

I

SOBRE LA INCLUSIÓN, A PROPÓSITO DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO FORZADO EN EL PAULO FREIRE
(Estudio de Caso)

ANA MARIBEL MEJÍA MESA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Bogotá, Colombia
2017

SOBRE LA INCLUSIÓN, A PROPÓSITO DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO FORZADO EN EL PAULO FREIRE
(Estudio de Caso)

ANA MARIBEL MEJÍA MESA

Tesis presentada para optar al título de:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Director:

GABRIEL LARA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Bogotá, Colombia
2017

Nota de aceptación

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Director

Bogotá, agosto de 2017

Dedicatoria:

A todas las mujeres que hacen parte de mi vida:

 Mi mami, lucha, el esfuerzo y el valor,
 mi abuela, expresión del sentir los otros como de uno.

A Marce (quien partió antes de tiempo y de ver alcanzada esta meta), incitadora de pensamientos responsables y desordenados frente a lo que implica vivir.

 A Myrian, sustento espiritual, gesto de amor.

 A Sonia, escucha y apoyo en los momentos de la insoportable
 realidad del “ser”.

A Najwa, silencio y ruido, que irrumpía en mis textos y me permitió leerlos de otras formas.

 A Juli, hombre de paciencia y amor.

A mis hermanos Oscar y Rodrigo, tan distintos, tan distantes, tan presentes.


A Junior, inspiración, alegría, confrontación y sentido.

Agradecimientos

A mi madre, por estar presente en todos los momentos de mi vida, siempre tan dispuesta, vigilante, atenta a lo que pudiera necesitar. A mi hijo Najwa, por esperar tanto tiempo porque su mamá recobrarla las riendas de una vida sin tesis y esperarla con los brazos abiertos y muchos besos a su retorno. A Juli, por todas las noches que tuvo que pasar con los pies calientes, pues yo no se los puede enfriar.

A mis amigas Sonia y Marcela. Una presente en la inmensidad del Universo, la otra, habitando mi espacio físico. Amigas fueron luz, inspiración, apoyo, y esa voz que habla desde adentro, invitándome a continuar en la vida. A mi profe Gabriel, por su paciencia, incomparable sentido del humor, por sus orientaciones en este proceso que se dio en un momento *otro* de mi vida, en donde no faltaron tus consideraciones y tu puesta de lo que es *estar juntos*, mil gracias. A Lucila Obando, maestra de vida, gracias por los seminarios, textos y amenas reflexiones.

A mis compañeros del Freire, que me entregaron sus voces con la máxima confianza y por supuesto, a los relatores, sinónimo de que todo es posible si antes de hacer se quiere. A los demás que no les pongo un nombre, que colaboraron de distintas maneras. Y por supuesto, a la Universidad Pedagógica Nacional por ser mi alma mater nuevamente.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 1</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página VI de 228	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	SOBRE LA INCLUSIÓN, A PROPÓSITO DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO EN EL PAULO FREIRE (Estudio de Caso)
Autor(es)	Mejía Mesa, Ana Maribel
Director	Gabriel Lara
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 228 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Palabras Clave	DESPLAZAMIENTO FORZADO; INCLUSIÓN EDUCATIVA; RELACIÓN DESPLAZAMIENTO FORZADO E INCLUSION EDUCATIVA; EDUCACIÓN PARA CUALQUIERA.

2. Descripción
<p>La presente investigación es un estudio de caso que presenta las perspectivas vigentes desde las distintas instancias en el proceso de inclusión de estudiantes en situación de desplazamiento forzado en una institución educativa distrital bogotana. Entrega una completa revisión de las definiciones y directrices emitidas a nivel normativo y legal por parte de la institucionalidad nacional, para responder a la caracterización y atención educativa de este grupo poblacional, poniendo en tensión estos discursos con los manifestados por parte de quienes, en el día a día de la escuela, dinamizan la labor de estar juntos. Evidenciado así que, a pesar de las múltiples directrices para incluir estudiantes en situación de desplazamiento forzado en la escuela, los esfuerzos terminan siendo iniciativas aisladas y personales de los distintos miembros de la comunidad educativa. Al dar la voz a los estudiantes, este trabajo permite también, exponer sus expectativas y necesidades frente a la escuela que los recibe y frente a la cuál ellos esperan un lugar no de “actos heroicos”, sino un espacio que les permita ser niños, niñas y jóvenes que pueden participar siendo quienes y como son.</p>

3. Fuentes
<p>Se tomaron 71 fuentes bibliográficas que contribuyeron a la formulación referencial y metodológica de la investigación: Aceves (1998); Albán (2012); Álvarez (2006); Alcaldía Mayor de Bogotá (2015); Ballén (2007); Barajas y Moreno (2015); Bello (2004); Castaño (2004); Católico y Lizcano (2014); Consejo Nacional de la Política Económica y Social. (2013); El ESPECTADOR (2016); Echeita y Ainscow (2010); Espinosa (2012); Galeano,(2004); García (2013); Hernández, (2015); Leal y Urbina (2014); Millán (2002); Mendoza (2012); Meertens (Sin año); Ministerio de Educación Nacional (2005). Ministerio de Educacion Nacional (2006); Ministerio del Interior (2015); Monje (2011); Nova <i>et al.</i>, (2015); Pinilla (2006); Ochoa y Riveros (2015); Pretto (2011); Pulido (2012); Quintanilla (2014); Restrepo (1999); Red Nacional de Identificación - Unidad de</p>

Víctimas (2014); Robalino (2012); Ruíz (2010); Secretaría de Educación del Distrito (2015); Sierra (1998); Simons (2011); Skliar (2007); Skliar (2008); Skliar (2009); Skliar (2013); Skliar (2014); Stake (2007); Unacad de Víctimas (2017); Unesco (2008); Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2015); Vera *et al* (2014); Vilorio (2014); Auto 004 de 2009; Auto 005 de 2009; Auto 006 de 2009; Auto 092 de 2008; Auto 109 de 2007; Auto 116 de 2008; Auto 116 de 2008; Auto 218 de 2006; Auto 233 de 2007; Auto 251 de 2008; Decreto N° 250 de 2007; Circular conjunta. MEN de 2000; Decreto N° 366 de 2009; Decreto N° 2562 de 2001; Decreto N° 4800 de 2008; Directiva Ministerial 12 de 2009; Directiva Ministerial 16 de 2011; Ley N° 397 de 1997; Ley N° 1098 de 2006; Ley N° 346 de 2009; Ley N° 1484 de 2011; Ley N° 1618 de 2013.

4. Contenidos

El documento tiene una introducción en la que se narra la forma en la cual la autora llegó al planteamiento de esta investigación. Luego se encuentra el primer capítulo en el que se realiza la presentación del proyecto, la formulación de su problema, las preguntas y objetivos que guiarán la investigación, la contextualización del lugar y los personajes con los cuales se desarrolló la investigación, además de expresar la importancia que posee el proyecto mediante la justificación.

Posteriormente, se encuentra un segundo capítulo de marco de referencia en el que se encuentran los antecedentes investigativos planteados en el estado del arte y un completo marco teórico que sustenta la investigación. Este a su vez se encuentra subdividido en dos apartados, uno reconocido como *In Situ*, en el que aparecen la conceptualización emitida por la institucionalidad nacional sobre desplazamiento forzado, inclusión educativa y la relación existente entre estos dos conceptos. Luego aparece *Hipnos*, un apartado que expresa una posibilidad distinta para hablar de inclusión.

En el tercer capítulo se presentan la metodología y las herramientas utilizadas en los distintos momentos del desarrollo de este trabajo. Finalmente, en el cuarto capítulo, se realiza la entrega de un detallado análisis de resultados frente a las distintas categorías que se habían establecido y las que emergieron, las relaciones suscitadas entre estas y las proyecciones y posibilidades que entregan esta investigación a futuro.

Para cerrar el documento se encuentra la bibliografía que sustenta la investigación y los anexos que son evidencia del trabajo de la autora en los distintos niveles desarrollados en esta investigación.

5. Metodología

Esta investigación se inscribe en el marco de la investigación cualitativa; se utilizó el estudio de caso como metodología para la comprensión del caso particular de las características principales de las perspectivas acerca de la inclusión que poseen los actores de la comunidad educativa del Colegio Paulo Freire frente a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado; obteniendo la información mediante instrumentos de recolección como fueron las entrevistas enfocadas, que se aplicaron a ocho docentes, una orientadora, una docente apoyo a la inclusión y a dos coordinadores que desarrollan su labor en ciclo III; y los relatos de vida, recolectados de la experiencia de cinco estudiantes pertenecientes al mismo ciclo educativo, que llegaron a la institución en condición de desplazamiento forzado en los últimos 6 años.

Para proceder al análisis de la información textual, se transcribió la información, se categorizó en distintos momentos, posteriormente se codificó en matrices y finalmente se procedió a su análisis.

6. Conclusiones

La mirada primera de la expresión "inclusión educativa", pareciera estar en el marco de las buenas intenciones; en donde todo aquello explicitado en el marco teórico de la investigación, (que presenta el largo recorrido que se ha hecho en los procesos inclusivos en el país a nivel social y educativo) fuera desconocido por los docentes.

El ejercicio legislativo es un proceso de documentación que no trasciende, que no es conocido y menos reconocido en las enunciaciones de los docentes.

Frente al rol del docente en el proceso de inclusión educativa en el Paulo Freire, se encontró que existen cinco formas de asumir esta labor, teniendo en cuenta lo que hacen o lo que privilegian los docentes en el proceso; estas son: “intervención de valores”, “igualador”, “procesos de socialización”, “flexibilizadores”, “desprovistos”.

Emergen enunciaciones muy sentidas, en términos de las necesidades de los docentes por procesos formativos que les permitan hacer un abordaje de los estudiantes incluidos.

No existe modelo institucional, una puesta, sólo hay esfuerzos más individuales instigados por el deseo de “querer” hacer las cosas.

Los estudiantes en situación de desplazamiento al interior de la institución son vistos de distintas formas y estas formas están condicionadas por las ideas que tienen los docentes al identificar sus debilidades dentro del proceso escolar.

Los maestros de la institución no podrían dar un nombre o al menos una inicial que permitiera una propuesta institucional frente a la atención de estudiantes en situación de desplazamiento.

El proceso de inclusión de los estudiantes en situación de desplazamiento al interior del Freire, de cara al marco legal existente, deja varios aspectos a mencionar, si bien garantiza el derecho a la educación y permite el acceso y permanencia dentro de su sistema educativo, no tiene en cuenta algunos de los principios fundamentales éticos y normas internacionales de la inclusión.

Todos los niños relatores identifican el acto de desplazamiento forzado como un acto de violencia, que transgrede su dignidad e integridad.

El lenguaje se ha convertido en un refugio opaco de narrativas, porque en escuelas como el Freire, está repitiéndose para sí y jactándose de sus pocas palabras frente a los estudiantes “diferentes” y de su incapacidad de escucha.

Las demandas que hacen los estudiantes en situación de desplazamiento forzado están asociadas en gran medida, con una necesidad sentida del espacio para jugar, recrearse y divertirse.

Elaborado por:	ANA MARIBEL MEJIA MESA
Revisado por:	GABRIEL LARA

Fecha de elaboración del Resumen:	02	06	2017
--	----	----	------

Tabla de contenido

	Pág. IV
Resumen analítico en educación (RAE)	IV
Introducción	1
La Reina y Junior, lo que sucedió	1
1. Capítulo I presentación	5
1.1. Problema de investigación	5
1.2. Junior y los demás: son los mismos, pero distintos...	5
1.3. Objetivos	10
1.4. Del Paulo Freire, la Reina, algunos y otros de sus asuntos	10
1.5. ¿Que por qué es importante? A manera de Justificación	18
2. Capítulo II Marco de referencia	20
2.1. Estado del arte	20
2.2. Marco teórico	30
2.3 In situ	30
2.3.1. Sobre el desplazado en Colombia	30
<i>2.3.1.1. Historia del conflicto, “evolución” de las definiciones, nacimiento y transformación de la política pública</i>	33
<i>2.3.1.2 Desplazamiento silencioso en el escalamiento del conflicto armado (1980 – 1988)</i>	42
<i>2.3.1.3. Continuidad del desplazamiento en el nuevo pacto social (1989 - 1996)</i>	44
<i>2.3.1.4. Gran éxodo forzado en la Colombia contemporánea (1997 – 2004)</i>	48
<i>2.3.1.5. Persistencia del desplazamiento en escenarios de búsqueda de la paz (2005 - 2014)</i>	52
<i>2.3.1.6. Un deshonoroso título que nos regalan las cifras</i>	57

2.4. ¿Cómo son?	62
2.4.1. En el individuo	63
2.4.2. En la familia	65
2.4.3. En la niñez y en la adolescencia	67
2.5. ¿Qué necesitan?	68
2.5.1. El enfoque diferencial	69
<i>2.5.1.1. Enfoque de niños, niñas y adolescentes</i>	70
<i>2.5.1.2. Enfoque de mujeres</i>	71
<i>2.5.1.3. Enfoque personas con discapacidad</i>	72
<i>2.5.1.4. Enfoque personas mayores</i>	73
<i>2.5.1.5. Enfoque étnico</i>	73
<i>2.5.1.6. Enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género</i>	75
2.6. Sobre la inclusión	76
2.7. Hipnos	100
2.7.1. ¿Otra forma de hablar de inclusión? Una escuela para cualquiera y para cada uno	100
3. Capítulo III Metodología de la investigación	106
3.1. Sobre la ruta. Investigación cualitativa	106
3.1.1. Estudio de caso	107
3.2. Instrumentos de recolección de información	108
3.2.1. La entrevista cualitativa	108
3.2.2. La historia oral	111
3.3. Análisis de información	115

4. Capítulo IV Resultados	121
4.1. Y al final del camino, lo que halló	121
4.2. ¿Por dónde comenzar?...	121
4.3. ¿En general, cuál es la perspectiva inclusiva vigente en la institución Paulo Freire?	121
4.3.1. ¿Quiénes son esos <i>otros</i> tan distintos?	123
4.3.2. ¿Cómo se adelantan estos procesos?	124
4.3.3. ¿Te miro y qué encuentro?	128
4.4. ¿Qué tipo de prácticas se privilegian a la hora de incluir estudiantes en situación de desplazamiento forzado en la institución educativa Paulo Freire?	133
4.5. ¿Y qué dicen los incluidos?	138
4.5.1. Nos vinimos porque...	139
4.5.2. ¿Y cómo era mi escuela?	139
4.5.3. Entonces ¿qué extrañar?	143
4.5.4. Al hablar del Freire	145
4.5.5. ¡¿Y esto es lo que quieren?!	148
5. Proyecciones	151
Referencias	165
Anexos	176

Lista de tablas, diagramas e imágenes

Tablas

Tabla 1. Diferenciado eventos	61
Tabla 2. Diferenciado por edades	61

Tabla 3. Tabla 3 Contexto Normativo Ed. Inclusiva Colombia	83
Tabla 4. Contexto Normativo Educación PSD 1997 – 2005	88
Tabla 5. Contexto Normativo Educación Inclusiva (2007 – 2013)	95
Tabla 6. Contexto Normativo Educación Inclusiva PSD (2007- 2011)	97
Tabla 7. Relación docentes entrevistados	110
Tabla 8. Esquema para la recolección de testimonios orales	112
Tabla 9. Relación efectos en la escolaridad ESDF y causas posibles	129
Tabla 10. Relación formas de incluir e implicaciones en el trabajo del aula	131
Tabla 11 Relación/rol en la inclusión y rasgos de las practicas ESDF	133
Diagramas	
Diagrama 1. Categorías y Subcategorías Entrevistas	117
Diagrama 2. Categorías y Subcategorías Relatos	120
Imágenes	
Imagen 1. Víctimas diferenciadas de acuerdo con la definición de desplazamiento	60
Imagen 2. Ejemplo Matriz de Categoría - Codificación Subcategorías Inclusión	118
Imagen 3. Ejemplo Matriz de Sistematización Subcategoría Definición de Inclusión	118

Introducción

La Reina y Junior, lo que sucedió.

