores de curso de los jóvenes participantes del estudio de caso).

En este sentido una de las entrevistas que se realizó fue al funcionario encargado de secretaría académica (*ver anexo 4*), pretendiendo con ello identificar el proceso de ingreso y matrícula de los estudiantes a la Institución Educativa Distrital San Bernardino, jornada tarde; teniendo en cuenta que es el primer ente receptor de los estudiantes al llegar a la institución.

Consecuentemente se realizó una entrevista a los agentes que trabajan en el área de coordinación académica y de convivencia (*ver anexo 5*), con el propósito de conocer lo que sabían de la población estudiantil que se encuentra en condición de víctima del conflicto armado y desplazamiento y el proceso de inclusión que se trabaja con ellos. En torno a esto se buscaba especificar si a nivel académico existía algún tipo de diseño, protocolo o flexibilización curricular que direccionara los procesos educativos de esta población y a nivel convivencial detectar si había particularidades y/o comportamientos a modo general que caracterizaran a esta población.

Así mismo, para la plena identificación de los estudiantes que hicieron parte del estudio de caso, se elaboraron unas entrevistas para los directores de curso (*ver anexo 6*) de los seis jóvenes seleccionados durante la investigación, con el fin de reconocer las perspectivas y visiones frente al tema de la inclusión educativa de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, lo que posibilitaría identificar las principales características de los estudiantes seleccionados, desde la perspectiva que han construido sus directores de curso.

4.3 Interacción con grupos o comunidades

Considerando la cifra que arrojó el censo institucional: 155 estudiantes en condición de víctimas del conflicto armado y desplazamiento, se inicia un trabajo de acercamiento con aproximadamente 80 estudiantes que cursaban de grado sexto a undécimo, ya que los restantes al momento de realizar el trabajo no se encontraban en la institución o no tuvieron la disposición de participar.

De esta manera se realizó la actividad *“Autobiografía”* (*ver anexo 7*), la cual permitió inicialmente generar un acercamiento y además reconocer las vivencias de los estudiantes vinculados a la actividad; siendo este el primer paso para elegir los posibles jóvenes que serían parte del estudio de caso de la investigación.

Luego se da paso al desarrolló la actividad *“Círculos de identidad”* (*ver anexo 8*), como oportunidad para identificar algunas vivencias personales de los estudiantes seleccionados frente a la situación del conflicto armado en el país, además de dar apertura al reconocimiento de las particularidades de los estudiantes.

Posteriormente se realizaron otras actividades específicamente con los seis jóvenes. Inicialmente se propone *“La escuela en mi territorio”* (*ver anexo 9*), actividad que tenía como fin conocer como fue el proceso educativo de cada joven en su territorio de procedencia,

describiendo a su escuela y las dinámicas educativas que se manejaban en ellas, siendo esto representado mediante un dibujo que luego fue ubicado en un mapa de Colombia según la región a la que pertenecían.

Finalmente, mediante la realización de la actividad “*San Bernardino y Yo*” (ver anexo 10), se buscaba conocer de la mano de los seis jóvenes algunas similitudes y diferencias entre la escuela que tuvieron que dejar en su territorio de origen y la escuela en la que actualmente llevan su proceso educativo, en este caso la IED San Bernardino.

4.4 Observación participante y Diario de campo

La observación participante acompañó conjuntamente con el diario de campo cada una de las visitas, actividades y entrevistas desarrolladas durante la ejecución del proyecto en la institución, permitiendo registrar desde la subjetividad de las investigadoras los hechos presentes, considerados como los más relevantes, que sirvieron como aporte al ejercicio investigativo.

5. Análisis de la información

Para el análisis de la información se retomaron dos procedimientos de la Teoría Fundada: codificación y categorización (ver anexo 11); mediante los cuales se logró delimitar, organizar y clasificar en unas categorías específicas los aspectos en común que sobresalieron de la información recolectada durante el proceso investigativo.

Igualmente se acudió al proceso de triangulación hermenéutica, entendido como “acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

Una vez codificada y categorizada la información, el proceso de análisis se dio triangulando la información en tres vías -en torno a cada categoría previamente establecidas por las investigadoras-, triangulación entre actores educativos, triangulación entre instrumentos de recolección de la información y triangulación con marco referencial (*ver anexo 12*).

CAPITULO IV - ANALISIS: INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LAS VOCES DEL CONFLICTO

1. Los rostros de la inclusión

Colombia en los últimos 60 años vive inmersa en una guerra profunda en la que la vulneración de los derechos humanos, los homicidios, la delincuencia común, los secuestros, el desplazamiento forzado, el paramilitarismo y la guerrilla han sido situaciones presentes en la cotidianidad de la población que se ha visto afectada de forma directa o indirecta por estos sucesos. La violencia en Colombia ha sido una realidad que ha afectado a la población civil, gente humilde, trabajadores, campesinos, estudiantes, sindicalistas, que luchan por mantenerse vivos, por reivindicar sus derechos, en un país absorbido por un conflicto bélico y político que pide a gritos por lo menos un instante de Paz.

Es necesario entonces reconocer que desde tiempo atrás el conflicto en Colombia, ha sido de carácter político, social, ideológico y económico, que como consecuencia ha dejado una gran parte de la población afectada. Quienes por diferentes motivos tuvieron que dejar su lugar de origen y desplazarse a diversas regiones del país, siendo las grandes ciudades las predilectas a la hora de llegar a un nuevo lugar donde sobrevivir, ejemplo de ello: Bogotá, ya que es la ciudad que más población víctima del conflicto armado recibe.

Al llegar a la gran ciudad esta población se da a la búsqueda de reivindicar sus derechos, entre los que se encuentra el derecho a la educación, en donde lo ideal sería una educación para todos con garantías de acceso por parte del estado; considerando que a través de ella toda la población víctima del conflicto armado podría generar y participar en espacios de reflexión alrededor de su historia, de sus derechos, de sus necesidades, de sus sueños, que permitan pensarse unas condiciones mínimas de equidad y justicia.

De allí surge el cuestionamiento respecto a la labor que están realizando las Instituciones Educativas de Bogotá, frente al tema de la inclusión educativa, en respuesta a las formas de exclusión a las que se ve enfrentada la población víctima. Para dicho análisis se hace, necesario destacar que dentro de la ciudad de Bogotá se encuentra la localidad de Bosa, donde se ubica la vereda San Bernardino, uno de los principales territorios para el asentamiento de un alto porcentaje de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento.

Encontrándose allí la Institución Educativa Distrital San Bernardino protagonista de esta investigación; en la cual para el segundo semestre de 2014, en la Jornada Tarde contaba con un total de 995 estudiantes de los cuales 155 se reconocen como víctimas del conflicto armado y/o en condición de desplazamiento, como se muestra en la *tabla 1*.

Allí se logra evidenciar que de los 155 estudiantes identificados dentro de esta condición, 36 de ellos son víctimas del conflicto armado, 51 están en condición de desplazamiento y 68 se encuentran en las dos condiciones: víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento². También se establece que de las 155 víctimas del conflicto armado y/o en condición de desplazamiento 83 estudiantes son hombres y 72 estudiantes son mujeres. Además se encontró que de los 155 estudiantes, 73 tienen certificación que los reconoce como víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento y los 82 restantes no tienen ningún tipo de certificación.

De las 155 víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento se encuentra que, el 16% pertenece al departamento del Tolima, Meta 5%, Santander 5%, Arauca 4%, Córdoba 4%, Putumayo 4%, Bolívar 3%, Huila 3%, Caldas 3%, Caquetá 3%, Magdalena 3%, Choco 2%, Antioquia 2%, Valle del Cauca 2%, Guaviare 2%, Boyacá 2 %, Quindío 1%, Casanare 1%, Cundinamarca 1%, Cesar 1% y Cauca 1%, y el 32% no da a conocer el departamento del cual se desplazó (*Ver gráfico 1 y tabla 2*).

² Información recolectada de las hojas de matrícula de cada estudiante en la institución.

Tabla 1. Índice poblacional de estudiantes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento, IED San Bernardino, jornada tarde, 2014.

GRADO	NÚMERO ESTUDIANTES	CARACTERÍSTICAS				GÉNERO		CERTIFICACIÓN	
		Víctima del Conflicto Armado	Desplazado	Víctima del Conflicto Armado y Desplazado	TOTAL DE ESTUDIANTES	Hombre	Mujer	SI	NO
Primaria Acelerada	57	1	6	6	13	10	3	6	7
Cero 1	37	2	1	5	3	2	1	2	1
Cero 2	36	1	1	1	8	3	5	3	5
101	45	1	3	3	7	4	3	2	5
102	45	3	2	1	6	1	5	3	3
201	45	2	2	2	6	3	3	3	3
202	45	1	3	3	7	2	5	5	2
301	45	0	1	2	3	3	0	1	2
302	48	3	2	4	9	2	7	6	3
401	53	3	2	6	11	8	3	5	6
402	38	0	1	4	5	4	1	1	4
501	42	0	2	2	4	4	0	1	3
502	41	4	3	0	7	3	4	4	3
601	46	3	1	1	5	2	3	1	4
602	39	1	3	3	7	3	4	1	6
603	46	3	2	3	8	7	1	5	3
701	38	1	2	2	5	1	4	2	3
702	42	0	2	5	7	3	4	3	4
703	37	1	2	2	5	2	3	2	3
801	41	1	2	1	4	2	2	4	0
802	41	3	3	2	8	5	3	4	4
901	30	0	0	2	2	0	2	1	1
902	30	2	1	2	5	3	2	3	2
1001	45	0	2	5	7	4	3	4	3
1101	40	0	2	1	3	2	1	1	2
TOTAL	995	36	51	68	155	83	72	73	82

Fuente: Elaboración del grupo de investigación a partir de información tomada de los libros de matrícula de la institución.

Tabla 2 & Gráfico 1. Sitios de procedencia de los estudiantes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento.



Fuente: Elaboración del grupo de investigación a partir de información tomada de los libros de matrícula de la institución.

De igual manera se encontró que los estudiantes

DEPARTAMENTOS	# Personas
Córdoba	6
Meta	8
Tolima	25
Magdalena/SM	4
Huila	5
Guaviare	3
Caquetá	5
Antioquia	3
Choco	3
Arauca	6
Putumayo	6
Bolívar	4
Caldas	4
Quindío	2
Cesar	2
Boyacá	3
Cauca	2
Casanare	1
Cundinamarca	2
Valle del Cauca	3
Santander	7
Sin Dato	51
	155

víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento se ubican en los siguientes rangos de edad: el 14 % de 5 a 7 años, 26 % de 8 a 10 años, 28% de 11 a 13 años, 26 % de 14 a 17 años, 3 % de 18 a 20 años y 3 % mayores de 20 años.