Un lunes de regreso del receso escolar de mitad de año, la profesora Reina pide a sus estudiantes¹ de grado quinto realizar un dibujo en el que representen lo que más les gustó de sus vacaciones. Entrega hojas blancas con un título que dice “LO MEJOR DE MIS VACACIONES”; todos los estudiantes (niños y niñas) reciben la hoja y al parecer todos han entendido lo que hay que hacer.

La maestra apurada termina de organizar sus cosas, sus expectativas sobre el periodo académico que está iniciando no le permiten pensar en otra cosa, se detiene para cerciorarse de que todos los estudiantes estén trabajando. Mira por encima de sus gafas y se da cuenta de que todos están muy emocionados recreando las mejores experiencias del receso como ella lo pidió, así que piensa y se repite en silencio: –trabajo, esa será la consigna con este grupo escolar–. Entonces vuelve a los múltiples pensamientos, ocupaciones, retos e inquietudes que la inscriben en el ejercicio de una maestra de grado quinto en una escuela pública.

Veinte minutos después algunos niños rompen el silencio y comienzan a acercarse a la mesa de la Reina (como todos le dicen), muestran sus artísticas creaciones, se toman el tiempo para explicar lo vivido. La Reina levanta su vista para contemplar a quienes no han entregado, les pide agilizar y envía al baño a quienes ya terminaron para detener un poco el ruido y permitir la fluidez de las ideas de los que aún dibujan. Delimita el tiempo: –Hijos, 10 minutos más e iniciamos la socialización de los dibujos–.

Es el momento; la mayoría quiere pasar al frente a mostrar sus creaciones y a contar a sus compañeros las súper experiencias vividas a pocas cuerdas de su casa, en la piscina comunal, en la casa del norte donde vive la tía, en la finca que cuidan los abuelos, en el

¹ De acuerdo con la Ley General de Educación de 1994 en su artículo 91 “el alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter”.

parque del Tunal, o en cualquier lugar distinto a la escuela en el que son felices durante las vacaciones. En la socialización emergen algunos lugares inexplicables, más imaginados que vividos; sin embargo, todos expectantes se permiten la fantasía y sobre todo la posibilidad de viajar en ese mismo instante al destino de su compañero.

Han pasado más o menos 30 de los 35 estudiantes, es una buena cifra. El timbre del recreo irrumpe, la Reina autoriza la salida y les pide ser puntuales a su regreso, pues falta escuchar a algunos de sus compañeros y continuar con el ejercicio. Junior permanece coloreando y le pide a la maestra 5 minutos más; ella se los permite. Considerando el frío que hace afuera, la Reina se desmotiva a salir, prefiere un tiempo a solas con un café. Junior termina y se va.

Sirve de su termo una gran taza caliente de café y con ésta en la mano camina en medio de las mesas de sus niños; la Reina sonríe al ver cuán lejos llegan la creatividad y las ocurrencias de los pequeños, pues se encuentra una playa repleta de pingüinos, un parque con dinosaurios y una salida al centro comercial en compañía de las mejores amigas con el objetivo de ir “de chopin”². Encuentra dos dibujos que la inquietan. El primero muestra un niño en medio de las avenidas, con mucho humo, personas que parecen su familia y algo que sostiene uno de ellos, es un cuadrado negro que la Reina no logra identificar.

El segundo dibujo muestra una hermosa playa, sol, palmeras, arena..., tan explícito que Reina logra sentirse dentro de ésta. Se sorprendió por la calidad del dibujo, pero sobre todo por el escenario elegido; ella dudaba que el estudiante que lo había realizado hubiese estado en ese lugar, pues de acuerdo con lo que ella había logrado percibir en esos cuatro meses de trabajo con él (tiempo transcurrido desde que el niño había ingresado a la institución), las condiciones familiares no resultaban consecuentes con un destino, que incluso para ella era costoso.

² Forma de expresar que se va de compras, haciendo uso de una escritura verbalizada del inglés (shopping).

A la llegada del recreo todos ocupan sus mesas de trabajo. –El descanso les ha sentado de maravilla– piensa la Reina. Les pide empezar sus exposiciones a los estudiantes que hacen falta; ella quiere conocer los porqués de la playa y las avenidas repletas de carros.

Coincidentalmente, los autores de estos dos dibujos serán los que finalicen la actividad, pues no se postularon en ningún otro momento.

Así que el primero, Alejandro, es recibido con un fuerte aplauso patrocinado por la profesora, y con pocas palabras que se escurren entre el ruido exterior, cuenta que en sus vacaciones acompañó a sus papás en el trabajo y huye a su mesa nuevamente. –Es claro, sus vacaciones fueron en familia y esto es muy valioso– dice la Reina a los niños. Con esta información deduce que Alejandro ha estado trabajando en la calle, y escribe discretamente en su agenda “remisión de Alejandro a orientación”.

El segundo, Junior, con bastante decisión pasa al frente y define con palabras su dibujo “ESTE ES EL LUGAR DE MIS SUEÑOS”. La Reina le pregunta si no entendió que la actividad consistía en dibujar lo mejor de sus vacaciones, a lo que el niño respondió que sí. Continúa explicando que este fue el último lugar de las vacaciones antes de venir a la ciudad, que quedaba solo a unas horas de su antiguo pueblo y que cada vez que le llegaba el aburrimiento en esta “nevera”³ se adentraba en ese recuerdo. Así que lo que Reina pidió fue cumplido, pues de acuerdo a esta explicación lo mejor para Junior durante estas vacaciones, fue escapar al recuerdo de su lugar preferido.

La Reina, sorprendida y un poco avergonzada por su desconocimiento, le preguntó: – Entonces Junior, cuéntanos ¿Cuál es el lugar del que tú vienes? Y si era tan lindo, ¿Por qué estás en esta “nevera?” –. Junior con carácter y fortaleza dice: –Profe, mi familia y yo no decidimos venirnos, nos sacó un grupo armado que creyó que le estábamos dando de comer a

³ Forma coloquial de referirse, por parte de algunos habitantes de otras ciudades (sobre todo costeras), a la ciudad de Bogotá.

los guerrillos, nos amenazaron y nos dieron doce horas para irnos de nuestra casa, así que mi papá sacó unos billetes que tenía debajo del colchón y con la ropa que teníamos puesta, nos tocó coger un bus para acá. ¡Ah!, y vengo de...—

La Reina sin asimilar completamente la crudeza de las palabras del niño, pidió un fuerte aplauso para él, sintió algo en el pecho que no pudo describir y optó por salir al pasillo a tomar un poco de aire frío. Quizá con el objetivo de congelar las imágenes que llegaban a su cabeza a causa de la confesión de Junior, no para romperlas como quien rompe un bloque de hielo, sino para que permanecieran frescas en su memoria como elementos dinamizadores de su labor.

A lo largo de su experiencia laboral y profesional, la Reina ya había tenido que congelar pensamientos, ideas y recuerdos, en su mayoría sobre situaciones inexplicables, en principio, por no ser tan obvias a primera vista o a primera escucha. La discapacidad cognitiva de Andrea, la hiperactividad de Kevin, el talento excepcional de Camila en la matemática, el abandono de los padres de Andrade, el consumo de sustancias psicoactivas de Robín, en fin (o sin fin); todas estas situaciones enmarcadas dentro de condiciones de vulnerabilidad y marginalidad que están presentes al momento de educar y a las que se les dice “se encuentran incluidas en la escuela”.

Por fortuna la Reina había decidido que la escuela era su espacio privilegiado para aprender, entonces ese día congeló las imágenes dadas por Junior para no olvidar que sus prácticas pedagógicas deben seguir erigiéndose como una respuesta a las exigencias de educar en un país como el suyo: Colombia. Sí, Colombia, un territorio privilegiado, con dos océanos a sus pies como lo dice la escritora Pilar Lozano; perfectamente situado en la línea del Ecuador, tomando un poco de aquí y de allá en lo que respecta a su clima; Colombia, un país de majestuosos e imponentes paisajes que deslumbran desde los extranjeros hasta sus coterráneos.

La Reina con sus años de experiencia reflexionaba muy a menudo acerca de las implicaciones que conlleva enseñar y aprender en la capital de un país lleno de contrastes, un país con heridas y huellas de un conflicto armado que inició desde hace muchos años y que pese a la proximidad de su fin, su dolor no cesa; un país con tasas elevadas de desempleo, desigualdad, marginalidad; un país que es denominado por los expertos como “el país más feliz del mundo” y a su vez ocupa el deshonroso segundo lugar de personas víctimas de desplazamiento. Que gran reto.

1. Capítulo I Presentación

1.1. Problema de investigación

1.2. Junior y los demás: son los mismos, pero distintos... Para la Reina, como para cualquier maestro de la ciudad capital de escuela pública, no resultaría tan difícil encontrar niños en la condición de desplazamiento en sus aulas, pues desde 1985⁴ hasta 2016 casi siete millones doscientos mil personas fueron desalojadas de sus tierras, de su hogar. Personas que como Junior y su familia han tenido que huir por razones como disputa del control de tierra, persecución por motivos ideológicos y políticos, entre otras, como lo manifiesta Mendoza (2012).

Junior y casi 2.400.000 niños, niñas y jóvenes más deben asistir a una escuela en otro lugar, después de haberse visto forzados a migrar de su sitio de residencia. La Reina habita en la principal ciudad receptora de personas en situación de desplazamiento forzado en Colombia. Cifras emitidas por el Registro Único de Víctimas⁵ (RUV) cifras que desconocía la Reina, le indican que las personas en situación de desplazamiento se encuentran muy cerca de ella, la circundan y no lo había notado. Ella no sabía que al sexto año de su labor en la escuela pública como docente de primaria, es decir al año 2013, el grupo poblacional de

⁴ Cifra redondeada frente a la oficial que da la Unidad De Víctimas.

⁵ En

http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/ANEXO_4_VERSION_DEFINITIVA_EDITOR.pdf

personas en situación de desplazamiento se encontraban concentradas en las distintas localidades de su gran Bogotá, no sabía que era vecina de las siguientes cifras: Ciudad Bolívar (28.813), Bosa (21.067), Kennedy (20.659), Suba (15.251), San Cristóbal (13.003), Usme (12,112), Engativá (8.387), Rafael Uribe Uribe (8.199), Usaquén (4.894), Tunjuelito (3.997), Fontibón (3.671), Los Mártires (3.588) y Santa Fe (2.828).

Estos números representan la crudeza, la magnitud y el impacto del fenómeno del desplazamiento en la capital del país, y aunque las cifras y los números no son el fuerte de la Reina, le resultan pertinentes para centrar su mirada en este desgarrador fenómeno, que apenas empezaba a reconocer a través de los ojos y la voz de Junior. De los 12.112 niños, NNJ que en 2013 habían llegado a la ciudad, un 8,26 %, (es decir 1.211) se encontraba en la localidad de Usme.

El Diagnóstico Sectorial de la Alcaldía Mayor de Bogotá entregado en octubre de 2015⁶, indicaba que ya eran 30.143 niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento quienes habitaban en la ciudad y de los cuales de acuerdo con las cifras entregadas en el informe de Caracterización del Sector Educativo Localidad de Usme de 2015⁷, 2.525 niños, niñas y jóvenes hicieron parte de la matrícula escolar del sistema de educación pública en esta localidad. Sin la exactitud frente a cuántos NNJ en situación de desplazamiento se encontraban en 2015 en la localidad, la Reina se pregunta si la totalidad de los niños matriculados son los mismos que residían allí, y ¿Si eran más y se fueron? ¿Qué habrá pasado? ¿Retornaron a sus lugares de origen? ¿Habrán tenido que desplazarse nuevamente?

⁶ En

http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/30122015_DIAGNOSTICO_SECTORIAL_FINAL.pdf
p. 20

⁷ Oficina Asesora de Planeación, Secretaría de Educación Distrital, y Grupo Gestión de Información.
educacionbogota.edu.co. N.p. 12 Dic. 2015. Web. 17 Ago. 2016.

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/5-Perfil_localidad_de_Usme.pdf

Quizá no sea el momento de pensar en estas respuestas, a lo mejor en ese lapso del tiempo resulta apresurado o impertinente.

Junior es parte de los 2.525 estudiantes de la localidad en situación de desplazamiento de Usme, “pertenece” a una de las 50 instituciones públicas que existen en este lugar. Entonces la Reina ve a Junior y descubre otros 99 compañeros desplazados que también hacen parte de su colegio, el niño comparte estadísticamente su condición con compañeros de su grado, sin saberlo; son parte de un registro, un control, una estadística. En últimas son un dato que solo es tenido en cuenta a la hora de diligenciar su matrícula, de llenar la encuesta sociodemográfica de la institución o de la hoja del observador. La Reina sabe que esta información no es contrastada con sus necesidades, expectativas, deseos y sueños dentro del aula. Sobre todo, con sus necesidades. Adaptarse a un nuevo entorno en cualquier momento de la vida es complicado, lo dice la psicología, la que la Reina aprendió y la que su experiencia en la escuela le ha mostrado que al hacerlo de forma abrupta y con carga violenta, resulta aún más complejo.

Un estudio sobre los efectos psicológicos y emocionales que tiene el desplazamiento sobre las niñas, niños y jóvenes adelantado en el año 2014 por la Organización Internacional para las Migraciones (OMI) y la Unicef en convenio con el Bienestar Familiar, le sirve a la Reina para contrastar lo que dice la teoría frente a lo que ella ha observado en Junior y en otros niños y niñas que han estado en su aula en otros años y que se veían “distintos”, puesto que revelan que este grupo poblacional tiende a presentar retraimiento, quejas somáticas, ansiedad y problemas de atención; en la mayoría de los casos se presenta un menor nivel de escolaridad que el de sus compañeros de clase, se evidencian también dificultades para sentir alegría, para establecer vínculos con padres y amigos, para hacer uso de su tiempo en forma constructiva. Asegura la investigación que el principal rasgo característico es que estos niños y niñas se ven afectados en su identidad.

Entonces, leyendo sus trabajos dentro de su contexto, pasan los días y la experiencia de la Reina luego de múltiples observaciones indica que niños en la condición de Junior no son como él, tienden a ser más callados, inseguros en su actuar, por lo general, se sienten poco estimulados a asistir a la escuela y sobre todo tienen poca disposición (o quizá temor) para hablar de lo que no les agrada. A veces es difícil llegar a ellos, a veces, el contacto termina en llanto, pues se sienten presionados.

La Reina planea sus clases diversificando sus esfuerzos, sus métodos, quiere llegar a todos. Ella ahora es más consciente de que hoy se encuentra en una escuela incluyente, un lugar que debe ser “una escuela para todos”⁸, una escuela que se apoya conceptualmente en lo que define la UNESCO (2005)⁹ como inclusión:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación (p. 7).

La Reina así lo vive y entiende que esto implica (como lo dice la Unesco también) “cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular y educar a todos los niños” (UNESCO, 2005 p. 7). Esto le hace responsable y trasciende su pasión por lo que hace, la vincula ética y legalmente en un proceso que tiene muchas consideraciones.

La Reina sabe por lo que ha visto en sus años de práctica profesional, que ese acto de “incluir a todos” ha tenido un énfasis en aquellos sujetos en los que hay marcas corporales y cognitivas visibles (presentes en algunas situaciones de discapacidad), formas distintas de

⁸ Como lo ha denominado el Ministerio de Educación Nacional en su política de Revolución Educativa.

⁹ Citado por Echeita y Aincow (2010, p., 2)

comunicar, estudiantes en estado gestacional. La Reina entiende que los estudiantes en las condiciones de Junior, generalmente no trascienden el lugar común del “ruido” de lo distinto, forjando así el peligro del surgimiento de una frontera entre el *estar* y el *ser* en la escuela, que “siendo para todos” no les permite ser “ellos mismos”, bloqueando la posibilidad de permear su nuevo lugar con su cultura y sus costumbres, haciendo menos efectivo o improbable el recorrido por su proceso de duelo y marginando las posibilidades de aprender en un lugar muy distinto al que se es obligado a pertenecer.

Así las cosas, la Reina ya en su casa retoma aquella pregunta que había quedado suelta aquel día que regresaron de vacaciones los niños, esa pregunta que emergió luego de la historia de Junior: ¿Necesita hacer de su aula y de su escuela un lugar para él? Entonces en su cabeza se desprenden otros cuestionamientos ¿Cuál sería esa función que ella debía privilegiar al educar a Junior y los niños como él y a los niños como Junior que no son como él?, ¿Por dónde comenzar?...

Teniendo en cuenta la naturaleza de las inquietudes de la Reina y en aras a que este camino se convierta en uno a ser recorrido y reconstruido por más colegas suyos, ella plantea la siguiente gran cuestión para desarrollar a lo largo de una investigación de corte cualitativo: ¿Cuál es la perspectiva (legal o experiencial) que el colegio Paulo Freire privilegia frente a la inclusión de estudiantes en situación de desplazamiento forzado?

Otras preguntas que la acompañarán en el camino son ¿Qué tipo de prácticas se privilegian a la hora de incluir estudiantes en situación de desplazamiento forzado en la institución educativa Paulo Freire?, ¿Qué tanto debería hacer la escuela frente a esto?, ¿Cómo se adelantan estos procesos?, ¿Puede la situación de los estudiantes en condición de desplazamiento forzado al interior de la institución Paulo Freire revelar las intenciones y prácticas inclusivas en la escuela frente a otros tipos de población?

Se plantean entonces los siguientes pasos para encontrar lo que se busca:

1.3. Objetivos

General: Identificar las características principales de las perspectivas acerca de la inclusión que poseen los actores de la comunidad educativa (maestros, coordinadores, docente de apoyo y orientadora) del Colegio Paulo Freire frente a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado.

Específicos: Reconocer la naturaleza de la definición de inclusión existente dentro del marco normativo que establece y regula los procesos de inclusión en la escuela pública colombiana (2000 a 2015).

Establecer los rasgos identitarios que circulan en la escuela Paulo Freire frente al proceso de inclusión de estudiantes en condición de desplazamiento forzado y su concordancia con la puesta política de este concepto.

Identificar mediante las experiencias de los estudiantes en condición de desplazamiento sus necesidades y expectativas frente a su proceso escolar en el Colegio Paulo Freire.

1.4. Del Paulo Freire, la Reina, algunos y otros de sus asuntos

6:20 a.m. Cualquier día de la semana escolar de La Reina (lunes a viernes), a 6 ° centígrados, pero con mucho calor humano, más de mil setecientos estudiantes y 60 profesores aproximadamente, comienzan la jornada en el Colegio Técnico Distrital Paulo Freire. Frío, mucho frío, revuelo, ruido, balones, fila para el comedor, desayuno caliente, fila para entrar a clase. Correr, saltar, sobre todo gritar, quizá gritar por última vez antes de entrar al salón. Muchos y muchas vienen del Danubio Azul, Diana Turbay, la Paz, la Fiscala, Nebraska, el Porvenir; otros más osados, bajan de Alfonso López, El Uval, Santa Librada, Santa Martha, caminan también desde la Andrea y la Marichuela (todos estos barrios aledaños al colegio). Otros, como La Reina asisten desde lugares menos próximos, maestros albergados en la esperanza de que todo puede ser mejor, cruzamos la ciudad iniciando el día

en la noche. Ser el primero en el Portal de Transmilenio permitirá llegar a hacer, ser, saber y conocer en el Freire. Todos en “el Freire”, todos en Usme.

Usme, o “tu nido”, como lo indica su etimología, nos/los alberga, nos/los recibe, nos/los acuna, de distintas maneras; unos van al Freire a estudiar, otros vamos a trabajar. Todos son Usme en la mañana fría, una mañana que es rural y es urbana; solo hay que pararse en uno de los tres patios del colegio y levantar la mirada para contemplar el contraste entre los que establecieron su proyecto de vida en los barrios de barro, improvisados y poblados “anecdóticamente”; o por aquellos que le apuestan a su primera casa en los conjuntos de interés social que ahora nos rodean. Es bonito, es triste, es contradictorio. Pero eso es Usme, una zona de contrastes y muchos matices.

El Portal de Transmilenio, insignia y punto de referencia de la institución, funciona desde muy temprano; rojo, verde, azul, buses repletos de ciudadanos que dejan Usme durante su día para desarrollar sus labores fuera de allí, lo dejan en la mayor parte de los casos para ir a conseguir el dinero que se requiere para vivir y sobrevivir. El Centro Comercial Altavista, entre el Portal y el colegio, manzana urbana que enriquece la estética del sector, lugar que recoge la oferta de servicios que le permite a los usmeños circundantes proveerse de lo necesario, divertirse, compartir en familia, trabajar o sencillamente sentarse a contemplar la hermosa montaña que se ve desde la entrada de la Avenida Caracas.

Las cementeras, las canteras, las ladrilleras próximas que proveen a los trabajadores y sus familias, lastiman a Usme, lo explotan, lo resecan, lo enferman. Todos en el Freire rodeados por ellas, nada que hacer, se respiran sus polvos y sus escombros. 6: 50 a.m., todos en el salón, inicia la clase; 36 niños y niñas en 501, 36 en 502 y la misma cantidad en 503. Entra La Reina y todos sentados en sus lugares, ya dispuestos (eso quisiera creer) escuchan sobre la Colonia, ese “significativo” periodo histórico de nuestro país, sus dinámicas, su economía, sus instituciones, su sociedad. Aquí debe detenerse, escucharse y escuchar a sus

estudiantes más que siempre, es inaplazable antes sus ojos y los de los niños que se hable de la Colombia de ayer y de la Colombia de hoy.

Grado quinto alza su voz de inconformidad, angustia, confusión. “No ha cambiado”, “No ha cambiado mucho”, “¡Puff!, mi papá no es indígena e igual lo explotan en el trabajo”, el chico afro de la clase calla, se molesta, el asunto de la esclavitud no lo enorgullece, le da rabia vislumbrar sus antepasados en tan malos ratos. La violencia hacia las mujeres, los niños, la falta de oportunidades, la concentración de la riqueza, la intervención de otros países, en fin. “Tanto no hemos cambiado ¿sí o no profe?”.

Hay cosas que no se pueden negar, ni dejar de mostrar, esos fuimos y mucho de eso aún somos. ¿Pero para qué estamos nosotros acá? Pregunta La Reina incitando una discusión con las ganas de una revolución de ideas, de deseos, de sueños, de cambio, de expectativas. Estos niños y jóvenes de 9 a 14 años, se energizan, ella cree que al cerrar sus ojos se contemplan aportando a la construcción de un país que muchos hemos imaginado alguna vez. Esto le permite a La Reina seguir adelante. La esperanza de los niños la llena y le sirve de combustible para continuar con una espesa mañana repleta de frío. Solo una voz no se oyó, realmente pocas veces se escucha. La Reina supone que no quiere hablar ¿Por qué? Quizá tuvo una mala noche, o ¿Será porque es nuevo? el niño sin uniforme, el que se encuentra “de particular” con ese clima y sin chaqueta. Responde al llamado de la profesora, sin embargo, es evidente que le angustia verla venir hacia donde él está.

8:20 a.m. Cambio de clase, Reina debe irse, parte hacia otro salón inquieta por la actitud del niño de particular, realmente le gustaría conocer las razones por las cuales él no se escuchó, es extraño, pues los niños siempre tienen algo que decir. Debe ir al otro quinto, la esperan para la clase de *Proyecto de Vida*, otra de sus asignaturas favoritas; la reciben con alboroto, desorden y muchos besos. – Tienen minutos para organizarse y disponerse frente al trabajo– les recuerda, pues una hora de clase se pasa volando y hay mucho por decir, hacer y

aprender. Como el profe de los estudiantes con quienes ella estaba en clase no llega aún, los niños buscan a La Reina para decirle que él, el niño que no le quiso hablar, se puso a llorar y nadie supo por qué; sus compañeros dicen: “Porque como no habla”.

Reina los acompaña, no sin antes recordar al grupo con el que se encuentra en clase que se debe mantener el orden en el salón durante su ausencia. Entra a la otra aula y lo encuentra en el fondo del salón, él la mira y se esconde en sus brazos que están reposando sobre su mesa de trabajo. – ¿Qué le pasa?, no entiendo, pero debo hacer algo de inmediato– piensa La Reina. Se dirige en búsqueda de su directora de curso e interrumpe su clase, hablan sobre lo que sucede, lo que ella cree que sucede y le pide que le ayude a llevar el niño a orientación, quizá allí él sí quiera hablar.

9:00 a.m. Estando en orientación, el niño ya sin llanto mira fijamente por la ventana que da a los corredores de los bloques B y C, una de las dos orientadoras de la jornada mañana (la Reina cree que es una excelente profesional) dentro de su oficina, atiende uno de los 300 casos aproximados que requieren de su apoyo y que se encuentran a su cargo en los grupos ciclo dos (grados tercero y cuarto) y ciclo tres (grados quinto, sexto y séptimo). Lina (la orientadora) le pide a La Reina que la espere. El niño más tranquilo, le pregunta a la profesora que para qué están en ese lugar, a lo que La Reina responde que a veces funciona hablar con alguien muy distinto a la profe, alguien especial.

9: 15 a.m. De nuevo en el salón y con todo de cabeza, la Reina intenta sintetizar lo que sería la clase y propone una consulta para la siguiente vez que se vean. A propósito de las formas de desarrollar un proyecto de vida, buscarán uno, en la casa, en la familia, en el mundo, que les llame la atención, uno que les guste, que les permita identificarse. Es fácil y así lo manifiestan los estudiantes.

10:10 a.m. El recreo o descanso, más recreo que descanso, comer, ver comer, correr, ver correr, jugar, ver jugar, reír, llorar, un espacio de múltiples actividades. Desde un punto

estratégico La Reina hace el “acompañamiento”, ve pasar los niños y niñas que, con los casi nueve años de estar en la institución (desde su fundación en 2007), se han convertido en jóvenes muy distintos a como los recuerda de cuando les daba clase. Besos, saludos y miradas, eso queda de este espacio. Finaliza sin accidentes, por fortuna, se va a sala de profesores a sacar fruto a la “hora libre” una hora de múltiples ocupaciones, planear, revisar, asistir a reuniones, en fin.

11: 30 a.m. Los niños y niñas de primero a quinto regresan a sus casas, otros a su hogar. La Reina sale por algo de aire al patio de banderas y se cruza con la maestra del niño en llanto. Hablan de él, el niño que apenas hacía cinco días había llegado al colegio y que lloraba sin consuelo horas antes. Razones tenía bastantes, emociones también, ocho días antes se encontraba en su natal Chaparral disfrutando del caluroso clima, los juegos en la finca, las guerras de guayaba, el reconocimiento sublime en su escuela; contaba con una familia completa, extensa; sus cosas, su ropa. Apenas ocho días antes era feliz, incluso en medio de un conflicto que no dimensionaba, una guerra que sus padres, tíos y abuelos decidieron no manifestarle de forma explícita, porque ya habría momento. Sin embargo, el tiempo fue más rápido que de costumbre y antes de saberlo por boca de sus familiares lo tuvo que conocer en carne propia. Salió corriendo junto con su mamá, tía y abuela, además de cuatro primos. Vinieron corriendo a la ciudad, a participar del caos. Llegaron al nuevo nido, a Usme, su nuevo hogar.

11: 50 a.m. Finalmente sale la orientadora de su oficina con aquel niño, él más tranquilo, ella con la sonrisa que indica el deber cumplido, pero consciente de la deuda que quizá el Estado tenga con él, es decir una deuda que al parecer compete a todos en el Freire, ya que como escuela pública somos parte de su sistema. Ella le pide a La Reina que lo acompañe a la puerta y que regrese porque tienen que hablar. De esta forma se dirigen por el extenso pasillo que los conducirá al patio de banderas, lugar en donde finalmente encontrarán

la puerta de salida o de escape por ese día. Él sonríe durante el recorrido, pero no refiere palabra alguna, La Reina respeta su silencio y le brinda un beso y un abrazo cuando metros antes de cruzar la reja lo entrega a quien no lo espera, es decir, a una calle que dibuja un camino que asciende por la loma y lo conducirá a su casa después de 25 minutos de camino.

De vuelta a la orientación La Reina siente que corre el reloj, pero no corre el tiempo, La Reina piensa en este hombre pequeño, en ese niño con grandes dolores, pero también piensa nuevamente en los otros que asisten al Freire con otro tipo de situaciones que también aquejan su infancia y su juventud. Todos y todas procesadas en orientación, el lugar que parece “Hace más llevadera la vida en el cole”. Claro y es que no son solo los 80 estudiantes desplazados de las jornadas mañana y tarde, están también las menores gestantes (el mayor número en colegios de la localidad), las niñas y niños en situación de riesgo por consumo de sustancias psicoactivas (cuya edad comienza a ser inferior año tras año), los menores víctimas de distintos tipos de violencia en la escuela y fuera de ella (maltrato físico, psicológico, negligencia, abuso sexual), los niños, niñas y jóvenes que se encuentran bajo la custodia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otros.

12: 05 m. Ya en la oficina, de nuevo con la orientadora, ella le pide a La Reina que rememore lo sucedido, la maestra con lujo de detalles le expresa lo que había pasado horas atrás con el niño, y Lina le interrumpe encontrando la situación que detonó tal comportamiento, – “Claro Reina él no llegó temprano al colegio, al llegar tarde, no alcanzó a ingresar al desayuno, no te dijo nada ¿verdad?” – continuó, – “Al chico le avergonzó contártelo y durante tu clase sintió mucha hambre”–. Tiene lógica, quizá sentido, pero cómo no pudo la Reina percibirlo. Con dudas pero sin culpa siguió escuchando a Lina “Mira Reina, no te sientas mal, él está en pleno duelo, lleva pocos días en esta ciudad, tuvo que salir corriendo junto con sus papás y hermanos de la finca que cuidaban, “algunos” llegaron a sacarlos para no permitir que sus hijos comenzaran formación miliciana”, escuchó y escuchó

– “Sé que resulta crudo lo que te estoy diciendo, pero sé que tú junto con su directora de curso, me pueden ayudar a que se adapte y que se sacuda un poco de lo que pasa”– insistió Lina. – “Claro” –, es la única respuesta que se le ocurre a La Reina.