También se puede establecer que los 155 estudiantes víctimas se sitúan en diferentes grados de la institución de la siguiente manera: 13 estudiantes en primaria acelerada, 11 estudiantes en grado cero, 13 estudiantes en primero, 13 estudiantes en segundo, 12 estudiantes en tercero, 16 estudiantes en cuarto, 11 estudiantes en quinto, 20 estudiantes en sexto, 17 estudiantes en séptimo, 12 estudiantes en octavo, 7 estudiantes en noveno, 7 estudiantes en décimo y 3 estudiantes en once.

Pero más allá de las cifras, hablar de jóvenes víctimas implica reconocer a aquellos sujetos que han vivido las diferentes modalidades del conflicto, a quienes los impactos y daños devastadores de la guerra les ha dejado una huella imborrable, alterando sus dinámicas de vida y las dimensiones que lo constituyen como ser humano. Haber vivido situaciones de violencia prolongada y progresiva, determina en ellos además de unas nuevas percepciones del territorio, unas características propias que deben ser reconocidas por instituciones y actores educativos; características bajo las cuales se debe pensar y replantear el trabajo educativo y las prácticas escolares, con miras a posibilitar su inclusión educativa.

En este sentido, algunas de las situaciones que originaron el desplazamiento son descritas por los jóvenes participantes en la investigación a través de relatos autobiográficos de las siguientes maneras:

“Había mucha guerra. En esos tiempos se murmuraba que había muchos guerrilleros. Se nos metían a la casa para ver televisión y para tomar agua y se llevaban todo. La guerrilla degolló a un tío [...]”

“Mi familia fue desplazada por miedo a perder sus vidas [...]”

“Soy desplazada de Tolima Guaviare. Un día estábamos tranquilos allá cuando llegaron unos señores un poco extraños a nuestra casa diciendo que le desocupáramos y yo no sabía porque [...]”

“Me mataron a mi papa, pero yo logre salir con mi mamá y mis cinco hermanos. Allá a todos los hombres los matan, pero si es menor de edad lo dejan vivir. Llego un grupo armado y nos dijeron que teníamos que irnos o nos pelaban [...]” (Relatos autobiográficos de las víctimas).

Se evidencia así que la mayoría de los sucesos vividos por los jóvenes víctimas fueron hechos violentos generados por grupos al margen de la ley, haciendo que ellos dejaran sus regiones, tierras y hogares, desplazándose de manera forzada a la capital del país.

Dichos sucesos marcaron de manera significativa las vidas de estas personas, generando una serie de nuevas percepciones acerca del territorio que habitaban, en contraste con el territorio al que se ven obligados a desplazarse y adaptarse para sobrevivir, como se refleja en los siguientes fragmentos de relatos suministrados:

“Me gusta vivir más en mi tierra [...]”,

“A mí me desplazaron de dos lados, me gusta el clima de allá y la gente es muy amigable [...]”,

“Había mucha naturaleza [...]”,

“Aquí hay mucha violencia y roban [...]”

Un factor común que aparece en varios relatos es como los jóvenes víctimas configuran su identidad a partir del territorio al que pertenecen, resaltando como prefieren estar en dicho territorio y no en el que les toco desplazarse, en este caso Bogotá D.C.

Si bien se reconoce el desplazamiento forzado del territorio como un factor negativo, ya que despoja a estas poblaciones de los rasgos que les permiten configurar su identidad y existencia, cabe resaltar que para algunos de los estudiantes víctimas se convierte más que en un

obstáculo, en una oportunidad para acceder a los beneficios que les ofrece la ciudad, como lo afirma el GMH (2013): “Los jóvenes, adolescentes, niños y niñas [...] cuentan con mayores habilidades y capacidades de adaptación y, en ocasiones incluso pueden hallar posibilidades para su desarrollo personal –como el acceso a escuelas y ofertas culturales- [...]” (p. 298).

Afirmación que se evidencia en los relatos de los jóvenes participantes de la investigación, quienes mencionan como uno de los beneficios de llegar a Bogotá, el acceso a una mejor educación, lo que posibilita su ingreso al mundo laboral, con lo cual planean ayudar a su núcleo familiar para mejorar su calidad de vida, como se muestra a continuación:

“En mi futuro aspiro estudiar jefe de medicina o enfermería. Siempre me he esmerado por sacar a mi madre adelante y ser un profesional [...]”,

“Me ilusiona mucho llegar a las ligas profesionales de futbol, por ello me esfuerzo en cada entrenamiento, no quiero ser futbolista por plata, ni por fama, solo quiero darle a mi familia la comodidad económica que han estado buscando durante muchos años [...]”,

“Yo me veo a futuro como un gran chef profesional para ayudar a mi familia y tener una finca donde viajar [...]”,

“Convertirme en un buen jugador y demostrar a todos que con esfuerzo todo se puede, aunque las dificultades te lastiman, esfuérzate por seguir” [...] (Relatos víctimas, círculos de identidad).

Además de identificar una serie de características en lo que concierne a las diversas situaciones que originaron el desplazamiento de estas poblaciones y la configuración de nuevas percepciones sobre el territorio; se logra identificar ciertas características a nivel personal y relacional de los estudiantes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento.

Características que surgen a partir de las percepciones y acercamientos de los actores educativos, administrativos y docentes con estos jóvenes, dentro de las que se encuentran:

actitudes agresivas, omisión de lo sucedido, población fluctuante, lejanía de sus pares, introversión, poco manejo y reconocimiento de emociones, pasividad, dificultad para establecer relaciones de compañerismo, temor al compartir y ser dañado por el otro, bastante prevención y dificultad para expresarse; como es relatado a continuación:

“De los muchachos que tenemos con esas características, sí se pueden llamar características, en alguna forma hay como la timidez, de pronto están un poco aislados, como prevenidos, si como a la expectativa de que el otro me puede dañar o el otro me puede hacer daño, si me puede llegar a herir de cualquier manera, siempre hay como cierta prevención, es como eso y algunos son como solitarios, les cuesta mucho manifestarse y expresarse” (Entrevista profesor de filosofía)

“Pueden ser agresivos por el conflicto que vivieron, como pueden ser muy introvertidos, que fácilmente no hablan de lo sucedido, no manejan, no tiene reconocimiento de las emociones” (Entrevista orientadora)

“Son muy introspectivos, se reservan mucha información y especialmente información que tiene que ver con su vida personal y familiar, con dificultad expresan en público su situación familiar o si se les pregunta sobre sus antecedentes se nota cierta limitación al momento de expresar esto” (Entrevista profesor de lengua castellana).

Estas percepciones han permitido visibilizar que una de las principales características con las que se puede identificar a modo general la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, es la introversión y la omisión de lo sucedido. Característica que ha sido explicada por el GMH (2013) de la siguiente manera:

Los estigmas y señalamientos también han sido colectivos, han afectado a pueblos y comunidades enteras. Sus agresores los han calificado como guerrilleros o colaboradores de los paramilitares o del ejército [...] Por mucho tiempo el riesgo y el rechazo que produjo esta estigmatización les impidió circular libremente por el territorio, emplearse cuando se desplazaron, matricular a hijos e hijas en centros educativos e, incluso asentarse en nuevos barrios

o municipios [...] Por ello, para no ser acusados como causantes de la violencia que ocurría en sus regiones muchas personas optaron por ocultar o prescindir de sus documentos de identidad, silenciar su pasado, mentir a cerca de sí mismos, e incluso negar sus creencias y preferencias políticas [...]. (p. 271-272)

Característica que se evidencio durante el proceso investigativo, dificultando el contacto con los estudiantes víctimas, quienes en algunas ocasiones preferían omitir lo sucedido o mentir acerca de ello. Es por esto que para el desarrollo de la investigación se vinculó a seis jóvenes de la institución que comparten las siguientes particularidades:

- Disposición para expresar su historia y relatar los sucesos que los conllevaron a estar en condición víctima del conflicto armado y desplazamiento.
- Se encuentran en edades que van desde los 12 a los 18 años, lo que permite ubicarlos dentro de la categoría de jóvenes.
- Están en grados escolares pertenecientes a educación básica secundaria y media.
- Son miembros de un mismo núcleo familiar en condición de víctima de conflicto armado y desplazamiento (en este caso dos hermanos por familia).

- Vivieron de forma directa el hecho victimizante.

De esta manera, la descripción de los seis jóvenes protagonistas³ de esta investigación permite fundamentalmente conocer las características de sus escenarios familiares antes y después de haber vivido situaciones de conflicto, como se muestra a continuación.

En primera instancia se encuentra la familia de Sebastián y Daniel, proveniente del departamento del Tolima, caracterizado por ser una de las zonas más azotadas por el conflicto, se encuentra constituida por el padre y 7 hijos. Sebastián, joven de 17 años que cursando undécimo grado, reivindica la necesidad de encontrar el lado positivo de la vida después de

³ Para la descripción de los seis jóvenes protagonistas de esta investigación, se hizo necesario proteger su identidad para la seguridad de los mismos, por lo cual sus nombres han sido modificados.

haber vivido el flagelo del conflicto, le interesa participar en actividades artísticas que tienen que ver con la recuperación de las tradiciones culturales; por su Daniel es un joven de 15 años, cursa noveno grado y no se refiere mucho a su perspectiva frente a lo sucedido, pero expresa la necesidad e importancia de volver a su territorio.

Esta era una familia tradicional dedicada a las labores del campo, el padre se encargaba del sustento económico del hogar realizando labores que no se lograron conocer con exactitud, y el relato de Daniel y Sebastián no permite identificarlas tampoco. A su vez, su madre se dedicaba a las labores domésticas, mientras que los hijos se ocupaban de estudiar.

“yo me la llevaba bien con mis dos papas [...] nosotros manteníamos felices riendo, nos poníamos a dibujar todo el tiempo” (Relato Sebastián).

Un día su felicidad y tranquilidad fue irrumpida, tras las amenazas de grupos armados a su familia, que conllevaron a que el padre y la madre abandonaran su hogar, dejando a sus hijos en el Tolima mientras que ellos se desplazaban a la ciudad de Bogotá con su hijo menor Daniel:

“yo me vine acá a Bogotá con mi papa y mi mama, mis hermanos se quedaron allá mientras que mi papa se establecía acá y después si se venían” (Relato Daniel).

Finalmente el tiempo no dio espera, mientras el padre buscaba estabilidad, sus demás hijos afrontarían un hecho que cambiaría sus vidas. Aquel día, según relata Sebastián, llegó un grupo armado, el cual entró a su casa, los amenazó porque estaban solos, y porque decían que ellos eran sapos; por el miedo sus hermanos se escondieron debajo de la cama, mientras él buscaba ayuda con un vecino. Cuenta él, que ese día unos vecinos intervinieron y uno de ellos salió golpeado, en esos momentos relata Sebastián que menos mal llegó el ejército sino posiblemente todo habría terminado en una tragedia.

Tras este hecho Sebastián y sus hermanos se desplazan a Bogotá, donde se encuentran con sus padres y Daniel. Pero finalmente este hecho trajo consecuencias negativas para su núcleo familiar, como la separación de sus padres,

“pues como saben ahorita la ciudad no es como dicen todos: ¡un paraíso!, sino un lugar donde uno tiene que protegerse la espalda [...] Cuando llegamos acá también perdimos a mi mamá [...] Hubo una separación desde ese día no sabemos nada de ella” (relato, Sebastián).

Por tal motivo la familia acude a un tío que vivía en el municipio de Soacha, el cual los ayudo a buscar vivienda y colegio, luego de unos años se trasladan a la localidad de Bosa donde viven y estudian actualmente.

En lo que respecta a Carlos y Alberto, ellos constituyen otro grupo familiar conformado por su padre, madre y dos hermanos más, provenientes del departamento de Cundinamarca. Carlos tiene 15 años cursa décimo grado y expresa la necesidad e importancia de ser un apoyo para su familia, asumiendo responsabilidades en casa. Su hermano Alberto es el menor de los hijos, tiene 12 años, cursa grado séptimo y se interesa bastante por participar en la investigación. Es una familia tradicional campesina y agrícola, estrato medio; su vida se centraba en la administración de una finca en la que cultivaban yuca, plátano, maíz, ají, ahuyama entre otros, además en el cuidado y la cría de animales y el manejo de una tienda familiar,

“yo en la palma vivía con mi papa, con mi mamá y mis hermanos, vivíamos en una casa en arriendo, allá también teníamos una tienda y vendíamos cerveza, gaseosa y todos trabajábamos en eso, aunque mi papa también trabajaba a veces en sembrar yuca, papa, ají, ahuyama [...] yo le ayudaba por que también se sembrar, también teníamos una vaca, una oveja, pollos y yo a la vaca la pastaba y era chévere” (Relato Alberto).

Esta familia se caracterizaba por ser unida, con dinámicas en las que se poseía un profundo interés por permitir a los hijos interactuar con el territorio, aprender de él y ser un apoyo recíproco para cada uno de sus familiares. A pesar de esto, y de la cantidad de tiempo que ellos

habitaron dicho territorio, un día en el que desarrollaban sus actividades cotidianas con normalidad llegó un grupo armado, quienes los amenazaron y les exigieron que abandonaran dicho territorio.

“pues un día [...] normal y [...] por la noche llegaron, unos mansitos armados y nos dijeron que nos viniéramos porque nos mataban, no sé por qué motivo, no tengo idea quiénes eran esos mansitos” (Relato Carlos),

“nos amenazaron no sabemos quién, yo lo viví, llegaron con armas y nosotros estábamos durmiendo a las doce pero no sabemos quiénes fueron, es que como nosotros estábamos arreglando un lote que estaba vacío y nos dieron permiso, mi papa ya tenía la plata para hacer la casa y al otro día nos sacaron” (Relato Alberto).

Es así como esta familia se ve obligada a movilizarse de inmediato a Bogotá, donde acuden a la ayuda de un familiar, para luego vivir en arriendo. Es notable como este acontecimiento transformó la estructura familiar y sus dinámicas de vida. Con la llegada a la capital y el verse enfrentados a empezar de nuevo en otro contexto su padre y su madre sufrieron una ruptura, además desprenderse de su territorio y asumir dinámicas de urbe configuraron en ellos un deseo inagotable de regresar a su territorio y retomar las prácticas propias del campo,

“allá es campo y hay ríos, allá no hay parques, allá tenemos canchas de fútbol, [...] allá todos juegan fútbol, las niñas también y les gusta. Lo que más me hace falta de allá son las gallinas, todo lo del campo” (Relato Alberto).

Desde su llegada a Bogotá hasta entonces, esta familia ha vivido en la localidad de Bosa. Finalmente la familia de Antonio y Andrés, proviene del departamento del Putumayo, se encuentra constituida por la madre, el padrastro y cuatro hijos, entre ellos Antonio un joven de 17 años quien cursa grado noveno; desde su posición frente a su experiencia en el conflicto, expresa que solo a través de la felicidad es posible liberarse de dicha condición de víctima.

Andrés joven de 18 años, egresado en el 2014 de la institución, poseía una posición crítica frente a las condiciones del país, participó activamente en la institución, fue personero escolar y tuvo una buena relación con compañeros y profesores. En el Putumayo su padre trabajaba en labores relacionadas con el campo, su madre se dedicaba a atender cantinas y otros negocios, mientras ellos estudiaban y ayudaban a su padre en las labores del campo.

“yo allá trabajaba, y como la finca es un poquito grande, yo llegaba con él. La casa queda en toda la orilla de la carretera, abajito queda todo y de ahí, pues bueno, cogíamos todo a machete para limpiar los potreros” (Relato Antonio).

Aunque estaban inmersos en un contexto de violencia que ellos ya habían asumido como una condición de su cotidianidad, no era un hecho que los preocupara hasta que su padre empezó a tener un vínculo más cercano y amistoso con una vecina que según relatan era jefe guerrillera:

“por esa finca cada ratito pasa la guerrilla, los paramilitares y el ejército. Cuando nosotros estábamos allá, llegaba la guerrilla preguntándonos ¿han visto al ejército? nosotros decíamos no, también llegaba el ejército y nos preguntaba ¿han visto a la guerrilla? nosotros decíamos no señor y casi todo el tiempo era así [...] si no salía rápido de allá esa señora que era amiga de mi papá me iba a mandar pa’ la guerrilla y a mi hermano también, ya estuviera allá, ni loco yo de asomarme por allá.” (Relato Antonio).

Esta situación llevo a su madre a irse del pueblo y desplazarse a Bogotá con su hijo menor, con el fin de establecerse en la capital para brindarles seguridad a sus hijos. Después de un tiempo ella logra establecerse en la capital y le dice al padre de sus hijos que los envíe a la ciudad, pero este hizo caso omiso de lo que se le pidió, por tal motivo ella se devuelve a su pueblo a llevarse a sus hijos ya que según relatan, a su madre la amenazaba la amiga jefe guerrillera de su padre,

“A mi mamá también la amenazo la señora [...] mi mama dijo que si nosotros no salíamos rápido llegaban los del bienestar y nos llevaban con ellos por eso ella regreso de Bogotá con mi hermanito y después de varios días nos vinimos los cuatro para Bogotá” (Relato Antonio).

Cuando llegaron a Bogotá, su madre ya tenía todo preparado para su estadía; actualmente viven los cuatros hijos, su madre y el padrastro en un apartamento ubicado en la localidad de Bosa.

La descripción de las situaciones propias de cada una de estas familias permiten reconocer como los hechos que victimizaron a los jóvenes han incidido y determinado de manera directa su condición emocional, el relacionamiento con el otro y sus proyecciones de vida. Con lo que se vislumbra que aspectos como despojo del territorio, irrupción de la tranquilidad, ideología del miedo, amargura, destrucción de la identidad, sufrimiento, han hecho parte de su vida y explican sus nociones y percepciones frente al conflicto a partir de las experiencias vividas en él, evidenciado en uno de los fragmentos de una entrevista realizada:

“Pues ser víctima del conflicto armado me afecto demasiado porque yo tenía una perspectiva de siempre con mi familia, la verdad sin miedo, y no vivir toda mi vida con amargura, como lo estoy viviendo ahora [...] en otros momentos también me afecto ya que cuando llegue acá tuve muchas condiciones en las cuales varias personas me trataron mal porque yo era pobre y no sabían de donde era, preguntaban ¿que qué hacia acá? [...] además de eso también me ayudaron a fortalecer mi forma de pensar y aunque algunas personas me han discriminado y ofendido a causa de eso, nunca me he rendido y siempre he tratado de salir adelante” (Relato Sebastián).

De esta manera, como lo afirma Echeita (2008): “los sistemas educativos debieran doblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje que les ayuden a compensar sus diferencias” (p. 1).

Siendo sumamente importantes y necesarias las oportunidades que el medio les brinda, reconociendo que el contexto educativo debe realizar un trabajo con esta población que posibilite reconstruir sus proyecciones de vida y además fortalecer su desenvolvimiento social desde los procesos educativos que se desarrollan en la escuela.

2. Los caminos de la inclusión

60 años de conflicto son una muestra de la Colombia inmersa en dinámicas políticas, ideológicas y culturales que han afectado de manera directa a la población civil, dibujando un panorama de exclusión y marginación de algunas comunidades con características particulares. Siendo los desplazados, campesinos, afrodescendientes e indígenas víctimas del conflicto armado el foco de recepción de agresiones, que además de afectarlos física y psicológicamente, los obligan a despojarse de su rica tradición cultural; rompiendo completamente con sus construcciones simbólicas de cultura, comunidad, saber y territorio, vulnerando sus derechos y disminuyendo directamente su posibilidad de participar activamente en aspectos políticos y culturales.

De esta situación emerge la necesidad de hablar acerca de aspectos como la inclusión y la exclusión de esta población, en su mayoría ignorada por el estado y rechazada por la sociedad (GMH, 2013). Considerando frente a ello que es responsabilidad del Estado otorgar los mecanismos necesarios que les permita satisfacer de forma acorde e integral las necesidades que presentan estas poblaciones al desplazarse a la ciudad; destacando además que la sociedad tiende a clasificarlos con calificativos que terminan por excluirlos.

Pensar entonces las prácticas educativas y específicamente el que hacer escolar de las instituciones frente a los temas de la exclusión e inclusión educativa, en un país con estas condiciones; requiere inicialmente conocer como el sistema educativo afronta dichas situaciones.

De este modo el MEN en lo que respecta al trabajo con la población en condición de vulnerabilidad, establece algunos propósitos⁴ principales:

⁴ Propósitos establecidos en el plan sectorial 2010 – 2014, que son coherentes con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2010 - 2014 y el Plan Nacional Decenal (PND).

“[...] garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia, consolidando una política de Estado que articule el sistema educativo de manera incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles [...] Proveer de mecanismos para velar por la inclusión de la población y el respeto a la diversidad [...] y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran. (MEN, 2011)

El MEN propone además, dentro del proyecto “La educación inclusiva en el marco de la revolución educativa⁵ en Colombia”, una serie de lineamientos que garanticen el trabajo con todas las poblaciones para que puedan desarrollar con éxito sus procesos educativos; a través de una política de calidad y de cobertura. Con la primera se busca contribuir a un mejoramiento continuo que genere un progreso en el sistema educativo, en cuanto a la segunda se pretende garantizar el acceso, ingreso y permanencia de la población en mayor riesgo de vulnerabilidad.