Dentro de algunas peticiones la orientadora le pide prudencia a La Reina, pues el niño aparte de ser una cifra dentro de una estadística creciente en este país, lo es en esta ciudad que recibe a diario muchas familias que temen, y por distintos factores, pueden ser revictimizadas en el nuevo lugar que eligen, quizá al azar.

12: 35 a.m. Después de dejar su material de trabajo en sala de profesores y de intentar cumplir una vieja promesa que algún día se hizo (el trabajo es trabajo y se queda en este lugar), La Reina cruza la puerta y se queda pensando con preocupación qué será lo más pertinente para ese pequeño hombre de grandes problemas. Piensa también, ¿Cómo esta situación particular, pero que se replica en otras aulas del Colegio Técnico Distrital Paulo Freire, puede abordarse teniendo en cuenta los principios rectores de la institución, “responsabilidad, compromiso, pluralismo, autonomía y sentido crítico”? Principios definidos claramente en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2013.

La Reina piensa que tratándose de un espacio educativo que nació hace 10 años para dar respuesta a la demanda educativa que presenta la comunidad del sector; este en verdad debería ser un espacio que se erige por y para los niños, niñas, jóvenes y sus familias; pero sobre todo ser un espacio que debería dar cuenta de lo que este pedagogo brasileño Paulo Freire postuló en su propuesta pedagógica y didáctica, para así, concordar con lo que en teoría, es decir en la propuesta institucional “construyendo una educación con responsabilidad, libertad y sentido social¹⁰”, demanda. Cree en que hay “una búsqueda de un modelo pedagógico que atienda los principios orientadores de una pedagogía liberadora y humanizadora propuesta por el educador a quien el plantel debe su nombre, reconociendo también el contexto social en el

¹⁰ Nombre del PEI de la institución.

que la obra se halla inmersa y el contexto histórico y espacial propio del siglo XXI que demanda este tipo de posturas” como lo dice el Manual de Convivencia (2015, p. 7). Sin embargo, La Reina sabe que en la práctica, los recursos y esfuerzos son mayormente encaminados hacia lo que la administración distrital de turno tenga previsto en términos de proyectos y “desafíos” para el año escolar; actividades que terminan en la concreción de dicha búsqueda, irrumpiendo en el mismo acto de ser un colegio como el que se pretende.

12:39, La Reina respira, mira hacia el horizonte sin dejar de pensar ¿Cómo hacer que el pluralismo entendido como “El reconocimiento y aceptación de los distintos modos de ser” (PEI, 2013, p. 11), o que el sentido crítico, ese “Principio de las propias acciones, la actitud de no diluirse en la masa y de cultivar el propio ser personal, único e irrepetible” (PEI, 2013, p. 11), sean algo más que líneas textuales? Líneas que redundan en términos de posibilidad de ser, de diferencia y de reconocimiento. Líneas que pareciese hablaran de Junior y de quienes comparten su condición, pero que a la larga no trascienden el espacio del decir.

Con más preguntas que respuestas, La Reina desea regresar a su casa y se vale del teléfono de la recepción para solicitar un servicio de taxi. -Sí, la dirección es carrera 1 Este No. 65 C 50 Sur, barrio el Porvenir, detrás del Centro Comercial Altavista, el que queda en frente de Portal de Trasmilenio de Usme. -Estamos procesando su solicitud, Señora Reina, nos tomará un poco de tiempo pues en la zona no hay móviles disponibles, pero le confirmaré a través de un mensaje de texto a su teléfono celular. Gracias por llamar a Taxis... recuerde que habló con... —Responde la operadora de la empresa de taxis.

Con la claridad de que hoy no desea caminar, ni siquiera hasta el portal, La Reina espera sentada en la recepción del Paulo Freire apesadumbrada, meditabunda y solitaria, rodeada de miles de estudiantes que hacen parte de la que ya no es su jornada, pero sí de su colegio. Espera y espera entre el ruido y el olor del almuerzo que emana la gran cocina del comedor escolar. Para mitigar su cansancio y su hambre se refugia en las caricias a Negro, un

perro de calle que es del colegio (sí, es de los dos lugares), quien batiendo su cola le hace saber que a pesar de la hora no es una extraña, ni una extranjera en ese lugar. Después de 20 minutos, no ha pasado nada con su taxi, así que renuncia a la posibilidad de un viaje tranquilo y cómodo y asiste al ruido de fuera del colegio, atraviesa las calles llenas aún de los estudiantes más grandes del colegio, pero que ya no hacen parte de su responsabilidad, quiere prender un cigarrillo pero se cruza con algunas miradas, algunos saludos de sus vecinos de la escuela, así que desiste y al llegar a la avenida Caracas, toma un bus de servicio público que la llevará a pocas cuadras de su casa en unos 60 minutos aproximadamente. Feliz y dulce regreso.

1.5. ¿Que por qué es importante? A manera de justificación

Teniendo en cuenta que el fenómeno del desplazamiento habita en la escuela, en su escuela, que ha permeado sus muros con variabilidad¹¹ y con constancia¹², La Reina, la profe, luego de haber recabado dentro de sus dudas, planteamientos, experiencias y circunstancias procede a entregar los porqués de su trabajo.

Inicia entonces, estableciendo la importancia que tiene reconocer qué se está diciendo cuando se habla de la inclusión educativa en el Freire, pues, si bien pareciera que es un término que es bien sabido o conocido por todos, porque en los últimos años desde las directrices que da el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se han emitido gran cantidad de legislaciones al respecto y pareciera (es su presunción) que este no es visto sino a la luz de una imagen instrumentalizada, que recrea la posibilidad de estar todos al mismo tiempo, sin objetivo distinto al de ejercer el derecho a educarse. Y que, cuando se transfiere a la población objeto de su investigación pierde sentido (esta es otra presunción).

¹¹ Con respecto a la movilidad de las cifras a lo largo del tiempo.

¹² Con respecto a que en los 10 años de la institución no han dejado de estar estudiantes en esta condición.

La Reina no pretende buscar culpables, responsables. Quiere entender las formas en las que Junior y los demás son vistos; quiere entender si sus razones y motivos de afectación frente a sus procesos escolares son compartidos por otros que se enuncian desde distintas instancias en el Freire. Pero claro, desea que Junior y otros como él y los distintos a él se expresen de la forma que quieran en el lugar al que asisten cinco días a la semana. Quiere que se representen.

Tras navegar por el número de documentos estatales y comprender las rutas y campos de acción frente a la atención de esta población, cotejar la sintonía que hay de estas en su escuela, reitera que no lo hace para responsabilizar a los de adentro (aunque así a veces con su lenguaje pareciera), sino para determinar intuitivamente y a través de los discursos de sus compañeros qué tanto de eso goza de una aplicabilidad en el Freire o quizá en colegios similares.

También, pretende suscitar un interés por otras formas de ver la inclusión, de mirar a quienes se encuentran en la escuela, construyendo relaciones, creando escenarios y mundos posibles desde su propio lugar, en voz baja. Miradas que quizá han sido opacadas por el sinnúmero de discursos “normatizados” o “especializados” que pululan sobre la inclusión y que hacen de este un fenómeno lejano, impensable, indeseable; pero que “Hay que asumir porque ya está”. Quiere volver al lenguaje de los afectos, de lo común, de lo obvio, de lo que está presente y sucede, pero que se encuentra en desuso debido a la carga en la formación profesional de lenguajes dominantes que exilian al maestro de su ser humano.

La Reina espera abrir puertas y ventanas frente a la reflexión primera, frente a quienes estamos en la escuela y lo que somos en ella. Pretende dejar una semilla para que más adelante sea abonada en otras investigaciones cuyos pretextos y afecciones sean similares.

Advertencia: Algunas de las definiciones conceptuales y teóricas presentes en el siguiente apartado de esta investigación tendrán dos formas de abordarse. La primera tiene en

cuenta las definiciones *in situ*, es decir, las definiciones que predominan dentro de la realidad escolar a la que asiste La Reina; la segunda será la denominada *Hipnos*, en donde se encuentran presentes las definiciones del querer ser, de cómo la investigadora propone sean abordadas todas aquellas palabras para que se dejen de sumar por líneas y cobren vigencia en el quehacer de la escuela.

2. Capítulo II Marco de referencia

2.1. Estado del arte

Para la elaboración del estado del arte de esta investigación se realizó una búsqueda de artículos en revistas educativas y científicas, tesis de maestría y doctorales (doce en total) que se relacionaran con los procesos de inclusión de niños en situación de desplazamiento en Colombia y, específicamente en la escuela bogotana. En un primer momento se pensó en seleccionar para este apartado textos que fueran producto de investigaciones en Bogotá, sin embargo, después de la búsqueda y extensa revisión bibliográfica, se determinó que por la baja cantidad de documentos locales que contaron con los criterios necesarios para el análisis se hizo necesario incluir experiencias de otras ciudades con condiciones similares a las del Distrito Capital y a una experiencia nacional.

Por otra parte, es menester aclarar que si bien hay gran cantidad de trabajos de la población en situación de desplazamiento forzado en edad escolar, el número encontrado con respecto a la relación de este fenómeno con la educación resultó inferior con relación a la cifra de documentos en donde el tema del desplazamiento es abordado desde la asistencia por parte del Estado, especialmente en el sector salud, por parte de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y de la iglesia desde las perspectivas de caracterización, historia, asistencialismos y su marco legal.

Este estado del arte se consolida como un aporte para esta investigación en la medida en que permite ver la perspectiva de las formas en la cuales se ha abordado la inclusión de niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado a la escuela; también permite dilucidar las distintas visiones y enfoques metodológicos empleados para el análisis de relación entre escuela y estudiante en situación de desplazamiento forzado.

Es importante mencionar que dentro de las indagaciones del marco de formulación del problema que hace respectivamente cada investigación, se encuentra la relación entre la inclusión educativa y la población en situación de desplazamiento forzado mediada por la gestión curricular (Ruíz, 2010); la gestión pedagógica mediante un documento oficial¹³ (Barajas y Moreno, 2015); la percepción de educación como derecho (Nova, Arias y Burbano 2015) – (Viloria, 2014) la comprensión del fenómeno dentro de las diferencias dadas en la diferencia (Ochoa, 2015); la efectividad y el impacto (Tovar, 2016); y la propuesta didáctica (Vera, Palacio y Patiño; 2014). Permitiendo concluir, que el fenómeno ha sido abordado desde distintas perspectivas, pero todas dentro de la movilidad de la escuela.

Por lo tanto, es relevante manifestar que en todos los trabajos constitutivos de este análisis hay un interés evidente y constante en las indagaciones tendientes a la mejora en las condiciones de la atención educativa que reciben los niños en las escuelas, en las cuales son atendidos después de ser víctimas del problema del desplazamiento. Por otra parte, la categoría de “desplazamiento forzado” es una categoría investigativa inductiva, abordada desde su concepción, su desarrollo histórico y el impacto en algunos aspectos de la vida de los sujetos. Es de reconocer que, en todos los documentos el problema del desplazamiento tiene su génesis en el conflicto y es planteado como una crisis humanitaria desbordada.

Lo anterior conduce a revelar las perspectivas teóricas en las cuales se han fundamentado las distintas investigaciones para enunciarse acerca del tema de

¹³ Guía 34 del MEN para el Mejoramiento Institucional de la Autoevaluación 2008.

desplazamiento forzado, eje fundamental dentro de cada uno de los trabajos. Allí la definición empleada con respecto al “ser desplazado forzado”, se sitúa en lo expuesto del marco de la LEY 387 DE 1997 en el Título I y su artículo 1^o¹⁴; fundamentación concordante desde la mirada y descripción de esta categoría para el presente trabajo, puesto que brinda una regulación del término desde una mirada institucional nacional.

Por otra parte, la dimensión del desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado, es caracterizada por Nubia Bello (2003) quien es un referente significativo en la materia a nivel nacional. Uno de sus planteamientos sugiere que el ser desplazado además de suponer un abandono del lugar de origen, el sustento y el entorno próximo, implica abandonar quien se es, la identidad y todo el soporte que sustentaba el actuar y el ser, esto conduce a que ella establezca la relación entre conflicto armado y educación como la existencia de un estado casi de indefensión de la educación formal frente a la dinámica del conflicto, pues la escuela es vulnerada en todas sus dimensiones, planta física, amenazas a estudiantes y docentes, poca adecuación de los currículos a la realidad circundante y es fácilmente anulada en casos de crisis en los enfrentamientos de los implicados.

Así las cosas, se sugiere la validez y pertinencia de la presente investigación, que se sitúa desde la carente respuesta a este grupo poblacional por esa escuela en estado de indefensión, la cual resulta vinculada a la educación de estos individuos a la luz de unos planteamientos institucionales inclusivos “nominantes¹⁵”, mas no pragmáticos. En la investigación realizada en el colegio Paulo Freire, institución receptora de estudiantes en esta condición, que debería atenderlos de forma diferenciada y que no lo logra (por razones que se

¹⁴ “Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, (...) por cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público”.

¹⁵ Una forma de nombrar.

esperan explicitadas en los hallazgos de este trabajo), se ve vulnerado el derecho a educarse, no a la educación, sino a educarse, es decir, a que esta población cuente con un proceso escolar y pedagógico que alimente el ser, el estar y el hacer.

Con respecto a las perspectivas resultantes frente a la inclusión escolar de los trabajos consultados, se entiende que la definición de esta acepción se da privilegiadamente en todos los trabajos en el concepto que emana de la ley que rige las prácticas inclusivas en el marco de la escuela. Se muestra de forma implícita el derecho y acceso que tiene esta población en edad escolar a la educación (inclusión como derecho). Este concepto está desarrollado desde el discurso oficial entregado en el 2008 por la UNESCO¹⁶, que además soporta el marco referencial y legal educativo en Colombia.

Nova *et al.*, (2015) en su trabajo investigativo: *Una escuela para la diversidad: la inclusión de adolescentes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado*, establecen la estrecha relación existente entre la inclusión escolar y la Ley de Víctimas de 2011, en la medida en que esta ley explicita el valor que tiene la escuela dentro del proceso de reparación integral a las víctimas. Por su parte Ruíz (2010) en su trabajo *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta*, establece la insolvencia de la inclusión del programa ofrecido por parte de esa escuela a los estudiantes en situación de desplazamiento forzado, develando la ausencia de interpretación frente a las necesidades particulares que en muchas ocasiones trascienden lo disciplinar, abocando al maestro a enfrentar situaciones de orden terapéutico, entre otras, para las cuales no se encuentra preparado. Sucedido esto con plena conciencia y conocimiento por parte de

¹⁶ La UNESCO define la inclusión educativa como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

la Secretaría de Educación, quien según la investigadora no ha adelantado iniciativas para la formación docente con respecto al tema.