En este sentido, se entiende la inclusión como un conjunto de mecanismos, orientados a garantizar el derecho a la educación, mediante la generación de espacios donde se haga visible la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes, más allá de sus características personales, socioeconómicas, o culturales. (Vélez, 2008)

En cuanto a la población, el MEN estima que la población en condición de desplazamiento es una de las poblaciones más afectadas por la violencia; caracterizada por encontrarse inmersa en una verdadera crisis humanitaria y una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos, situaciones que convierten este grupo poblacional en uno de los más vulnerables del país.

⁵ La revolución educativa es una estrategia de prioridades que busca que todos los niños y jóvenes del país vayan a la escuela y colegios, aprendan lo que deben aprender y sepan utilizar esos conocimientos en su vida diaria y en la construcción de un mejor país. La meta es transformar el sistema en magnitud y pertinencia y poner en marcha un sistema de mejoramiento continuo, que en diez años asegure la cobertura universal y nos ubique en los primeros lugares del promedio latinoamericano en términos de calidad.

Para atender a esta población de forma prioritaria el MEN plantea que el sector educativo financie este tipo de propuestas con recursos que apunten a la implementación de modelos educativos flexibles. Además se busca gestionar con las secretarías de educación de cada ciudad estrategias que permitan la caracterización de la población afectada por la violencia, promoviendo así la articulación de estrategias que garanticen la permanencia educativa de la población. Esto finalmente la necesidad de implementar acciones de atención psicoafectiva y la formulación de proyectos educativos transversales en las instituciones educativas.

Por su parte, la Secretaría de Educación Distrital (SED) de Bogotá asume a la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, como parte del grupo de poblaciones especiales, la cual requiere vincularse a los programas de inclusión educativa que se desarrollan actualmente. Entendidos así los procesos de inclusión educativa como una oportunidad que busca garantizar el derecho al acceso y permanencia de la población víctima en las instituciones escolares, mediante el abordaje y desarrollo de sus procesos educativos en el aula, sin desconocer las condiciones necesarias para ajustarlas a su realidad.

De este modo, para que un estudiante y su familia ingresen al sistema educativo, e inicien un camino hacia la inclusión educativa, deben seguir una ruta que comprende procesos de corte administrativo y socioeducativo. Dentro de los primeros se describen los procedimientos para el registro, la asignación de cupos y matrícula y en los segundos se incluyen los procesos de ingreso y adaptación a todas las dinámicas propias de la institución. Estas son las rutas que siguieron Carlos, Alberto, Sebastián, Daniel, Antonio y Andrés, entre otros, al llegar a la IED San Bernardino.

2.1 Procesos administrativos:

Para comprender la inclusión educativa en la IED San Bernardino Jornada Tarde, fue necesario buscar información frente a los procedimientos de registro que tienen que hacer las víctimas para ser reconocidos por el Estado como población en esta condición; dicha información fue

facilitada por la funcionaria encargada de la coordinación de la alta consejería para los derechos de las víctimas, la paz y la conciliación de uno de los tres centros “Dignificar” (centro de Atención Integral para las víctimas “Dignificar”) que se ubica en la localidad de Bosa (Ver Anexo 13).

Según el testimonio de esta funcionaria, una vez el núcleo familiar es afectado por el hecho que los ha victimizado, y han sido obligados a trasladarse a otro lugar (en este caso Bogotá), estos debe acudir a diversos mecanismo legales para ser reconocidos como víctimas y buscar la reivindicación de sus derechos. De esta manera, la población victima puede acercarse a entidades públicas como la personería y procuraduría, donde declararan su situación; allí mismo se les entregara el Formato Único de Declaración (FUD) que consta del número de registro, la fecha de declaración, el nombre de la persona que declara que en la mayoría de los casos es la cabeza del núcleo familiar, documento de identificación y síntesis de la situación que le conlleva a solicitar su registro; este formato es válido mientras se estudia el caso.

Este registro se hace dentro de los tres primeros meses después de haber ocurrido el hecho victimizante, para pasar luego a una valoración de la cual se encargan los Centros Dignificar, en algunos casos, donde se estudiara la situación que los ubicó en la condición de víctima y se prestara ayuda Humanitaria inmediata según lo requiera el caso; tal ayuda puede ir desde artículos básicos para la sobrevivencia de la familia (cobijas, colchonetas, ollas, etc.), como bonos alimenticios, bonos de arrendamiento sí la familia no tiene una casa donde vivir, hasta el trámite de documentos en la Registraduría si no los tienen y/o si es necesario un cambio de identidad.

Después que el núcleo familiar declara y ha pasado por valoración, en la cual se confirma y valida el hecho victimizante, se debe esperar sesenta días hábiles para corroborar en la Unidad para la Atención y reparación integral de las Víctimas su ingreso a la base de datos del Registro único de Víctimas (RUV). Si el núcleo familiar queda incluido en el sistema se reemplaza el FUD por la certificación oficial que los identifica como población víctima del conflicto armado y se

abre una ruta institucional como está estipulado en la ley 1448 de 2011, donde se reconoce a esta población y se anuncian los mecanismos necesarios para ofrecerle una atención humanitaria pronta, con la que se empieza a atender el caso desde las diferentes secretarías distritales.

La *secretaría de salud* se encarga del aseguramiento y atención al ciudadano, la *secretaría de integración social* provee el acceso a diferentes programas como: la canasta del adulto mayor, jardines infantiles, comedores comunitarios y si el núcleo está en una situación muy crítica pasa al proyecto de emergencia social, la *secretaría de habita* brinda el subsidio de vivienda, la *secretaría de educación* facilita el acceso a cupos y el restablecimiento del derecho a la educación en las instituciones educativas de la ciudad.

Para facilitar el trabajo con esta población se ha creado una red de apoyo con la participación de varias entidades entre las cuales se encuentra el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con la finalidad de atender casos particulares que están en mayor riesgo de vulnerabilidad; en los centros Dignificar se realiza una atención directa en cuanto a: atención psicosocial, atención jurídica, remisión a Registraduría Nacional y a la Dirección Local de Educación (DILE) que son los servicios más solicitados por las víctimas.

Frente al servicio educativo para las víctimas, en unos casos los centros Dignificar inician la tramitación para el acceso a una institución educativa, es decir, se remite el núcleo familiar a la DILE para que solicite el cupo o el traslado a alguna Institución Educativa de la localidad, teniendo en cuenta su prioridad, y en otros casos el núcleo familiar en forma autónoma acude directamente al DILE o a las instituciones educativas para solicitar la asignación del cupo. En la DILE, las víctimas tramitan la asignación del cupo y de allí son remitidos a las Instituciones Educativas de la Localidad para continuar el proceso.

Una vez en la institución, se reciben los documentos que posibilitan la matrícula dentro de la institución. Según menciona la funcionaria encargada de la secretaría académica, para que

esta población tenga prioridad debe presentar la certificación de su condición, dicha prioridad consiste, en que si por ejemplo hay dos cupos, se le da siempre la prioridad a la persona que viene del conflicto armado; esta prioridad también posibilita el beneficio a recibir los subsidios que brinda la SED como lo son: subsidio condicionado y subsidio de transporte o subsidio de ruta.

Según relatan los seis jóvenes participantes de la investigación, cuando llegaron a la IED San Bernardino, tuvieron un proceso similar de registro, siendo recibidos en su momento por los funcionarios encargados de coordinación académica y disciplinaria de la institución. Afirman que la institución tuvo algunas consideraciones con ellos en ciertos aspectos como el porte de uniforme y la exigencia de útiles escolares.

2.2 Procesos socio-educativos

Una vez los estudiantes oficializan su matrícula, adquieren la condición de estudiantes y están habilitados para ingresar formalmente a la institución. En adelante, se perciben algunas debilidades en el proceso, pues según se constató no existen protocolos, ni actividades directamente intencionadas para facilitar tanto la integración como la adaptación de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento a las dinámicas propias de la comunidad educativa luego de su ingreso. Gentili (2001) sobre este aspecto manifiesta:

Que todos tengan acceso a la escuela no significa que todos tengan acceso al mismo tipo de escolarización [...] El debilitamiento de los obstáculos que frenaban el acceso a la escuela no ha significado, por tanto, el fin de las barreras discriminatorias, sino su desplazamiento hacia el interior de la propia institución escolar. (p. 7)

Esto permite comprender que las instituciones educativas suelen asumir que los estudiantes llevan un proceso de inclusión educativa por el hecho de poder ingresar a ellas, terminando por confundir el acceso con la inclusión, al asumir que los estudiantes ya han realizado un proceso

de inclusión, al ingresar a la institución, sin considerar que esto es necesario en principio mas no es suficiente para garantizar su adaptación al entorno educativo que los recibe y mucho menos la permanencia dentro de él.

Por lo tanto, es necesario que las instituciones empiecen a construir procesos de inclusión que vayan más allá del acceso e ingreso a la escuela, para asegurar tanto la participación y permanencia dentro de la institución como la superación de los impactos y daños que las situaciones violentas tienden a generar en las víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento; propiciando así espacios y facilidades para el mejoramiento de su calidad de vida y la construcción nuevas proyecciones de futuro, como lo propone Echeita (2007):

La inclusión se debe ver como algo que va más allá del cumplimiento de un derecho a estar y participar en la vida escolar, para llegar a preocuparse intensamente por el *logro*. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para ejercer sus derechos de ciudadanía y para tener acceso a un empleo digno. (p. 98)

Continuado, es necesario reconocer que una vez los estudiantes ingresan a la institución, son asignados directamente a un grupo, viéndose en la obligación de llevar a cabo sus procesos educativos de la misma manera que sus demás compañeros, adaptándose ellos a las dinámicas de la institución como lo describen los seis jóvenes víctimas en sus relatos de la siguiente manera:

“No nos hicieron nada entramos de una vez al salón” (Relato Sebastián),

“Mi mamá vino a ver si habían cupos y esperamos yo creo como dos meses para que nos dieran el cupo y no lo dieron, y llegamos a estudiar, llegue de una vez al salón de clases, no nos preguntaron nada” (Relato Carlos),

“Pues cuando yo llegue acá pues fue duro [...] yo llegue acá directo al aula de aceleración⁶, yo estaba en quinto y ahí llego Nahun, no me acuerdo bien Nahun o Blanca, y dijeron que alzara la mano las personas que tienen trece años para arriba no, y yo la alce y me llevaron a aceleración [...] yo dure en aceleración todo el año y de ahí de aceleración entre a sexto” (Relato Jerson),

“Cuando yo llegue acá al colegio llegue a sexto, si llegue terminando febrero inicie dos semanas retrasado no más [...] Pues acá yo me adelante solo pues se me hizo un poco difícil al principio pero ya después de que uno entienda la temática es fácil” (Relato Daniel),

“Yo comencé en principio de año, de tercero no me tuve que adelantar, me pareció un poquito difícil en matemáticas, español y ahorita informática porque casi no se de eso, pues tengo un computador y medio sirve y me parece difícil un poquito informática [...] me hubiera gustado que me explicaran más [...]” (Relato Alberto).

Aunque la institución ha venido generando algunas propuestas y proyectos con relación a la inclusión educativa de algunos estudiantes con ciertas dificultades de aprendizaje, estas se han enfocado en el trabajo con otras poblaciones, en este caso comunidades indígenas y afrodescendientes. Encontrándose los siguientes proyectos:

- *Ishcani lugar de paz*, Este proyecto es construido con el fin de trabajar con las comunidades indígenas de la vereda San Bernardino, entre ellas la comunidad ancestral Muisca, privilegiando la construcción de identidades,
- *Consejo de etnias*, esta propuesta, busca reconocer la diversidad, brindando un espacio para la construcción de identidad de las poblaciones afrodescendientes e indígenas y lograr construir una sociedad más incluyente, implementando para esto el día de la afrocolombianidad y de la interculturalidad.

⁶ Aula encargada de nivelar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que están en extraedad.

La población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento no hace parte de forma directa⁷ de los proyectos de inclusión educativa propuestos, tanto así que actualmente no se contempla en forma oficial aquellos estudiantes que hacen parte de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento vinculados a la institución. Frente a esto, Echeita (2007) menciona la necesidad de desarrollar un trabajo de inclusión educativa que trascienda a las poblaciones que tradicionalmente han sido retomadas para generar proceso de inclusión educativa, como la población con discapacidad o en este caso la población indígena y afrodescendiente, afirmando:

Es importante destacar esa idea de tomar en consideración la historia de distintos grupos, y no sólo la de las personas con discapacidad, porque no parece coherente seguir manteniendo esquemas separados para unos u otros (*educación especial, educación compensatoria, educación intercultural...*), cuando todos ellos comparten importantes denominadores comunes en lo referente a los modelos en los que se ha fundamentado la respuesta que los sistemas educativos han planteado para ellos". (p. 81)

Por lo que se hace necesario pensar la necesidad de desarrollar programas de inclusión educativa específicamente con la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, considerando que poseen características y particularidades asociadas al contexto rural del que provienen, que deben ser tomadas en cuenta en su proceso educativo. En este sentido, se enfatiza en la necesidad de implementar procesos de inclusión educativa con la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento que se formalicen mediante proyectos y programas específicos.

Con respecto a las dinámicas de enseñanza – aprendizaje, propias de la población víctima del conflicto, es necesario el abordaje de aspectos como: currículos flexibles, desempeño de los estudiantes, dificultades frente a los contextos y dinámicas de aprendizaje, ambientes de

⁷ No hay un proceso de inclusión educativa propio para esta población, los estudiantes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento que hacen parte de algún proyecto o propuesta de inclusión educativa, es porque pertenecen a una comunidad indígena o afrodescendiente.

aprendizaje y aspectos convivenciales, mediante los cuales pueden entenderse las particularidades de esta población en lo que concierne a este tema.

En cuanto a lo curricular, en la institución no se establece ningún tipo de adaptación o flexibilización que responda a un reconocimiento de las particularidades y necesidades de la población víctima, ni que asegure su participación o que propenda por el alcance de los logros de aprendizaje. Lo anterior se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista:

“No hay ni adaptación, ni flexibilización curricular. No, lo que pasa es que, lo que ha pasado históricamente, es que lo más importante en un colegio es la academia, y lo menos es la humanidad [...] Aunque los profesores entiendan las dificultades de los niños desplazados, y hacen lo posible por tener en cuenta esa dificultad, ellos saben que el niño debe cumplir con lo de los demás, los niños deben cumplir con lo que todos deben cumplir, se les perdona que no tengan cuaderno, se les perdona no tener materiales, esas cosas se les perdonan, pero deben cumplir igual, así no haya un plan específico o particular para ellos” (Entrevista Coordinadora)

En este sentido, al generalizar los contenidos de aprendizaje en el aula, se tiende a ignorar las experiencias y saberes que traen consigo las víctimas, dejando de lado la oportunidad de enriquecer tanto el contexto escolar, como las experiencias educativas del alumnado y el fortalecimiento de la práctica manejada por el docente, como lo menciona Moriña (2004): “Si la educación inclusiva conlleva un enriquecimiento para el alumnado, no lo es menos para el profesorado: la educación inclusiva es una oportunidad de nuevos aprendizajes para el profesorado, y también para la escuela” (p. 30).

Denotando que se hace necesario compartir las experiencias y saberes propios de la población víctima en la escuela, como se plantea en el siguiente fragmento de una entrevista:

“En lo que respecta a sí el hecho de compartir sus experiencias les trae algo positivo, ¡claro! porque se sienten en su salsa, ahí es muy diferente. Estar allá llenándome de tierra,

en comparación de estar acá sentado con un cuaderno encerrado en cuatro paredes, yo creo eso es lo más terrible que les puede pasar, uno está acostumbrado a estar toda la vida ahí [...] el año pasado cuando intentamos hacer la huerta, se notó la diferencia, ya que trabajamos cómo es una semilla, cómo se trabaja la tierra, el suelo, [...] de pronto cuando hacemos una lectura, por ejemplo una lectura sobre el mar, entonces los que saben empiezan a contarles a sus compañeros “eso es así”, “no sé qué”, pero en sí no hay un espacio para sentarnos y hacer este reconocimiento de saberes”.(Entrevista profesora de Biología y Química)

En consonancia con lo curricular durante el proceso de investigación se evidencio frente a los contenidos y las metodologías, que los procesos educativos que los estudiantes víctimas llevaban en el colegio de sus pueblos eran diferentes al que se encontraron con su llegada a Bogotá; aspecto que ha dificultado su aprendizaje, como lo menciona Daniel en su relato al decir que hay materias que ve acá que allá no veía, como lo es gestión, informática y artes. Lo anterior permite visibilizar que esta población debe adaptarse a otras dinámicas educativas enmarcadas en asignaturas ajenas a su conocimiento; destacando que para el desarrollo educativo en un nuevo contexto como lo es San Bernardino, los estudiantes deben hacer un mayor esfuerzo para cumplir en áreas que bien no se abordaban, o no se hace en profundidad en la institución de la que provienen.

En este sentido, se hace necesario pensar en un currículo que dé respuesta a la diversidad de las necesidades de aprendizaje que surgen de la naturaleza social y cultural propia de los estudiantes, además de las características individuales en lo que respecta a “capacidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje” (Blanco, 2014, p. 12). Para ello Espech (2014) apoyada en Cast (2008) propone:

[...] Desarrollar el currículo de modo que proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender, sin que se requiera necesariamente de modificaciones en los objetivos de aprendizaje y/o aprendizajes esperados. Una sociedad inclusiva debe ser capaz de

asegurar la participación en igualdad de condiciones a todos sus integrantes, teniendo como base el respeto a la dignidad de la persona humana y a la diversidad. (p. 27)

De esta manera, en las instituciones educativas se debe buscar potenciar la participación activa de los estudiantes y la construcción de saberes desde los conocimientos previos del alumnado víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento. Siendo esto para los maestros de la IED San Bernardino un aspecto relevante para la formación del alumnado y la base para el emprendimiento de propuestas que permitan explorar sus experiencias, como se afirma a continuación:

"el currículo alterno es difícil, porque no todos vienen del mismo lugar, [...] yo creería que más que eso, sería como tratar de explorar lo que ellos traen y pueden aportar en algunas clases que no fueran diferenciadas, pero si enfocadas en algún tema en específico [...]"
(Entrevista profesora de Biología y Química)

Ahora en lo que concierne a los desempeños académicos de los estudiantes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento, es importante identificar que desde la perspectiva de los maestros, estos se reconocen fácilmente por presentar en su gran mayoría dificultades en sus procesos académicos al llegar a la institución; cuestión que genera la necesidad en los estudiantes víctimas de adaptarse a las dinámicas institucionales, desarrollando finalmente un desempeño académico similar a la generalidad del alumnado de la IED San Bernardino, es decir, ni muy sobresaliente ni bajo, situación evidenciada en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a maestros:

"creería yo que en un alto porcentaje estos estudiantes presentan dificultades en sus desempeños académicos, hago la aclaración, no me refiero a desempeño académico al desarrollo cognitivo, pueden estar en el mismo nivel de desarrollo cognitivo pero no pueden tener el mismo desempeño que sus compañeros [...]". (Entrevista profesor de lengua castellana)

“su pensamiento es muy bajo cuando se complejiza, en química estamos tratando de comprender que las moléculas finalmente son las que conforman los enlaces para conformar seres vivos, y para ellos es muy complejo entender, es muy complicado para enlazar contenidos [...]A nivel general son muy regular tienen sus altibajos, un estudiante promedio de San Bernardino, empieza mal, y arranca por allá en junio empieza a mejorar y en noviembre termina bien, es así el curso en general [...] ni se destaca ni es el pésimo. Es como por la rutina del colegio, están acostumbrados, todos a hacer todo a lo último [...]”.
(Entrevista profesora de Biología y química)

Aunque los maestros reconocen la dificultad con que se deben enfrentar los estudiantes que llegan a la institución, es interesante que algunos de ellos con el ánimo de responder a las necesidades y habilidades que traen consigo los estudiantes víctimas, desde su quehacer y saber específico buscan abrir espacios donde se les reconozca, se les permita expresar su situación y se les vincule a un proceso de aprendizaje un poco más cuidadoso con sus ritmos de trabajo y procesos de aprendizaje,

“[...] Los muchachos que vienen de un contexto de violencia, presentan notorias dificultades en sus procesos lecto-escritores y de oralidad, entonces por ejemplo recurrir a escritos anecdóticos, a la producción textual partiendo de sus experiencias es enriquecedor [...] como oralmente no logran de alguna u otra manera expresar sus experiencias, pienso que la escritura si les permite esa posibilidad de expresión [...] encuentran por lo menos un espacio más propicio que la misma oralidad, que es la escritura. Pensaría que los procesos lecto-escritores, son un proceso interesante para responder a esas necesidades especiales de estos muchachos”. (Entrevista profesor de lengua castellana)

“En lo académico generalmente son buenos, digamos que son los muchachos juiciosos que no tienen conflicto con nadie, ¡cierto!,[...] cumplen con las tareas y hacen lo que se les ordena entre comillas, entonces es como en la educación tradicional, el estudiante bueno el estudiante impecable [...] por ello la clase de filosofía les invita a interrogar, reflexionar

y abre espacios de discusión en clase, sobre temas como: la injusticia, la libertad, la determinación y todo este tipo de cosas [...]". (Entrevista profesor de Filosofía)

Se reconoce así el papel que debe desarrollar el maestro en la creación de ambientes de aprendizaje donde se promueva el alcance óptimo de los objetivos de aprendizaje del alumnado en una educación inclusiva, como lo afirma Echeita (2007): "A efectos educativos la labor de los profesionales es identificar y proveer los servicios que cubran las necesidades de los individuos que tienen determinadas categorías de dificultad" (p. 89).