Por otra parte, en la investigación de Nova *et al.*, (2015) *Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas*, en donde se indagó en 34 instituciones educativas que reciben población en situación de desplazamiento forzado sobre cómo se adelantan los procesos inclusivos, se determinó que en esa relación de inclusión y desplazamiento se presentan dos modos de atención, uno, en el cual se encuentra un significativo número de instituciones parte de la muestra, que dentro de las formulaciones de sus PEI no tienen mención alguna frente al reconocimiento de esta población ni de estrategias específicas para desarrollar su trabajo con ellos, sin embargo, allí se evidenciaron medidas de tipo proteccionista o asistencialista, alentadas por iniciativas de algunos docentes o políticas de la escuela. El otro modo de atención, es el que mediante sus documentos institucionales un pequeño grupo de escuelas, diferencian la atención a su población, incluyendo las estrategias para la población en situación de desplazamiento.

Los lineamientos de inclusión educativa dictados por el Ministerio de Educación Nacional, ha sido un referente teórico, metodológico y pedagógico, con los que las distintas investigaciones se han nutrido para desarrollar sus análisis, que como lo plantea Barajas y Moreno (2015) es el referente básico para que todas las instituciones educativas puedan dar cumplimiento al mandato constitucional de la educación como derecho fundamental. En el trabajo de Vilorio (2014) *Percepción de la garantía del derecho a la educación en población víctima del desplazamiento forzado*, se evidencia que si bien los estudiantes en situación de desplazamiento forzado entienden que su educación dentro de una escuela regular es un derecho, su permanencia se encuentra ligada a distintos factores de orden social y económico, -en la mayoría de las veces la pobreza extrema que los obliga a abandonar la escolaridad-, conduciendo a la interpretación de ese derecho como un “favor” que se les hace,

contradictorio, pero consecuente con los rasgos psicosociales que revelan una desventaja en la forma en la cual se percibe la vivencia de sus derechos.

Con su trabajo *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas*, Tovar (2016) revela cómo la población estudiantil víctima de desplazamiento forzado resulta afectada en distintos espacios de su formación escolar, entre ellos destaca: autoestima disminuida, autoimagen en no adecuada construcción, atención, percepción y memoria con necesidad de refuerzo, rendimiento académico en promedio por debajo de lo esperado para la superación de los objetivos de la institución educativa. Que poseen un alto impacto en el aprendizaje y que se muestran como una necesidad de diferenciar los métodos y estrategias empleados en el aula para la atención de esta población.

Otros de los conceptos recurrentes que aparecen en algunos de los documentos son los de práctica pedagógica, subjetividad, alteridad y autodeterminación. El concepto de escuela, por ejemplo, se desarrolla a partir de la definición de Giroux (1993) que permite definirla desde “una mirada política, como instituciones que proporcionan las condiciones para educar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y el valor civil”. (Vera *et al.*, 2014, p. 12). Es importante retomar en este punto el trabajo de Nova *et al.*, (2015), pues en lo que respecta a factores de reconocimiento y auto-percepción por parte de la población objeto de la investigación, manifiestan con mucha frecuencia los estudiantes en situación de desplazamiento forzado que tienen la necesidad de mimetizarse en las culturas y lugares a los que han llegado y de no ser tratados de forma diferente, en otras palabras, de invisibilizarse.

En consonancia con lo estudiado por Ghiso (2005) de esta manera: surgen dos posibles interpretaciones: la de quienes consideran que aquellos a quienes se pretende reivindicar y emancipar no parecen quererlo y por el contrario, desean adaptarse al mundo al que llegaron y ser iguales a los demás; o la de quienes consideran que las víctimas

del desplazamiento recurren a la mimetización por razones de autoprotección, pues al ser excluidos y maltratados utilizan esta estrategia como una manera de adaptarse al medio al que han llegado, sacrificando su identidad cultural (Nova *et al.*, 2015, p. 38).

Con respecto a la metodología adoptada en las investigaciones, la mayoría fueron diseñadas e implementadas metodológicamente desde la investigación cualitativa. Según Ochoa y Riveros (2015) este tipo de investigación en educación permite una interpretación comprensiva de la realidad que vive una determinada comunidad (2015, p. 108). Por su parte Leal y Urbina (2014), plantean que “el texto es la base para la reconstrucción y la interpretación. Su interés particular radica en describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 11 en Leal 2014). Elementos concordantes con el propósito e interés de este trabajo.

La presente investigación será desarrollada bajo los criterios de la investigación cualitativa puesto que al pretender identificar las características principales de las prácticas inclusivas de las distintas instancias de la comunidad educativa del Colegio Paulo Freire frente a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, se tendrá que realizar una descripción de dicha realidad en la institución educativa, que como lo manifiesta Bartolomé (1992) “la finalidad de estas descripciones es la comprensión; el investigador cualitativo describe un fenómeno para comprender conductas naturales, situaciones sociales, significados de acciones, patrones culturales o de interacción social, procesos sociales o cognitivos” (p. 17).

En concordancia con las investigaciones sujeto de este estado del arte, fueron en su totalidad diseñadas metodológicamente a la luz de las premisas de la investigación cualitativa, teniendo como enfoques predominantes la etnografía, la Investigación Acción Participativa (IAP) la Investigación Acción (IA) y el estudio de caso.

Este último, el estudio de caso, se utilizará en esta práctica investigativa porque ofrece los elementos metodológicos coherentes con el contexto, las condiciones y con las indagaciones provenientes de la reflexión de la investigadora. Así, Ochoa (2015 pág. 123) en McKernan, (1999) ofrece una perspectiva dentro de su trabajo que permite entender la pertinencia que dicho método tendrá dentro de la investigación en curso:

Un estudio de caso es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en la investigación (p. 96).

La realidad de la inclusión de los estudiantes en situación de desplazamiento del colegio Paulo Freire como ese caso único, cuyas interpretaciones se darán a la luz de lo recolectado con los instrumentos seleccionados, tuvo en cuenta las entrevistas de los docentes y relatos de los estudiantes. En este punto es importante mencionar que en los distintos trabajos revisados para la recolección de datos se utilizaron varios tipos de instrumentos tales como la revisión documental, la observación participante, la entrevista abierta, las entrevistas a profundidad, las entrevistas informales, grupos de discusión, testimonios, encuestas, narrativas, entre otros, seleccionados bajo la necesidad del tipo y el nivel de información que requería cada investigación.

Como particularidad se encontró el trabajo de Según Ruíz (2010, p. 61), quien recurrió en su diseño metodológico a un modelo mixto, reconociendo las ventajas de las dos perspectivas al plantear que:

De la metodología cuantitativa se empleó un análisis descriptivo, el cual tiene como propósito describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis; (...) (Hernández, R. Fernández,

C y Baptista, P. (2010). De la metodología cualitativa se utilizó el análisis del contenido que es definido como un nuevo marco de aproximación empírica, como un método de análisis controlado del proceso de comunicación entre el texto y el contexto, estableciendo un conjunto de reglas de análisis, paso a paso, que les separe de ciertas precipitaciones cuantificadoras (Ander, E. 2003).

Dentro del análisis y procesamiento de la información se encontró en Leal y Urbina (2014) el uso de la herramienta “Atlas ti” para cruzar las categorías deducidas previamente desde la teoría con las unidades de análisis procesadas y delimitadas por el software en la información recolectada mediante entrevistas a docentes. Otros recursos fueron el análisis de contenido y la sistematización y categorización en matrices descriptivas. Vilorio (2014), por su parte, empleó algunos apoyos en el procesamiento de datos en la investigación cuantitativa justificando que “esto permite descubrir, describir, comprender e interpretar el comportamiento y las relaciones entre las personas o grupos sociales buscando la comprensión de los sentidos de fenómenos sociales en su propio contexto (Valles, 2003, p. 57).

Algunos de los hallazgos de estos trabajos fueron reiterativos, se relacionan y son relevantes para esta investigación, porque establecen un panorama que puede llegar a ratificarse o invalidarse dentro de la institución educativa en donde se va a desarrollar este estudio de caso. Leal y Urbina (2014) en su trabajo *Aportes de las prácticas pedagógicas a la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes, víctimas del desplazamiento forzado: estudio de casos en la Institución Educativa el Rodeo de Cúcuta*, presenta a la cotidianidad como un elemento que incide en la invisibilización de los estudiantes en condición de desplazamiento, es decir, los docentes y el resto de la comunidad educativa dan por hecho que los estudiantes se encuentran allí y aunque reconocen la importancia de un abordaje “especial” con la población, este no se da, así los estudiantes en situación de desplazamiento pasan a ser una

cifra más reconocida en una estadística, ignorada por sus capacidades y necesidades en el aula.

Otro elemento resaltable de este trabajo investigativo para describir el fenómeno de una escuela poco inclusiva, es el que Leal y Urbina (2014) presentan como un divorcio entre las nociones metodológicas entre institución educativa, docente y saber pedagógico, es decir cada uno de estos elementos por su lado como si fuesen partes sueltas de una misma maquinaria. Un elemento vinculante producto de la reflexión del trabajo de Leal y Urbina (2014) a la presente investigación, es el reconocimiento que allí se hace frente a la poca claridad de los conceptos de alteridad, la educación desde lo diverso y el reconocimiento del otro, así se justifica la apuesta de incluir una mirada nutrida por los planteamientos de Carlos Skliar (2013) en lo que tiene que ver con la forma de ver al otro, como *cualquiera* en una instancia primera, primer mirada que al ser trascendida expresa *individualidad* y que al ser reconocida permite establecer la forma de educar dialogantemente.

Continuando con el análisis de los hallazgos de las investigaciones, cabe anotar que en el trabajo de Vera *et al.* (2014) *Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia: Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar*, se destacan las grandes dificultades existentes en el discurso pedagógico para pensar en la atención educativa de la población desplazada, dicho enfoque es coincidente con el resto de trabajos en tanto la respuesta de la comunidad escolar es la aceptación de los niños niñas y jóvenes en situación de desplazamiento dentro de la institución sin plantear ningún tipo de acción concreta, ni recursos, para evitar situaciones de discriminación y estigmatización de la población.

Además, no se evidenció ningún proceso de transformación en el funcionamiento de la escuela que favoreciera la inclusión y la convivencia entre los sujetos que allí asistían, así como una propuesta pedagógica contextualizada que integrara a los desplazados y a los no desplazados. Tales situaciones, niegan la importancia de considerar que “la inclusión es un

proceso y en esa medida implica un trabajo continuo por parte de las comunidades” (Blanco, 2011; UNESCO, 2011) Citado en Vera *et al.* (2014, p. 27).

Dentro de todas las investigaciones se evidencia una falta de acción pedagógica a nivel nacional para la atención integral de los estudiantes en situación de desplazamiento, a pesar de la variada legislación existente, el desconocimiento por parte de las comunidades escolares, hacen que esta pierda todo el impacto y, sobre todo, desde la perspectiva de la investigadora de este trabajo, la posibilidad de ser evaluada, retroalimentada, reajustada, replanteada o reconstruida. Pues siendo éste el marco sostén, el intrincado camino que marca los pasos a seguir en una realidad que es conocida “aparentemente” por todos, debería estar sujeta a la movilidad que caracteriza a la escuela como un lugar en donde todos los mundos posibles convergen, interactúan y dan lugar a otros mundos. Así, no está de más valorar los pasos caminados en el Paulo Freire por esta senda de la inclusión de los NNA en situación de desplazamiento.

Leal y Urbina (2014) expresan que los docentes identifican el fenómeno del desplazamiento con un desarraigo del contexto, ajeno a la voluntad de las personas afectadas y como resultado del fenómeno de la violencia y el narcotráfico que se experimenta actualmente en el país. Sin embargo, al indagar más sobre esta noción, se encuentra que los docentes desconocen los factores asociados al desplazamiento, como sus dinámicas, los principales actores y su historia. Estos planteamientos, se traducen en una oportunidad dentro de esta tesis de maestría, en que se apunta a deconstruir prejuicios sobre el conflicto armado, o más bien sobre el desplazamiento a causa de este, pues la pretensión es que a través de un marco teórico que sitúa al lector en una realidad como la nuestra, le brinde la oportunidad de pasar cada página reconociendo la trascendencia histórica de los hechos violentos en el país y el valor de estos dentro de la cultura y la escuela. Todo esto con el fin de visibilizar esta

problemática con cifras actuales que como presunción podrían ser muy superiores a las que los docentes calculan.

Si bien los resultados de la mayoría de investigaciones revisadas, sitúan a la inclusión como ese acto “de estar en la escuela”, el abordaje que se realiza desde el marco conceptual de este trabajo pretende dar elementos para comprender la génesis de esa puesta institucional nacional de la inclusión, que se desprende de un marco internacional y que en teoría apunta a mejorar la calidad de vida de las personas en situación de vulnerabilidad. También surge la posibilidad de delimitar los “esfuerzos estatales” por proveer un camino que está expresado desde hace más de 25 años en una gran variedad de documentos, cuyo objetivo es la final reincorporación de la población desplazada a la vida.

No se encontró una evidencia de que se haya realizado un análisis de la inclusión en la escuela, que relacione la existencia y convivencia de todos al interior de esta a partir de las ideas de Carlos Skliar. Es decir, una mirada que “interrumpa”, que la vuelva “al campo de sus afectos”, al “lenguaje de los afectos” (que supera el de “educar con amor), es decir a un gesto de la ética, ésta entendida como singular: dar algo a alguien que nos afecta, una ética responsiva (de respuesta) (Skliar, 2013). Una mirada más cálida, desprovista de lenguajes prestados, que solo permiten hablar en primera persona.

En una escuela como la colombiana, múltiple y diversa, se hace urgente y necesario hablar de la inclusión, como un acto que supera lo estipulado en la ley, la buena voluntad, la caridad y la ignorancia, además, que trascienda los límites de los NNA con discapacidad. “Educar es un gesto inicial de igualdad” (Skliar, 2013), igualdad del reconocimiento inmediato, de la mirada y de la conciencia del otro, en el cual en un momento somos cualquiera y en otro somos cada uno. Y eso pretende La Reina, que en este punto regresa para encontrar en la tediosa brevedad del día a día el momento para ser cualquiera y a su vez cada

uno, para reconocer en Junior y en los demás, que son todos, el momento de su cualquieridad y de su singularidad.

2.2. Marco teórico

Advertencia: Algunas de las definiciones conceptuales y teóricas presentes en el siguiente apartado tendrán dos formas de abordarse. La primera denominada “in situ”, tiene en cuenta las definiciones de los discursos oficiales que regulan la realidad escolar y social a la que asiste La Reina; en la segunda, denominada Hipnos, se encuentran presentes las definiciones del querer ser, del cómo la investigadora considera pueden ser abordadas todas aquellas palabras que hablan de la escolaridad de Junior y los demás, para que dejen de sumarse que se acuñan en textos y cobren vigencia en el quehacer de la escuela.

2.3. In situ

La partida es lo que importa, no es el destino.
Ridon, Jean-Xavier, 1997¹⁷.
Between Here and There: A Displacement in Memory.

2.3.1. Sobre el desplazado en Colombia. En Colombia, el país de La Reina y todos los actores de su comunidad educativa, existe la LEY 387 DE 1997¹⁸ en Título I y su artículo 1º, que tiene la necesidad de ordenar, de visibilizar y de designar lo que significa ser una persona desplazada:

Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes

¹⁷ Citado por Centro de Memoria Histórica (2015, p. 20)

¹⁸ Para conocer el campo normativo y legislativo ordenado en Colombia, lector remítase al Anexo 1.

situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público.