Adicionalmente a las dificultades enunciadas se denota la falta de hábitos de estudio y la dificultad de los estudiantes para organizar sus tiempos y con ello la realización de sus deberes académicos.

" [...] algunos se les dificulta el tiempo de las tareas, no han podido organizar su tiempo, organizarlo para hacer las tareas, cuando las deben hacer, están todo el tiempo perdidos [...] Todo se saca al final, es mejor decirles de hoy para mañana y no antes porque no lo hacen, así son todos, es el ritmo de los cursos". (Entrevista profesora de Biología y química)

En lo que respecta a los aspectos convivenciales, es necesario comprender que los estudiantes víctimas del conflicto armado no solo debieron transformar y adaptar sus formas de aprender para desarrollar sus procesos educativos dentro de la institución, además se vieron en la necesidad de asimilar y aprender a relacionarse desde sus particularidades con sus compañeros para entrar a forma parte de las dinámicas institucionales.

"los reglamentos y las formas de convivencia eran muy diferentes a las de acá, acá los estudiantes se tratan a las patadas, hacen bullying y discriminan [...]". (Relato Sebastián)

De este modo, se visibiliza que los estudiantes víctimas identifican varias diferencias en las dinámicas de convivencia y disciplina entre la IED San Bernardino y las instituciones de las

que provienen, mostrando su descontento frente a ello; evidenciando además una dificultad latente para relacionarse, comunicarse y establecer vínculos afectivos con sus pares al llegar a la institución, como lo mencionan algunos docentes:

"Un niño que uno no referencia en clase para nada, ni una pregunta ni un regaño, que no toma en cuenta ni para regañarlo ni para participar en clase, ni para llamarle la atención por el uniforme, esos niños vienen supremamente bien uniformados, vienen arreglados y esa es una paradoja con respecto de lo que dicen "es que a los niños desplazados hay que darles más tiempo para traer el uniforme", estos niños son los que primero llegan con el uniforme, me imagino que son los niños que necesitan encajar, pero entonces pasan totalmente desapercibidos [...]" (Entrevista profesora de Biología y química)

Para concluir, es indispensable la creación, planeación y ejecución de procesos, proyectos y/o programas dirigidos a la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, que partan del reconocimiento de sus características y particularidades que los identifican, como base de su proceso educativo. Destacando que los intereses y necesidades de esta población deben verse más allá de la vinculación al aula, es decir, deben buscar trascender en todas las dimensiones humanas del estudiante, logrando así un proceso educativo óptimo y satisfactorio; como lo afirma Moriña (2004) retomando a Marchesi y Martín (1998):

Es necesario dibujar un escenario de enseñanza-aprendizaje donde se detecten las necesidades educativas de los alumnos; se considere que junto al desarrollo cognitivo, también debe desarrollarse la faceta personal y social; se parta de las experiencias previas de los jóvenes para conseguir significatividad del aprendizaje y su extrapolación a otros contextos, simultáneamente, motivando e interesando a los alumnos [...]. (p. 124)

3. La orientación educativa un paso para la inclusión

“Es usual que los impactos y daños causados por la guerra se midan por el número de muertos y la destrucción material que estas provocan. Pero la perspectiva de las víctimas pone en evidencia otros efectos incuantificables e incluso intangibles. Estos daños han alterado profundamente los proyectos de vida de miles de personas y familias; han cercenado las posibilidades de futuro a una parte de la sociedad y han resquebrajado el desarrollo democrático” (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 259)

Esta cita evidencia como los daños y consecuencias que ha dejado el conflicto en miles de personas, han transformado sus proyectos de vida y sus nociones de futuro; consideraciones que igualmente se ha planteado la SED, al proponer como propósito central de la inclusión educativa con población víctima del conflicto armado, la reconstrucción de sus proyectos de vida. En este sentido, y siendo la Orientación Educativa la instancia dentro de las instituciones escolares, que debe procurar facilitar los procesos de inclusión de todas las poblaciones presentes en la escuela, debe empezar a pensar y replantear el abordaje del proyecto de vida con la población víctima.

Es entonces la Orientación educativa uno de los principales actores que tiene la posibilidad de diseñar programas que favorezcan necesidades, características y particularidades que poseen los estudiantes, desde las áreas que fundamentan su quehacer: desarrollo académico, desarrollo personal, desarrollo profesional y Atención a la diversidad (Sanchiz, 2008). En este sentido Sanchiz (2008) manifiesta:

El profesional de la orientación debe tener presentes todas las áreas de orientación para que su trabajo sea completo. Si queremos atender de manera adecuada al alumnado no podemos centrarnos solo en un área (por ejemplo la del aprendizaje), descuidando las demás (por ejemplo, la del desarrollo humano, o la de la orientación profesional). Al sujeto hay que atenderle en su globalidad concibiéndole como un ser integral. (p. 135)

Si bien, la orientación educativa puede actuar desde cada una de estas áreas para atender la totalidad del alumnado en todas sus dimensiones, hablar de la inclusión educativa de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento hace necesario centrar el análisis desde el área de atención a la diversidad. Ya que esta provee los mecanismos necesarios para procurar la inclusión de estas poblaciones dentro del aula de clase; favoreciendo sus procesos tanto de formación académica como personal, previniendo y promoviendo planes y programas que desde su quehacer posibiliten la valoración y respeto de la diversidad y la permanencia del alumnado dentro de la institución.

Como lo establece específicamente Sanchiz (2008) basada en Bisquerra (1998), Guillamón (2002) y Santana (2003) son funciones propias de la orientación:

[...] Ayudar al alumnado en los momentos de mayor riesgo y dificultad: ingreso en el centro, cambio de ciclo o etapa, elección de optativas, elección de itinerarios formativos y profesionales, transición a la vida laboral [...] Ofrecer una orientación académica y profesional individualizada y diversificada, favoreciendo la madurez vocacional y sus procesos de decisión [...] Realizar la evaluación del alumnado para la prevención, detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje [...] Dar refuerzo psicopedagógico al alumnado que lo necesite, colaborando en las adaptaciones y, en su caso, diversificaciones curriculares, en las actividades de recuperación y en intervenciones educativas específicas [...]. (p. 126)

Teniendo en cuenta lo anterior, durante el ejercicio investigativo, se logró reconocer que el área de orientación en la IED San Bernardino, jornada tarde, está a cargo de dos profesionales Licenciados en Psicología y Pedagogía, el primero responsable de trabajar con básica primaria y el segundo con básica secundaria y media.

El acercamiento a estos actores permitió constatar, en lo que respecta a la relación entre la Orientación educativa y los procesos de Inclusión educativa que se desarrollan en la institución, la ausencia de un programa institucional que dirija y formalice las acciones relacionadas con tal propósito. Al igual que la ausencia de proyectos que desde las diferentes áreas (en el

caso específico de la orientación educativa) permita visibilizar una labor específica alrededor de las necesidades, características y particularidades de la población víctima que han sido desencadenadas por el conflicto armado, como lo muestra el GMH (2013):

La guerra ha obligado a miles a miles de personas a abandonar sus lugares de vida y trabajo. Sus proyectos productivos, al igual que sus anhelos y metas han sido frustrados. Numerosas familias se han desintegrado, los niños y jóvenes han debido abandonar sus estudios, los hombres y las mujeres han tenido que cambiar sus roles y funciones sociales. (p. 287)

Las consideraciones anteriores permiten distinguir que una de las tareas fundamentales de la orientación educativa en la educación media es la relacionada con la construcción de espacios de reflexión en torno a los Proyectos de vida de cada estudiante, en este caso específicamente en la población víctima, buscando en ellos:

[...] Sustentar cada rol en el que se desenvuelve y hacerlo de una mejor forma sostenible ya que brinda a cada estudiante herramientas para la vida, no sólo en la escuela sino en la casa, en el barrio, en la universidad, cuando salga a buscar trabajo, proyectos de vida que van cambiando a medida que se tiene una nueva formación, nuevas experiencias, que lleven a mejorar permanentemente su estilo de vida, haciendo uso de las bases y las herramientas que se dieron en la escuela. (Brunal, 2013, p. 21)

Sobre este aspecto se destaca fundamentalmente que el orientador encargado de básica secundaria y media de la IED San Bernardino, reconoce la importancia de trabajar el proyecto de vida con los jóvenes víctimas del conflicto armado, considerando que su historia de vida es particular en comparación a la de sus compañeros, por haber sido afectados por la violencia, específicamente por el desplazamiento forzado que es como lo menciona el GMH (2014): “un evento complejo que altera significativamente la existencia y los proyectos de vida de cada uno de los miembros de una familia” (p. 296).

A pesar de ello, el proyecto de vida en la institución se trabaja de la misma manera con todos los estudiantes, afirmando que probablemente el hecho de trabajarlo de una manera distinta con los jóvenes víctimas sería una forma de reconocerlos como una población diferente frente a la comunidad educativa lo que conllevaría a victimizarlos y excluirlos. Por lo que según este orientador la reconstrucción del proyecto de vida inicia en el momento en el que los jóvenes ingresan a la institución, sin necesidad de establecer actividades específicas para cada tipo de población, como se reconoce en el siguiente fragmento de entrevista:

“El proyecto de vida se maneja igual que todos los estudiantes, creo que tratar de reconocerlos como una población diferente frente al colegio, es como excluirlos, es generarles una expulsión y etiquetarlos también frente a sus compañeros [...] El simple hecho de que ellos estén educándose, eso también hace parte de la construcción de un proyecto de vida [...] al abrirles los espacios del colegio se les abre una multiplicidad de actividades para que ellos encuentren en que habilidades son buenas en cada una de las materias, cuáles son sus habilidades personales y en particular para aquellas personas que hacen parte de la violencia”. (Entrevista orientador encargado de básica secundaria y media)

De esta manera, es necesario señalar que la escasa vinculación del departamento de Orientación educativa en la creación y puesta en marcha de procesos de inclusión que vinculen a la población víctima ha causado un desconocimiento generalizado en la institución sobre la población víctima del conflicto armado. Esta falta de información es justificada por el agente encargado del área de orientación en la IED San Bernardino, debido a que en la mayoría de los casos los jóvenes víctimas no son remitidos a orientación y por lo tanto no se ha dado otra oportunidad para su acercamiento; situación que es confirmada desde las percepciones de los seis jóvenes que hicieron parte de la investigación:

“En mi pueblo había orientación pero yo nunca fui, y acá tampoco. Conozco los orientadores pero no me acuerdo como se llaman, no he trabajado con ellos nada. [...]”.
(Relato Alberto)

“Acá no he trabajado nada con orientación, no sé qué hace, pues conozco a los orientadores: es una señora y un señor no sé cómo se llaman; ni mi mamá ni mi papá han venido a orientación [...]”. (Relato Carlos)

“Acá pues yo el año pasado hice las horas sociales en orientación, estaba en la casita de la paz y en el refrigerio, pero no he trabajado nada con orientación [...]”. (Relato Antonio)

Ahora bien, en el marco general del abordaje y trabajo de la temática *proyecto de vida*, desde el área de orientación se han desarrollado algunos proyectos de orientación vocacional y profesional dirigidos a grados décimo y undécimo, aunque en el 2015 se ha propuesto trabajar proyectos con toda básica secundaria y media. En este sentido, se hace necesario contemplar la pertinencia de:

Que el tema de la orientación vocacional y proyecto de vida en las instituciones educativas, no sea reducido a la aplicación de pruebas sin retroalimentación, o la visita a ferias universitarias, que son actividades importantes para una elección de carrera pero que debe sumarse a la formación en la toma de decisiones, en comunicación asertiva en solución de problemas y manejo de estrés, para que les permita los estudiantes tener las herramientas necesarias para la construcción de un proyecto de vida sostenible. (Brunal, 2013, p. 20 -21)

Si bien el proyecto de vida en San Bernardino se ha trabajado desde los proyectos de orientación profesional y vocacional, los docentes y administrativos que trabajan de la mano con los profesionales encargados del área de orientación y estos mismos, proponen otras nociones bajo las que puede comprenderse y trabajarse esta temática con toda la población. Nociones que vinculen también las necesidades de la población víctima del conflicto armado presente en la institución.

Hablar entonces de proyecto de vida para la IED San Bernardino, significa en principio ir más allá del campo vocacional y profesional, como se ha venido trabajando tradicionalmente.

Implica fundamentalmente desarrollar dinámicas y espacios que posibiliten el descubrimiento del ser y el descubrimiento de su espacio, la construcción propia en relación con los otros, que aporte a la configuración de una nueva concepción de ciudadanía. Siendo entonces el proyecto de vida un plan donde se configura la identidad de cada persona, desde el comprender el pasado de su historia de vida, para precisar una visión de futuro; como se muestra en fragmentos de algunas entrevistas realizadas:

“El proyecto de vida si hace referencia a lo que tu pienses de vida, desde orientación se piensa en estrategias pedagógicas para formar en proyecto de vida, que no solo hace parte de la elección profesional sino también de que el sujeto reconozca su historia personal de vida, desarrolle habilidades sociales y pues se proyecte tanto laboral como sexualmente, porque la planificación familiar también hace parte del proyecto de vida”. (Entrevista orientador básica secundaria y media)

“Pienso que toda esa perspectiva vocacional si se debía reestructurar planteándola desde la perspectiva del descubrimiento, desde el descubrimiento propio como persona, desde el descubriendo del espacio, como parte fundamental y manifestación de mí mismo, y manifestación no solamente de mí mismo sino construcción de todos”. (Entrevista profesor de filosofía)

“El proyecto de vida es el plan que nos permite: primero construir nuestra identidad, segundo solucionar aquellos espacios de nuestra propia vida que no han sido resueltos, aquellos momentos de nuestra historia personal que mirándonos en el pasado no se resolvieron pero que mirándolo desde el presente se pueden resolver. Nos permiten comprender que sucedió y porque fue que sucedió, es el plan que se traza a partir de entender ese pasado, el entenderme hoy para un futuro”. (Entrevista profesor lengua castellana)

En el abordaje de estas concepciones acerca de proyecto de vida, se han trabajado en la institución una serie de proyectos desarrollados por algunos docentes de la mano con el área de orientación educativa, entre los cuales se encontraron:

-La bici-clase: es un proyecto elaborado y trabajado por un conjunto de profesores que se ha propuesto sacar a los estudiantes de la institución y de la cotidianidad por medio de un paseo en bicicleta, con la finalidad de reconocer lugares que pueden hacer parte de su proyecto de vida, bibliotecas, universidades, espacios culturales, entre otros, permitiendo la apertura de espacios que les muestren las posibilidades de estudio y trabajo que tienen en la ciudad, pensando además en algo para hacer cuando finalicen su proceso educativo en la institución.

-Proyecto Coaching⁸: fue un proyecto que se abordó por dos años en la institución, se trabajó con grado décimo y undécimo, en el cual por medio de talleres y dinámicas se buscaba la participación del estudiante para que el mismo retomara sus vivencias, permitiendo la manifestación de las emociones. Los jóvenes víctimas del conflicto armado que se hicieron partícipes de este proyecto evidenciaron y exteriorizaron sus emociones frente a las situaciones que habían marcado su historia personal, como el conflicto armado y la guerra.

-Huerta escolar: proyecto trabajado por tres docentes, que tiene como finalidad mostrarles a los estudiantes el trabajo de la tierra, el reconocimiento del suelo y la siembra de plantas. En el caso de los jóvenes víctimas del conflicto armado posibilita que ellos apliquen sus conocimientos agrícolas y que haya un intercambio de saberes, generando en ellos un reconocimiento de su identidad y cultura.

Es así como el trabajo que tiene la institución, sus docentes y el área de orientación, exige reconocer además las nociones propias que tienen los jóvenes víctimas acerca de su proyecto de vida, el cual ha sido afectado por el conflicto. De esta manera los jóvenes víctimas del conflicto armado relacionan el proyecto de vida directamente con la elección de carrera y la

⁸ El coaching se puede entender como el proceso interactivo mediante el cual el coach o preparador busca establecer un camino eficaz para lograr unos objetivos previamente fijados usando sus propios recursos y habilidades.

vinculación al contexto laboral; además se evidencia que la mayoría de los jóvenes consideran que su llegada a la ciudad no ha incidido de manera negativa en lo que ellos habían configurado como proyecto de vida y visión de futuro, en este sentido estar en la ciudad se ha convertido en una oportunidad que les facilita su ingreso a la educación superior y a un mundo laboral con mejores oportunidades.

De este modo, se evidencia entonces la necesidad de la participación de la orientación educativa en los procesos de inclusión educativa, ya que esta debe ser la encargada de generar estrategias donde se reconozca a esta población y sus particularidades, propiciando los procesos inclusivos, desde una mirada formativa, los cuales posibiliten el desarrollo integral de los estudiantes en su aspecto educativo, personal y social.

Finalmente, las instituciones educativas y los actores que se encuentran en ella, deben tener en cuenta que esta población en sus lugares de origen poseían un proyecto de vida, que ante la situación de violencia y vulneración de sus derechos fue truncado, requiriendo ahora un proceso de reconstrucción sobre lo que ya se había pensado, sentido y planeado; esto como un medio que les permita tener en cuenta su historia, cultura e identidad. Situación que afecta como lo plantea el GMH (2013) sustentado en Fernández (2000):

El daño al proyecto de vida es un daño de tal magnitud que afecta, por tanto la manera en que el sujeto ha decidido vivir que trunca el destino de la persona, que le hace perder el sentido mismo de su existencia [...] No es una incapacidad, cualquiera, ni transitoria ni permanente, sino se trata de uno daño cuyas consecuencias inciden sobre algo más importante para el sujeto como son sus propios fines vitales. Los que le otorgan razón y sentido a su vida. (p. 287)

CAPITULO V - A MODO DE CONCLUSIÓN...

“Una cultura de la diversidad no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (‘integrar’) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados, para que estos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad”

López Melero (2000)

El conflicto interno en Colombia por años ha generado la conformación de nuevas dinámicas de vida para aquellas poblaciones que se han visto violentadas, vulneradas y excluidas por este flagelo, entre estas la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento. Dichas poblaciones han tenido que adaptarse a la normatividad y exigencias de nuevos contextos en los cuales la sociedad tiende a normalizar este tipo de situaciones y utilizar mecanismos de protección transitorios que no cobijan ni garantizan su plena inclusión en los nuevos escenarios, generalmente urbanos.

Desde el ámbito educativo incluir a la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento, hace necesario que las instituciones educativas tengan pleno conocimiento acerca de los estudiantes que hacen parte de ellas, tanto en cifras como y especialmente en sus características y particularidades propias. Ya que esto posibilita la construcción y el desarrollo de procesos de inclusión educativa asertivos que faciliten no solo su ingreso, sino además su adaptabilidad, garantizando así su permanencia dentro de las instituciones educativas.

Justamente, esto implica reconocer que antes de estas situaciones ya se han configurado en cada estudiante unas características y particularidades propias en sus lugares de origen, que

determinan sus procesos de aprendizaje, los cuales se ven alterados al llegar a un nuevo contexto.

Al alterarse estos procesos de aprendizaje, se generan una serie de dificultades relacionadas con: la repetición de grados, el fracaso y la deserción escolar, esto debido a que no se tienen en cuenta sus aprendizajes previos, las experiencias educativas de las que fueron parte, sus ritmo de trabajo, sus habilidades, sus dificultades, ni los conocimientos que poseen sobre un contexto rural del cual provienen en la mayoría de los casos y que pueden servir como agente enriquecedor de las dinámicas educativas.

Concluyendo así que el aprendizaje en la población víctima se ve influenciado y alterado de manera significativa porque hay un cambio drástico del paso de un sistema educativo rural a uno urbano, en donde el estudiante se ve sometido a enfrentar cambios que giran alrededor de aspectos educativos, tales como: practicas del maestro, contenidos curriculares, formas de evaluar, tiempos de estudio, espacios de interacción, dinámicas de convivencia, infraestructura y recursos de la escuela, entre otros.