¿Qué pasa o qué ha pasado en Colombia para que surja la necesidad de plantear una ley que explicita y legisle sobre una realidad de esta naturaleza?

2.3.1.1. Historia del conflicto, “evolución” de las definiciones, nacimiento y transformación de la política pública. De acuerdo con el informe sobre el desplazamiento en Colombia del Centro de Memoria Histórica (CMH) en 2015, el desplazamiento forzado en sus distintas modalidades y manifestaciones es una forma de violencia que tiene una historia antigua y compleja en el conflicto colombiano. A pesar de que se tiene la idea de que este problema surge visiblemente a finales de siglo XX y principios del siglo XXI, sus raíces se encuentran en procesos de éxodo y destierro desde la colonización y la independencia. En consecuencia, el desplazamiento no es un fenómeno reciente sino transversal a la historia de la nación.

El documento plantea también que “el desplazamiento forzado producido en el marco del conflicto armado interno tiene sus antecedentes directos en las manifestaciones de violencia del siglo XX, las cuales constituyen un referente fundamental para comprender su evolución histórica y expresión actual” (Centro Nacional de Memoria Histórica – Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2015, p. 35). El informe reconstruye una evolución histórica en la que el desplazamiento forzado es entonces un resultado del conflicto armado y las diversas formas de violencia contra la población civil.

Con respecto a los antecedentes del desplazamiento del siglo XX, el informe CMH explica que no es posible dimensionar ni la magnitud, ni la evolución histórica del desplazamiento forzado en Colombia durante la mayor parte del siglo XX. Esa dificultad se relaciona según Sánchez (2012) con las “deudas pendientes de verdad y de memoria, con generaciones precedentes incluida la generación de la Violencia¹⁹” (p. 40), y esto a razón de que el desplazamiento pasó desapercibido, sin ser nominado o definido jurídicamente, sin una forma institucional; sin embargo este fenómeno se convierte en un elemento de análisis fundamental para entender el o los porqués de la evolución del conflicto armado.

Con relación al desplazamiento, despojo y acumulación de tierras durante el periodo de La Violencia (1948 -1958), periodo en el que muchos de los abuelos y padres de estas generaciones fueron testigos directos de uno de los eventos más representativos y desencadenantes de violencia política en esta larga década: el Bogotazo (9 de abril de 1948), fecha en la que fue asesinado el jefe del liberalismo y candidato a la presidencia Jorge Eliécer Gaitán, evento transcurrido bajo el gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez. Este asesinato, símbolo de opresión y silenciamiento, tuvo un gran impacto en la vida de la capital y en otras ciudades de Colombia, pues se recrudece la violencia gestada desde los años veinte y treinta que, según Sánchez (2012) en el informe citado, “produjo dinámicas sociales que fueron más allá de los alineamientos partidistas como ciertas expresiones del bandolerismo y de las guerrillas” (p. 40).

La violencia en el campo se intensifica, pues se produjeron enfrentamientos entre autodefensas campesinas y grupos civiles armados patrocinados por el Estado bajo políticas represivas contra el comunismo (CMH 2015, p. 40). En este escenario de permanentes enfrentamientos sin tregua se produjo una serie de asesinatos violentos, muchos de ellos a través de masacres indiscriminadas, que dejaron como resultado por lo menos doscientas mil

¹⁹El término “La Violencia” hace referencia a la violencia bipartidista de mediados del siglo XX.

personas muertas (Oquist, 1978) en CMH, 2015, p. 41). Frente a los efectos de dichos eventos no existen cifras exactas, es decir, no hay números oficiales que representen la cantidad de muertos, daños a bienes, afectación a la integridad física, psicológica o emocional de la sociedad de la época. Lo que sí se tiene documentado son las formas mediante las cuales se ejercía la violencia: rituales de tortura, boleteos, despojo de animales, de cosechas, de herramientas, abandono o ventas precipitadas de fincas o parcelas y los bombardeos y quemas de pueblos (Centro Nacional de Memoria Histórica – Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2015, p. 41).

Según en el informe del Centro de Memoria Histórica:

Se estima que aproximadamente dos millones de personas, principalmente campesinos, indígenas y afrodescendientes, se habrían visto obligados a desplazarse como resultado de la violencia, a su vez que medios nacionales hablaban de “tres millones de labriegos” que habrían “huido de los campos” (La Jornada, Bogotá, 27 de julio de 1949). Debido a que para esa época no se había desarrollado el concepto de desplazados internos, el término acuñado para hacer referencia a las víctimas de este periodo es el de emigrantes o “exiliados” (Sánchez Gómez, 1989, en: *Nueva Historia de Colombia*, p. 138).

Lo que indica que el fenómeno del desplazamiento durante este periodo histórico fue significativo y sucedió a gran escala bajo otras denominaciones, si se tiene en cuenta que la población para esa época alcanzaba los 11 millones de personas, casi una quinta parte abandonando la localidad de su residencia (Ley N° 387/97). A pesar de que no existen cifras oficiales, los historiadores hablan del impacto del “éxodo campesino” en las zonas cafeteras en las que los recolectores de café eran tan pocos, que los caficultores empezaron a temer por sus cosechas (Reyes, 1989, p. 30). Según Sánchez (2012) “El desplazamiento forzado del

periodo de La Violencia vino acompañado de despojo de tierras, de cosechas y de semovientes” (p.42).

A la llegada del General Gustavo Rojas Pinilla a la presidencia (1953 a 1957), éste encuentra un país semidevastado, e intenta entonces frenar el terror y la anarquía desactivando la guerrilla y reconstruyendo las zonas afectadas por La Violencia -Valle del Cauca, Cundinamarca, Tolima, Antiguo Caldas y Norte de Santander- (Oquist 1978). Rojas Pinilla crea en 1954 la Secretaría Nacional de Asistencia Social, dirigida por su hija María Eugenia Rojas, cuyo objetivo era ayudar a los campesinos damnificados por la violencia, pero esta medida fue fuertemente criticada por considerarse una medida populista y por los grandes despilfarros que se evidenciaban al interior de esta. Al respecto Kirk (1993) enuncia que a pesar de las críticas en este periodo de tiempo “millares de campesinos desarraigados emprendieron el regreso a sus lugares de origen” (p. 54).

Posteriormente se crea la oficina de Rehabilitación y Socorro que velaría por la reconstrucción de Yacopí, Cundinamarca, o Santiago Pérez, en Ataco, Tolima. Sin embargo, el esfuerzo no dio fruto alguno porque los pobladores de estas regiones arrasadas seguían reclamando al Estado por indemnizaciones para su reconstrucción (CMH, 2015).

Paralelamente a estos hechos, en el proceso de desarme de aquel entonces, las guerrillas pedían al gobierno recuperar los territorios y repatriar a sus habitantes exiliados. Esas demandas no fueron resueltas y, por el contrario, fueron mitigadas con planes poco efectivos que, para las personas desplazadas y sus territorios de origen, resultaron en mayor perturbación. El General Rojas declaró ilegal al Partido Comunista, lo cual condujo al “despliegue de operativos militares contra los núcleos de autodefensa campesina que precipitaron su transformación en guerrillas revolucionarias” (CNMH, 2015, p. 120).

Entonces, como lo plantea el informe del Centro de Memoria Histórica (2015), el escenario nacional volvió a la dinámica de años anteriores llevando así a la creación de nuevas bases de autodefensas campesinas en el Quindío y el Sur del Tolima. Este escenario fue favorable para establecer una coalición bipartidista mediante la firma del “Pacto de Benidorm” entre el político liberal, Alberto Lleras Camargo y el conservador, Laureano Gómez en 1956. Este pacto obligó a Gustavo Rojas Pinilla a dimitir de la presidencia el 10 de mayo de 1957.

El periodo de tiempo de coalición bipartidista mejor conocido como Frente Nacional (1958 a 1974), que consistió en la alternación de la presidencia de la República entre el partido liberal y el partido conservador además de la distribución igualitaria de los escaños del Congreso de la República y los puestos de poder público, generó tensiones y exclusiones a aquellos grupos con identidades políticas alternativas. Este acuerdo bipartidista y la sociedad latinoamericana que celebraba el éxito de la Revolución Cubana, serían un detonante del conflicto armado interno, con el surgimiento de nuevos grupos subversivos (CMH, 2015).

El Frente Nacional, con su acaparamiento de los espacios institucionales de participación y representación política, dejó en el olvido el producto del periodo de La Violencia, ignorando el éxodo forzado y la reconfiguración de tierras y territorios dados en su momento. En este contexto, se minimizaba la ausencia de mecanismos para atender y reparar víctimas (desplazados/despojados) y el asedio gubernamental a donde se refugiaban desplazados, detonando una vez más el surgimiento de grupos insurgentes (CMH, 2015). Alberto Lleras (1958 – 1962) y su gobierno de corte liberal, propusieron medidas insuficientes por la limitación en la cobertura de las personas y de las regiones afectadas.

En 1959, por medio la Ley 201 se decretan algunas medidas con el fin de frenar el aprovechamiento económico de la Violencia. En 1960, se crean los Tribunales de Conciliación y Equidad en los cinco departamentos que habían sido definidos por decreto como “zonas de violencia” (Caldas, Cauca, Tolima, Huila y Valle) con el fin de resolver las situaciones de hecho, o lesiones económicas, sufridas debido a las transacciones sobre bienes inmuebles realizadas bajo coerción o mediante el aprovechamiento de zozobra generado durante La Violencia²⁰. Sin embargo, los Tribunales desaparecen un año después, mostrando una vez más el desinterés y la incompetencia del gobierno frente al tema. Es la oposición ligada a las bases campesinas del Sumapaz y del Sur del Tolima quien presenta un proyecto al Congreso de la República de reforma agraria, que resulta apoyado por sectores oficialistas ya que coinciden en que “si no se detiene a tiempo la avalancha migratoria que La Violencia genera desordenadamente hacia las ciudades, la situación de esta podría tornarse explosiva” (Sánchez, 1989, p. 173).

En 1961 se concibe la Reforma Agraria y se crea el INCORA (Instituto Colombiano de la Reforma Agraria), proyecto que resultó fallido y marginal pues no tenía un espíritu reformista. Esto no disipó los temores de los sectores internos y externos frente al malestar campesino, así que se diseña una política contrainsurgente conocida como el plan LASO, que se aplicaría a las comunidades campesinas en resistencia y que en su gran mayoría tenía lazos con el Partido Comunista (CMH, 2015). Surge durante el gobierno del conservador Guillermo León Valencia (1962 – 1966) un proyecto para frenar la violencia política mediante la represión militar; así el gobierno autoriza operaciones militares contra las

²⁰ “En el marco de los tribunales de conciliación y equidad se negociaba con las mujeres campesinas viudas que no tenían ninguna posición de poder o medios de sustento, por tanto el resultado inevitable de esas negociaciones era que se conciliaba con cualquier oferta y estas mujeres terminaban como desplazadas sin obtener una garantía satisfactoria de sus derechos a la tierra” (FIDA, ILC y CINEP, 2010, página 35), en “UNA NACIÓN UNA DESPLAZADA” Informe Nacional del Desplazamiento Forzado en Colombia, 2015, p. 48)

“repúblicas independientes” (comunidades campesinas con alianzas con el Partido Comunista), con el fin de eliminar esta ideología.

En 1964 surgen las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), y con esto, lo que algunos historiadores expresan como la génesis del conflicto armado contemporáneo: el nacimiento de la insurgencia armada, a través de la guerrilla de inspiración “comunista maoísta”. Este mismo año también es conformado el Ejército de Liberación Nacional de inspiración castrista (Centro Nacional de Memoria Histórica – Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2015). Paralelamente la fuerza militar toma en nombre del Estado, el Pato y el Guayabero (“repúblicas independientes”) desencadenando nuevos desplazamientos.

Estos grupos guerrilleros se insertan en los lugares donde habían migrado las personas víctimas del conflicto e intentan sustituir al Estado, brindar un orden y una atención a las necesidades que consideraban el gobierno no les había prestado. Se puede decir que estos grupos guerrilleros siguieron los caminos y los pasos de los desplazados. El gobierno, al ver esta amenaza latente, interviene mediante la conformación de nuevos grupos de autodefensas de carácter civil.

Durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966 – 1970) se planteó el reto de fortalecer la política de tierras creando la ANUC (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos). El crecimiento de las organizaciones campesinas incrementó la capacidad reivindicativa y de lucha de los campesinos, quienes tomaron distancia de las iniciativas estatales y adelantaron una reforma agraria por su cuenta, en donde invadieron, tomaron y recuperaron sus tierras (CMH, 2015). En 1967 surge el EPL (Ejército Popular de Liberación Nacional), movilizándolo el conflicto interno armado a otras zonas del país (valles de los Ríos Sinú y San Jorge en el departamento de Córdoba) llegando a tener mayor impacto en el territorio nacional.

En el último periodo del Frente Nacional, en el gobierno presidencial del Misael Pastrana Borrero (1970 a 1974) cuya elección resultaba ilegítima por un supuesto fraude electoral, se dio el ambiente propicio para que se generara lo que Silva Lujan (1989) define como el “surgimiento de una segunda generación de grupos guerrilleros”. Así se creó el Movimiento 19 de abril (M-19), que fue un movimiento político y pasó a ser un movimiento armado con gran presencia en las ciudades (CMH, 2015). La confrontación o el choque entre el campesinado fortalecido durante el gobierno de Lleras y la política de Pastrana Borrero, (política que favorecía a los grandes latifundistas, además de la firma del acuerdo de Chicoral con la que se consolidó el abandono de la reforma agraria), llevó a la radicalización de los campesinos, a la organización y a la invasión de tierras. “De allí que la obstaculización del proceso de reforma agraria (la denominada antireforma agraria) fuera uno de los detonantes que convirtió al sector rural en una fuente de inestabilidad política y acelerara la expulsión de la población” (Informe Nacional del Desplazamiento Forzado en Colombia, 2015, p. 54).

A manera de conclusión de este episodio (no de la historia del desplazamiento y sus nexos con el conflicto), se plantea lo expuesto por el Centro de Memoria Histórica (2015) p (...) resulta evidente que el desplazamiento forzado fue un factor determinante en la génesis y evolución del conflicto armado interno colombiano. Las profundas afectaciones a las personas desplazadas durante la época de La Violencia, la acumulación de tierras por parte de los aprovechadores, el fracaso de la reforma agraria y la brutal respuesta estatal durante el Frente Nacional, propiciaron un escenario funcional a la lucha insurgente y la proliferación de actores armados. De esta manera, en la base de las reivindicaciones sociales guerrilleras, además de los desplazados producto de la violencia bipartidista, se sumaron también aquellas familias y comunidades desplazadas de las “repúblicas independientes” que llegaron a regiones como el Caguán y el Magdalena Medio. (p., 54)

Una nueva fase del fenómeno del desplazamiento en el país comienza con el surgimiento del narcotráfico. Ya bajo el gobierno del mayoritariamente elegido como presidente, Alfonso López Michelsen (1975 – 1979), la violencia continuó en ascenso, no hubo apoyo ni impulso a la reforma agraria, continuaron los conflictos por la propiedad rural y el marco de las reivindicaciones sociales se vio exacerbado por las “exigencias sindicales”.