Los aspectos enunciados en la mayoría de los casos modifican sus ritmos y estilos de aprendizajes; conllevando a que su proceso educativo tienda en la mayoría de los casos a ser influenciado de forma negativa, cuestión que se refleja como ya se mencionó en el rezago, fracaso y deserción escolar. Consecuencias que no se presentarían si las instituciones educativas tomaran en cuenta las habilidades, fortalezas y capacidades que poseen los estudiantes, previo a su llegada a la institución.

Para superar lo anterior es necesario diseñar una estrategia que enriquezca las prácticas y dinámicas desarrolladas en la escuela. La cual permitirá a la comunidad educativa comprender las situaciones y experiencias que ha enfrentado esta población, como mecanismos para generar nuevos espacios de participación e interacción.

La escuela además de facilitar el acceso de estas poblaciones a los escenarios educativos, debe propender por un aprendizaje significativo de los estudiantes, lo cual requiere que las mismas instituciones generen una serie de cambios relacionados con la innovación de algunos aspectos como: Aprendizaje colaborativo , contenidos curriculares, dinámicas educativas, metodologías y prácticas para abordar el conocimiento y el rol de cada agente educativo en beneficio de una verdadera inclusión educativa.

De igual manera para lograr procesos de inclusión educativa verdaderos dentro de las instituciones, es necesario que se realice un trabajo interdisciplinar entre los diferentes actores educativos: administrativos, docentes, coordinadores, orientadores, padres de familia y estudiantes. Siendo relevante esto para lograr el reconocimiento, la participación de los jóvenes y la construcción de proyectos coherentes con sus intereses y necesidades.

Esto requiere que cada agente desde su formación y saber aporte al enriquecimiento de los proceso formativos de los estudiantes, de la vida en comunidad y se eliminen las barreras de desigualdad y exclusión que se vienen fomentando en la escuela.

En este sentido, es preciso reconocer que dentro de los procesos de inclusión educativa es responsabilidad de la orientación educativa diseñar e implementar estrategias que permitan el reconocimiento, la participación y la reconstrucción del proyecto de vida de la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento dentro de las instituciones educativas.

Al respecto, es importante resaltar que entorno a la prevención y promoción de posibles dificultades educativas, y la atención de las necesidades de todas las poblaciones que se encuentran en las instituciones escolares, es el orientador escolar quien debe abordarlas. Ya que dentro de sus competencias cuenta con la formación para realizar intervenciones diversificadas y personalizadas de los procesos académicos, personales, familiares y sociales de los estudiantes, desde la comprensión y el respeto por su diversidad.

Siendo imprescindible así destacar que para el diseño de propuestas vinculadas específicamente a la inclusión educativa con población víctima, la orientación educativa debe enfocarse en tres aspectos fundamentales:

En cuanto a lo personal en lo que respecta a conocer las características de cada uno de los jóvenes víctimas como su historia y condiciones de vida, actitudes, aptitudes, dimensión afectiva, entre otras, las cuales inciden en su proceso escolar.

Lo familiar, destacando que se debe vincular a las familias de la población estudiantil a la escuela, posibilitando la creación de espacios de participación y acción, donde su interés trascienda de los procesos académicos de sus hijos; promoviendo que la familia pueda expresar y compartir sus experiencias, necesidades y aspiraciones.

Y lo social, ya que la orientación promueve un asesoramiento en actividades entorno a lo educativo-profesional, lo laboral y en lo relacional que pretenden apoyar a los estudiantes en los diferentes escenarios sociales en los cuales se ven inmersos y se pueden desenvolver, específicamente en su contexto local. De esta manera, al vincularlos en la comunidad mediante la generación de oportunidades y posibilidades para el desarrollo de capacidades y libertades se contribuye al mejoramiento de sus condiciones de vida y la participación del estudiantado desde iniciativas políticas, culturales y artísticas.

Comprender los anteriores aspectos relacionados con la orientación educativa, implica diseñar e implementar una propuesta educativa en torno al desarrollo del proyecto de vida con los jóvenes víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento, mediante el pleno reconocimiento de sus necesidades, habilidades y aspiraciones que por las dinámicas de aprendizaje y de adaptación de esta población permiten reconstruir su historia de vida.

Con ello se busca orientar a la población víctima del conflicto armado y en condición de desplazamiento frente a la reconstrucción de un proyecto de vida, que tenga en cuenta las nociones que ellos han logrado configurar de futuro, el hecho de llegar a un nuevo contexto como oportunidad para mejorar su calidad vida y la posibilidad de acceder al mundo profesional y laboral.

Finalmente se destaca, que la orientación educativa al abordar específicamente el proyecto de vida, debe trascender de la orientación vocacional y profesional de los estudiantes, propendiendo por abordar todas las dimensiones del sujeto, desde una perspectiva de desarrollo personal, profesional y social de los jóvenes víctimas, posibilitando de esta forma que los mismos se hagan partícipes de manera autónoma y crítica en sus diferentes contextos: escolar, familiar y social.

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

- Aristizabal, C. (2008). *Teoría y metodología de investigación, guía didáctica y módulo*. Colombia: Fundación universitaria Luis amigo.
- Blanco, R. (2014). *Políticas para la diversidad y la inclusión*. En Maureira, O., & Montecinos, C. Hacia una transformación educativa con sentido de equidad e inclusión (p.11-18). Chile: Ril Editores.
- Brunal, A. (2013). *Orientación Transicional 1.0 para Los proyectos de vida: "La pregunta es El Camino"*. Colombia: Abako Editorial LTDA.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional De Sociología (RIS)*, Vol. 72, (1), pp. 15-24. Recuperado 17 de Julio de 2014, <http://www.siiis.net/documentos/ficha/216791.pdf>
- Calvo, J. (2006, Enero/Abril). Concepto y aplicación de la educación inclusiva. *Revista Educación Social*, (32).
- Cárdenas, F. (2008). *Proyecto de vida*. Colombia: Editorial Argos.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Recuperado el 3 de mayo de 2014, www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria: ciencia, arte y humanidades*, Vol. 14 (I). p. 61-71.
- Congreso de la República de Colombia (1997). *Ley 387*. Recuperado el 5 de abril de 2014, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=340>
- Corte constitucional de Colombia (2004). *Sentencia T025*. Recuperado el 5 de abril de 2014, [http:// siic.mininterior.gov.co/content/sentencia-t-025-de-2004](http://siic.mininterior.gov.co/content/sentencia-t-025-de-2004)

- Congreso de la República de Colombia (2011). *Ley 1448*. Recuperado el 5 de abril de 2014, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043>
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, (42), pp. 9-18. Recuperado el 7 septiembre de 2014, <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Enríquez, P. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Revista Fundamentos en humanidades*, 8(15), p. 57-88.
- Espech, M. (2014). Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para favorecer las prácticas inclusivas. En Maureira, O., & Montecinos, C. *Hacia una transformación educativa con sentido de equidad e inclusión* (p. 27-33). Chile: Ril Editores.
- Fundación Apoyar (2013). *"Mejoramiento de la calidad educativa en las veredas de San Bernardino y San José de Bosa"*. Colombia.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Política educativa y docencia*, (15), pp. 4-11. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100719021236.pdf>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), p.19-57. Recuperado el 16 de Octubre de 2013, <http://rieoei.org/rie49a01.pdf>
- Grupo Memoria Histórica (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hernandez, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Editorial McGraw- Hill. Recuperado el 3 de mayo de 2014, <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1),

- pp.173-186. Recuperado 26 de Abril de 2014, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135010>
- Meertens, D. (2006). Género, desplazamiento forzado y migración. Un ejercicio comparativo en movilidad y proyectos de vida. En Ardila, G. & Echeverry, C. Colombia: migraciones, transnacionalismo y desplazamiento (p. 427 – 443). Colombia: Unibiblos.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Revolución educativa un esfuerzo continuo y permanente*. Recuperado el 23 de Abril de 2015 de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-88064.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Atención a población vulnerable*. Recuperado el 23 de Abril de 2015 de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-235112.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan sectorial 2010 – 2014*. Recuperado el 23 de Abril de 2015 de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Documento guía – Evaluación de competencias Docente Orientador. Recuperado el 23 de Abril de 2015 de: http://www.mineduccion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_20_Docente_Orientador.pdf
- Molina, E. (2002, Enero/Abril). La educación escolar como elemento de incorporación social. *Revista Educación Social*, (20).
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Colombia: Ediciones Aljibe.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. Vasilachis, I. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (p.213-235). Barcelona: Editorial GEDIS.
- Sanchiz, M. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Universidad Jaume.
- Secretaria de Educación Distrital. (2013). *Documento orientador educación incluyente*. Recuperado el 23 de Abril de 2014 de: <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Educacion%0Incluyente.pdf>

Secretaria de Educación Distrital. (2013). *El enfoque diferencial*. Recuperado el 23 de Abril de 2014,

http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2762&Itemid=363

Unesco & Unicef (2013). *Informe "Completar la Escuela. Un Derecho para Crecer, un Deber para Compartir"*. Recuperado el 20 de abril de 2014 de:

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=15895&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Unicef (2010). *Niños y niñas en situaciones de emergencia y de conflicto armado*. Recuperado el 3 de mayo de 2014,

http://www.unicef.org/spanish/protection/index_armedconflict.html

Vélez, C. (2008). *La educación inclusiva en el marco de la revolución educativa en Colombia*.

Recuperado el 5 de abril de 2014, www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_3B_Presentation_ES_Cecilia_Maria_Velez_White_Nov08.pdf

BIBLIOGRAFIA ANTECEDENTES

- Abaunza, D. (2012). *Mi viva voz: "Un espacio para la participación inclusiva en las aulas de clase de ciclos dos y tres del colegio distrital RBV"* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Cárdenas, N. & Madariaga, A. (2006) *Proyecto de inclusión social y protección a la infancia y la juventud un estudio de caso: IED Jhon f. Kennedy*. Corporación Viva la Ciudadanía, Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá, Colombia.
- Estupiñan, J. (2011). *Estrategia pedagógica para la inclusión educativa de víctimas del desplazamiento en el centro educativo Onesimo* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Gómez, C. (2011). *Prácticas institucionales para la gestión del currículo inclusivo* (Tesis de pregrado). Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- González, M. (2012). *El trabajo cooperativo: una estrategia pedagógica generadora de procesos de aprendizaje y participación* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Murcia, I. (2011). *Promoción de una cultura escolar inclusiva de San Martín de Porras* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Ruiz, L. (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir niños víctimas del desplazamiento forzado en la IED Arborizadora Alta* (Tesis de pregrado). Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Vargas, D. (2012). *Interculturalidad y procesos de subjetivación en el espacio universitario* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia.
- Villegas, M. (2011). *Niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado, educación en derechos humanos y derecho a la educación* (Tesis de pregrado). Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.