De forma paralela se produjo la incursión de cultivos ilícitos (marihuana, coca y posteriormente amapola), propagación que generó cambios en el uso de la tierra, en la economía del país y el conflicto interno armado, trayendo consigo nuevas formas de violencia por motivaciones económicas y de control de recursos y territorios (CMH, 2015). Los desplazamientos forzados de esa época están caracterizados como lo manifiesta el informe del Centro Nacional de Memoria histórica:

Por un lado, la población se vio expulsada de las tierras y territorios, que se convirtieron en objetivos estratégicos en todos los eslabones de la cadena de tráfico ilegal, principalmente aquellos que eran funcionales para lavar activos a través de la compra de bienes inmuebles urbanos y rurales en zonas como los valles de los ríos Sinú, Cauca y Magdalena, y en los Llanos Orientales. Por otro lado, el uso de la tierra para cultivos de uso ilícito promovió oleadas de migración de “clases emergentes de dudosa procedencia” y de un campesinado sin opciones económicas (2015, p. 54-55).

Esta situación trae consigo el surgimiento de las primeras estructuras paramilitares del país en los años setenta. De hecho, se reconoce que había grupos que operaban en el Magdalena Medio y la Sierra Nevada de Santa Marta a finales de esta década. Este evento, determina la evolución del conflicto armado en Colombia y tiene un impacto en los procesos de expulsión y despojo de la población civil en las siguientes décadas (CNMH 2015).

A partir de la década de los años 80, el problema del desplazamiento adquirió dimensiones nunca antes registradas y se convirtió en “un mecanismo cotidiano, en la

dinámica de la violencia” (Sánchez 2012 en CNMH 2015). Para entender mejor el “desarrollo” histórico que ha tenido el desplazamiento desde la época en mención hasta el 2014, se hace necesario apelar a los momentos formulados por el Centro Nacional de Memoria Histórica en su informe sobre el desplazamiento de 2015.

2.3.1.2. Desplazamiento silencioso en el escalamiento del conflicto armado (1980 – 1988).

Este periodo se caracteriza por el recrudecimiento del conflicto armado interno debido al surgimiento del paramilitarismo moderno, el auge del narcotráfico y los procesos de paz con las guerrillas. Por parte del Estado y los otros actores del conflicto hay una legitimación de la violencia y del éxodo de la población como formas de resolución de conflictos. El Estatuto de Seguridad Nacional adoptado por el presidente Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982), llevó al límite la represión y la política contrainsurgente. La política de erradicación de cultivos impactó en el decaimiento de la marihuana, sin embargo, las rutas que eran utilizadas para su tráfico fueron aprovechadas para la exportación de cocaína por distintos narcotraficantes.

La permisividad del Estado frente a la violencia que parecía circunscrita en el ámbito de los narcotraficantes, evolucionó cuando estos y sus carteles entablaron relaciones con los grupos armados al margen de la ley. Los grupos paramilitares también financiados por los narcotraficantes, se establecen como sus defensores y cuidadores y con el ejercicio de sus funciones en plena legalidad, contrarrestaban a los grupos insurgentes, desencadenando hechos violentos a través de asesinatos selectivos, desapariciones forzadas y masacres. La sumatoria de estos factores en el marco del Estatuto de Seguridad Nacional transitó de una posición defensiva a una ofensiva contra la población civil (CNMH, 2015).

En el gobierno de Belisario Betancourt (1982- 1986), se facilitaron medidas para negociaciones de paz con grupos guerrilleros, lo que produjo, como lo explica Velázquez E.

(2007 en CNMH 2015), que los militares y los grupos de derecha sintieran que el gobierno estaba haciendo demasiadas concesiones y entregando el país a los grupos insurgentes.

Virgilio Barco Vargas (1986 – 1990) continuó con procesos de paz con el M-19, con la Autodefensa Obrera, Patria Libre, entre otros; dio paso a la instauración de la elección popular de alcaldes iniciada en el gobierno anterior. A pesar de los cambios, los grupos paramilitares continuaban su escalada de violencia y crecían mientras que el gobierno desestimaba su poder. Así lo registra el Informe Nacional del Desplazamiento Forzado en Colombia:

Los grupos paramilitares evolucionaron desde movimientos de autodefensa de propietarios locales hasta convertirse en empresas armadas de conquista territorial, interesadas en dominar territorios y poblaciones locales, depredar los presupuestos, usufructuar los negocios de narcotráfico, el contrabando y la apropiación forzada de la tierra (Reyes, 2015, p. 68).

La persecución de los miembros de la Unión Patriótica, un partido que emergió de las negociaciones de paz entre Belisario Betancourt y las FARC, materializó el producto de las alianzas entre narcotraficantes y las élites para no perder el poder político económico y social (ICJ, 2005, p. 7 en CNMH, 2015), y significó el inicio de toda una campaña de exterminio de los sectores de oposición política. En 1985, la Conferencia Episcopal Colombiana alertó sobre la magnitud del fenómeno del desplazamiento forzado y la crisis humanitaria en la que se encontraban miles de sus víctimas. Pese a esta alerta, el gobierno invisibilizó el hecho y no se emitió política pública alguna para mejorar la situación. Según las cifras oficiales, se calcula que para esta época 66.000 personas fueron sacadas forzosamente de su territorio, mientras que las cifras no oficiales registran 277.000 personas en un periodo de tiempo que representa la mitad del de las cifras oficiales.

Este periodo se caracteriza también por haber sido un escenario de acumulación de propiedades, tierras y territorios, en zonas en donde el dominio territorial era de narcotraficantes y esmeralderos, que aseguraban a los compradores la superación de su periodo económico de improductividad o crisis (CNMH, 2015, p. 69).

2.3.1.3. Continuidad del desplazamiento en el nuevo pacto social (1989 – 1996). En 1989 se declaran ilegales los grupos armados llamados autodefensas, dando un nuevo giro al conflicto interno armado, a razón del desmesurado número de acciones, la degradación de sus actos y los claros nexos con el narcotráfico; así la legislación vigente que promovía su creación fue suspendida mediante decreto. A pesar de eso, siguieron operando en las zonas en las que tenían control y siendo insurgentes, incrementaron su poder y se empeñaron en perpetrar actos de terror en nombre del exterminio del opositor político. Esto produjo un recrudecimiento de la violencia política y cobró la muerte de los candidatos presidenciales, Carlos Pizarro (Alianza Democrática M-19), Luis Carlos Galán (Partido Liberal) y Bernardo Jaramillo (Unión Patriótica), entre otros; además de innumerables masacres, desapariciones y casos de tortura. En este periodo de tensión es elegido el candidato liberal, César Gaviria Trujillo (1990 – 1994) (CNMH, 2015, p. 71).

En 1990 se convocó a comicios para elegir los representantes a la Asamblea Nacional Constituyente, en la que participaron los grupos desmovilizados insurgentes, los pueblos y las comunidades indígenas, junto con sectores sociales de diversos horizontes sociales y políticos. En el mismo año se firma el acuerdo político de desmovilización y desarme de paz con el M- 19, proclamándose como el partido político de la Alianza Democrática M -19, incentivando la desmovilización de otros grupos guerrilleros y paramilitares. Con las FARC y el ELN no se dieron acuerdos, así que estas organizaciones que contaban con gran dominio

territorial continuaban desplazando campesinos, indígenas y afrodescendientes en distintas zonas del país:

El 4 de Julio de 1991, se promulga la nueva Constitución Política, la cual establecería un nuevo orden político, social y económico de la nación, representado por la participación de los grupos insurgentes recientemente desmovilizados, y se creó la Corte Constitucional y la Defensoría del Pueblo, instituciones que se convertirían en abanderadas en la denuncia y la defensa de las víctimas del éxodo forzado en los periodos siguientes (CNMH, 2015, p. 73).

La Estrategia Nacional contra la Violencia, como se llamó el plan nacional para contrarrestar la violencia del gobierno Gaviria, se caracterizó por la declaración de guerra a las FARC y la lucha directa contra el narcotráfico²¹. Sin embargo, se realizaron distintos esfuerzos para entablar diálogos de paz, esfuerzos que fracasaron mientras las guerrillas ocuparon los territorios que habían sido dejados por los grupos desmovilizados y estratégicamente organizadas, continuaron la confrontación. Teniendo en cuenta esta intensificación del conflicto con estos grupos al margen de la ley, se establece y adopta mediante decreto el Estatuto de Vigilancia y Seguridad Privada. Con esto se dio paso a la creación de grupos de “servicios especiales” que posteriormente fueron llamados grupos Convivir²², cuyo propósito y rostro legal era apoyar los esfuerzos de la Fuerza Pública al mismo tiempo que prestar seguridad privada. El rostro ilegal, sin embargo, se encargaba de usar figuras como las de las

²¹ El 9 de diciembre de 1990, las FFAA llevarían a cabo la Operación Casa Verde en la que bombardearon la sede del secretariado de las FARC, causando una grave problemática de desplazamiento forzado en el municipio La Uribe, departamento del Meta. Véase: Semana, *Operación de alto riesgo*, 1991. El 2 de diciembre de 1993, el reconocido narcotraficante Pablo Escobar Gaviria fue dado de baja por las autoridades. Véase: El Tiempo, “Así vio el mundo muerte de Pablo Escobar Gaviria”, 1993. (CNMH, 2015, p. 73).

²² Mediante la Resolución No. 368 de 1995, la Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada, entidad encargada de supervisar estas cooperativas y adscrita al Ministerio de Defensa, estableció que “los servicios especiales de vigilancia y seguridad privada que se autoricen por esta Superintendencia, a personas jurídicas de derecho público o privado, con el objeto de proveer su propia seguridad, se denominarán Convivir” (Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada, 1995). Posteriormente, la Superintendencia, mediante Resolución No. 7164, de octubre 22 de 1997, eliminó el nombre de “Convivir”. (CNMH, 2015, p. 74).

juntas de acción comunal, organización de esquemas cooperativas de comunidades rurales o empresas comunitarias para ejercer su llamada “violencia por delegación” en donde estos grupos ejecutaban el trabajo sucio que no podían realizar las Fuerzas Armadas por carácter de autoridad sometida al imperio de la Ley (CNMH, 2015, p. 77).

Durante el gobierno de Gaviria, se brindó atención a las víctimas del desplazamiento, del terrorismo y de los desastres naturales a través de entidades como el Fondo de Solidaridad y Emergencia Social, las entidades públicas del Sistema Nacional de Prevención y Atención de Desastres, cada una en el marco de su competencia legal (CNMH, 2015, p. 77). Para que este grupo poblacional tuviera el beneficio de dicha atención debía inscribirse como víctima damnificada, de lo contrario seguirían siendo invisibilizadas y “víctimas de un acto terrorista”.

Ya en el gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994 – 1998), las problemáticas asociadas a la degradación del conflicto armado comienzan a ser visibles. Entonces se adoptan las normas del Derecho Internacional Humanitario (DIH), con lo que se pretendía disminuir los efectos atroces de la guerra. Por otro lado, se acogen medidas para la superación de la impunidad en la violación de los derechos humanos, erradicación del paramilitarismo y atención a las víctimas desplazadas por la violencia.

En el Plan Nacional de Desarrollo se adujo que el desplazamiento forzado por la violencia, en particular el de carácter político, trae consecuencias negativas en múltiples campos y que la población desplazada y víctima de la violencia se caracterizaba por su estado de indefensión, aislamiento y marginalidad social (CNMH 2015, p.77). Es decir, por primera vez en Colombia en el marco de una política de paz y rehabilitación se reconoció:

Un programa nacional de protección y asistencia integral que comprenda la prevención del desplazamiento, la atención humanitaria de emergencia a las poblaciones desplazadas, estrategias para la satisfacción de las necesidades básicas

insatisfechas y la generación de empleo. En aquellos casos en donde el retorno de la población desplazada sea imposible, se diseñarán alternativas de reubicación y reinserción social y laboral en otras zonas agrarias o urbanas (teniendo como) criterio la participación de la comunidad, el tratamiento descentralizado, la perspectiva de género y generacional, y la coordinación del trabajo de planeación y ejecución entre el Estado, las ONG y los organismos internacionales (CNMH, 2015, p. 79).

Esto marcó el inicio de la política pública sobre el problema del desplazamiento. Así, en 1995 y después de 30 años de conflicto, se pone sobre la mesa de la realidad nacional el fenómeno causado por el conflicto armado. Sin embargo, el trato que se dio a las personas víctimas de este flagelo era muy similar al de las víctimas de catástrofes, víctimas de atentados terroristas o desastres naturales. Las cifras oficiales se encuentran por debajo de las cifras que ofrece la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), pues entre el año 86 y el 96, el Estado registra 392.891 de personas en situación de desplazamiento, mientras que la otra fuente registra 773.510 personas expulsadas para el mismo periodo (CNMH, 2015, p. 80-81). Según un informe publicado por CODHES, “cada día de 1995 fueron desplazadas 195 personas integrantes de 47 hogares compuestos en su mayoría por mujeres y niños provenientes del campo, como consecuencia de acciones contra la población civil de grupos paramilitares, guerrilleros, fuerza pública y otros actores armados” (CODHES, 1999, p.18).

Con una intensificación del conflicto interno armado que resultaba de las disputas por el control de la tierra y poblaciones entre grupos paramilitares (entre ellos las CONVIVIR) y grupos guerrilleros que habían quedado por fuera a la Asamblea Nacional Constituyente, el número de víctimas creció y se desplazó a otros territorios de la nación como Urabá y las regiones del Caribe. Así, la creación de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) y su unificación y propuesta de expansión con los grupos de la misma naturaleza de

Cesar, Sierra Nevada de Santa Marta y los Llanos Orientales, marcó otro momento en el conflicto armado en el país en el que se manifestaría el principal éxodo en la historia contemporánea de Colombia (CNMH 2015, p. 84).

2.3.1.4. Gran éxodo forzado en la Colombia contemporánea (1997 – 2004). En julio de 1997, y después de dos años de discusión en el Congreso de la República, fue aprobada la Ley 387, la cual se convirtió en paradigma normativo por su excelente respuesta en cuanto a la atención y protección de la población desplazada; basada en la política y experiencias internacionales, logró definir la categoría del desplazado, delimitó a las personas que huyen dentro de su país (desplazados internos), estableció los principios de aplicación y fijó la responsabilidad del Estado en la formulación de políticas y en las medidas de prevención del fenómeno. A partir de esta ley se crearon el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia (SNAIPD) y el Consejo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia (CNAIPD), el primero, agrupaba las estrategias e instituciones de atención por el Estado y el segundo, era un órgano consultivo para formular política pública para la atención a la población desplazada y garantizar su asignación presupuestal (CNMH 2015, p.85). Se creó también el Fondo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia.

Seguendo el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica, se explicita que esta Ley en su versión final tuvo varias omisiones de temas que estuvieron en la mesa de discusión como las causas estructurales del desplazamiento forzado, la responsabilidad de acciones de la fuerza pública no hizo relación entre el desplazamiento y procesos de despojo. A pesar de la creación de esta ley como primera normatividad en regular integralmente el problema, el desplazamiento forzado continuó incrementándose.

En ese mismo 1997, surge el proyecto de Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que consistió en la consolidación de grupos regionales de paramilitares en una estructura nacional, teniendo esto un altísimo impacto y costo dentro del conflicto armado en el país. Para finales del mismo año, el gobierno de Ernesto Samper (1994-1998) intentó el desmote de los grupos de las CONVIVIR, este esfuerzo fallido dictado por una sentencia de la Corte Constitucional terminó con el engrosamiento de las filas de los grupos paramilitares.

En 1998, el presidente Andrés Pastrana Arango (1998- 2002), entabla una serie de negociaciones con los grupos guerrilleros, especialmente con las FARC y logró de esta forma una mirada más profunda al conflicto, al problema del desplazamiento. Pastrana consiguió también el apoyo internacional. Muestra de ello es que, en el año de 1999, la ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) abrió una oficina en Colombia con el objetivo de brindar asesoría a las instituciones encargadas de prestar atención a los grupos de personas en situación desplazamiento. Paralelamente, Colombia y Estados Unidos estructuran el plan Colombia ideado como un plan integral de paz para superar el conflicto armado; sin embargo, más adelante, dicho plan se consolidó como una estrategia militar de contrainsurgencia y antinarcótica (CNMH 2015, p. 89).

Mientras tanto, los grupos paramilitares fortalecidos y en su plan de despliegue, tenían la intención de tomar los territorios que hegemonícamente habían ocupado los grupos insurgentes guerrilleros en los años setenta y ochenta, en respuesta y con el fin de continuar con el control de las zonas cocaleras. Las FARC principalmente recrudescieron por su parte las estrategias de guerra, retaleando y castigando a la población civil, tomas guerrilleras, pescas milagrosas²³, leyes que catalogaban el secuestro y la extorsión como formas de financiación adicionales al negocio del narcotráfico.

²³ “Además de los secuestros masivos en las grandes ciudades y en aviones comerciales, se produjeron secuestros también masivos e indiscriminados de ciudadanos en las carreteras del país por medio de una derivación arbitraria del delito denominado “pesca milagrosa”. Esta modalidad se perpetró mediante la instalación de retenes ilegales. Allí los

En 1999, en respuesta a la gran cantidad de personas desplazadas por el conflicto, fue creado el *Plan de acción para la prevención del desplazamiento forzado*, plan que retomaba los aspectos omitidos en la Ley 387 de 1997 como por ejemplo las causas estructurales del fenómeno del desplazamiento. Con esto se permitió la transición del enfoque del modelo asistencialista de emergencia a un enfoque poblacional y territorial que involucraba a la sociedad civil y al sector privado (CNMH 2015, p, 90). La Defensoría del Pueblo y el Ministerio del Interior intentaban mitigar el fenómeno a través de alertas tempranas y promovían el retorno voluntario por parte de las víctimas a sus lugares de origen.

En el año 2000 se aprueba el Nuevo Código Penal en donde el desplazamiento es tipificado “como un delito cometido contra las personas y bienes protegidos por el DIH, por un lado, como delito de la libertad individual” (CNMH, 2015, p. 90). A pesar de estos esfuerzos, la situación en el país no mejoró, las cifras no tendían a la baja. La Corte Constitucional continuó desarrollando jurisprudencia y resaltó que los principios rectores de las Naciones Unidas sobre los desplazamientos internos debían ser tenidos en cuenta como parámetros para la creación de normas sobre el desplazamiento interno y la atención a la población desplazada. En este mismo año fue creado el Registro Único de Población Desplazada (RUPD) con el fin de tener una estadística poblacional actual y caracterizada.

Los grupos paramilitares, que en su agenda política tenían como proyecto “refundar la patria”, en 2001 se reunieron en Santa Fe de Ralito, Córdoba, con más de cincuenta políticos activos del país con el fin de expandir y fortalecer el proyecto paramilitar a nivel nacional mediante la cooptación del Estado. Esta alianza permitió blindar los actos criminales de las AUC. A esta iniciativa se le dio el nombre de Pacto de Ralito, y sería la evidencia incontrovertible de la llamada parapolítica. Las masacres perpetradas bajo la modalidad de “tierra arrasada” fueron una de las modalidades de violencia que agudizaron el

guerrilleros detenían a las personas, y una vez corroboraban su situación económica o identificaban sus nombres en listas preelaboradas las secuestraban”, en CNMH 2015, Página 90.

desplazamiento forzado de la población rural, que permaneció invisibilizado (CNMH, 2015, p.93).

Las FARC por su parte llegaron a controlar una gran cantidad del territorio nacional y con el fracaso de las negociaciones de paz, el gobierno decreta la finalización de la zona de distensión acordada durante los diálogos de paz y ordena a la fuerza pública retomar el control de la zona, desencadenando nuevamente una serie de violaciones de los derechos humanos y al DIH.

En el año 2002, Álvaro Uribe Vélez, fue elegido como presidente de la nación y por medio de su proyecto de *Seguridad Democrática* propuso la recuperación de la seguridad y la autoridad estatal. Las confrontaciones y disputas internas que se dieron entre los bloques paramilitares y los frentes guerrilleros, después de la terminación de las negociaciones de paz, tuvo un alto impacto en la violencia dentro del conflicto armado interno. Esto tuvo como consecuencia inmediata el aumento de las cifras de desplazamiento, tanto que se considera como el periodo con mayor número de población desplazada en la Colombia contemporánea.

Según el informe del Centro Nacional de la Memoria Histórica (2015) más de medio millón de personas resultaron desplazadas en un solo año. Se hizo necesario incluir dentro del Plan de desarrollo, *Hacia un Estado Comunitario*, un acápite explícito frente a la atención y prevención del desplazamiento forzado, esta vez desde un enfoque preventivo, para integrar los esfuerzos y acciones del Estado.

La lucha contra el terrorismo planteada por el gobierno Uribe en el *Plan Patriota* buscaba restituir y consolidar la “autoridad democrática”. Al mismo tiempo que planteaba un proceso de negociación y desmovilización con los líderes paramilitares de la AUC, quienes declararon un cese unilateral de hostilidades a partir del primero de diciembre de 2002; sin embargo, enfrentamientos armados y ataques contra la población civil evidenciaban que no había tal cese, sino una búsqueda del control territorial.

En 2003, se firma nuevamente un acuerdo entre el gobierno nacional y los líderes de las autodefensas (Acuerdo de Ralito) quienes se comprometían a desmovilizar gradualmente sus grupos (iniciando en 2003 y finalizando en 2006). Fue creada la primera zona de ubicación en el municipio de la Ceja (Antioquia), en donde simbólicamente se desmovilizaron más de 850 individuos; simbólicamente, pues los grupos paramilitares continuaron la barbarie luchando por el control territorial.

Entre los principales desarrollos normativos expedidos entre los años 2003 y 2004 se encuentran las medidas en cuanto a la atención en salud, acceso a vivienda y subsidio de vivienda y acceso a la educación²⁴. A través de varias sentencias de la Corte Constitucional se reconoce la violación masiva, reiterada y prolongada de los derechos fundamentales de las personas desplazadas y se legisla la política pública hacia un enfoque de derechos. Específicamente la sentencia T – 025 reconoce la crisis humanitaria derivada del desplazamiento forzado como una problemática con raíces profundas y estructurales en la historia del conflicto armado interno y sus manifestaciones de violencia (CNMH, 2015, p. 97).

2.3.1.5. Persistencia del desplazamiento en escenarios de búsqueda de la paz (2005 – 2014). Antes de la desmovilización y su sometimiento a la justicia de los grupos paramilitares, estos continuaban perpetrando acciones violentas que involucraban a la sociedad civil, reflejado en el reporte de desplazamiento forzado, despojo de tierras y territorios colectivos de población indígena y afrodescendiente. Sin embargo, esto no fue obstáculo para llevar a cabo el acuerdo de paz de estos grupos con el gobierno nacional, ya que la desmovilización siguió su curso (CNMH, 2015, p. 103-104). Paralelo a estos eventos,

²⁴ Ministerio del Trabajo Circular No. 042 de 2002; Decreto 2131 de 2003; Decreto 2284 de 2003; Decreto 1042 de 2003; Decreto 975 de 2004 y Decreto 3111 de 2004; Decreto 3222 de 2003.

el Congreso de la República aprobó la ley 975, denominada “Ley de justicia y paz”²⁵. Esta novedosa ley era la puesta en marcha de la justicia transicional y otorgaba beneficio y penas alternativas a los responsables de grandes violaciones de los derechos humanos y del DIH. Dicha ley buscaba también garantizar los derechos a la verdad, la justicia y reparación de las víctimas de estos grupos desmovilizados.

El presidente Álvaro Uribe, atribuyó el calificativo, o connotó a este periodo como el “postconflicto”, invisibilizando así eufemísticamente el conflicto interno que aún se vivía en el país. El mal llamado postconflicto (como lo plantea el informe del CNMH 2015) produjo una nueva evolución del conflicto y sus formas de violencia sociopolítica y económica que tuvieron un alto impacto en la expulsión de población civil.

Por una parte, las deficiencias en los procesos de desmovilización, que permitieron la reorganización de esos hombres en nuevos grupos ilegales encargados de tráfico de armas, drogas y personas (algunos denominados por las autoridades como las Bacrim). Por otra parte, con el afán de lograr la tan anhelada seguridad democrática del presidente regente, se incrementó la intervención de la fuerza pública y las FARC emplearon prácticas de repliegue como las minas antipersonas (CNMH, 2015, p. 105-104).

En 2005, mediante el Decreto 250 y el CONPES 3400 se creó el Nuevo Plan para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, que se tradujo en una base relevante y referente para la política pública sobre el desplazamiento; a este esfuerzo se integraron acciones del Proyecto de Protección de Tierras y Patrimonio de Población Desplazada (PPTPD) de Acción Social, intentando salvaguardar los derechos de la población

²⁵ Ley de Justicia y Paz, que define el marco legal para futuras negociaciones de paz. Particularmente cómo serán juzgados los jefes paramilitares acusados de delitos atroces y que actualmente negocian su desmovilización con el gobierno en Santa Fe de Ralito en Córdoba. Con su aprobación concluye un intenso proceso liderado, contra viento y marea, por el Comisionado de Paz Luis Carlos Restrepo y que comenzó cuando presentó a mediados de 2003 al Congreso un proyecto de ley de alternatividad penal que sustituía la prisión por penas alternativas. Este fue considerado desproporcionalmente laxo frente al perjuicio causado a víctimas de masacres como la de El Salado y fue archivado. En <http://www.semana.com/on-line/articulo/ley-justicia-paz/70984-3>

desplazada sobre los territorios abandonados y/o en riesgo de ser despojado (CNMH, 2015, p. 106). Este PPTPD reveló la precariedad dentro de la estructura agraria como uno de los desencadenantes de la violencia colombiana, es decir, como una de las causas del desplazamiento y la concentración de la tierra²⁶.

En el segundo periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez (2006 -2010) se mantuvo el Plan para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, la garantía de los derechos de la población desplazada y la superación de la ECI (Estado de Cosas Inconstitucionales) declarado por la Corte Constitucional. Paralelamente el gobierno expidió normas que buscaban la estabilización e integración económica de las personas desplazadas. Igualmente, los Ministerios de Agricultura y el de Protección Social reglamentaron el trámite de quejas, peticiones y reclamos de la población desplazada²⁷. Según el RUV (2013), pese a todos estos esfuerzos el número de víctimas del desplazamiento en el año 2007 aumentó superando las 402.715 personas.

En 2008, luego de la aplicación nacional del cuestionario enviado a los gobernadores y alcaldes de todo el país (ordenado por el Auto 025), en el cual les solicitaban información sobre las políticas regionales de prevención y de atención a la población desplazada, se expide la Ley 1190 que declara ese año como “el año de la promoción de los derechos de las personas desplazadas por la violencia”, con el objetivo de vincular distintos sectores del país como garantes de los derechos de este grupo poblacional. Mediante mesas de trabajo, se llega a la conclusión y ordenamiento de Planes Integrales Únicos (PIU) que deberían estar articulados a los planes de desarrollo locales y deberían convertirse en el instrumento para

²⁶ De acuerdo con el informe *Síntesis de la experiencia del Proyecto Protección de Tierras y Patrimonio de la Población Desplazada*: “el fenómeno de desplazamiento forzado en Colombia históricamente ha estado vinculado a procesos de despojo de tierras y concentración de la misma” (Acción Social - PPTP, 2010, página 5). Durante el periodo comprendido entre 2004 y 2006, el número de personas desplazadas siempre se comportó de manera ascendente: 309.231 (2004), 351.694 (2005) y 364.844 (2006) (RUV, 2013) En CNMH, 2015, p. 106.

²⁷ ADR Rural, Resolución No. 1455 de 2006; Ministerio de la Protección Social, Resolución No. 0369 de 2006. En CNMH, 2015, p. 108.

planear, gestionar, ejecutar y evaluar planes y programas a la atención desplazada en el nivel territorial²⁸.

Siguiendo el informe del Centro de memoria Histórica (2015), en 2009 la Corte Constitucional corroboró que no se había logrado un avance sistémico en el goce efectivo de todos los derechos de la población víctima del desplazamiento forzado, por lo cual se ordenó formular políticas de prevención, de generación de ingresos y garantías a los derechos de la verdad, a la justicia, a la reparación y no repetición.

En 2010, durante el primer gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2010 – 2014) (quien en su campaña electoral había asegurado que continuaría con la implementación de la Seguridad Democrática), se propiciaron algunos de los golpes militares más fuertes dados a las estructuras de las FARC (CNMH, 2015, p.13), alejándose del enfoque anterior “lucha contra el terrorismo” que negaba la existencia de un conflicto armado en el país. En 2011 el presidente reconoce públicamente la existencia de un conflicto armado interno, aceptando de esta forma las violaciones a los derechos humanos, al Derecho Internacional Humanitario por parte de las organizaciones legales e ilegales, negando el supuesto escenario de postconflicto de la desmovilización paramilitar y reafirmando la imagen que se tenía en el extranjero y por organizaciones intergubernamentales durante los gobiernos anteriores (CNMH, 2015, p. 114).

En 2011 se generó otro hito en la política pública sobre el desplazamiento forzado con la aprobación de la Ley 1448, por medio de la cual se pretende reparar integralmente a las víctimas del conflicto armado interno (CNMH, 2015, p. 115), y con la Ley de víctimas y restitución de tierras, en la que el desplazamiento fue reconocido como un hecho victimizante y se adoptó la definición de víctima del desplazado forzado. Se expidieron también los

²⁸ También en el año 2008 se puso en marcha el Programa de Reparación Individual por vía Administrativa para las Víctimas de los Grupos Armados Organizados al Margen de la ley, por hechos victimizantes anteriores a ese año Decreto 1290 de 2008. Norma que se fundamentó en la necesidad de responder a las inciertas expectativas de la reparación por vía de la justicia transicional pena de la Ley 975 y el deber internacional de reparar a las víctimas. En CNMH, 2015 Pagina 110.

decretos de ley para las medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales de los pueblos y comunidades indígenas y las comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, y el pueblo rom o gitano. Estas normas, junto con la Ley 1448, integran lo que se conoce como Ley de víctimas (CNMH, 2015, p. 116).

A pesar de las normas y esfuerzos mencionados anteriormente, 2011 fue un año con un alto registro en cifras de población desplazada. Con esto se ponía en evidencia la inoperancia del modelo de reparación de las víctimas dentro del conflicto. Según el informe del CNMH (2015), la Corte Constitucional solicitó a la Procuraduría, Contraloría y Fiscalía, la presentación de informes sobre los resultados alcanzados en procesos disciplinarios, fiscales y penales en contra de funcionarios a cargo de los componentes de la atención a la población desplazada.

El Marco jurídico para la paz aprobado por el Congreso el 2012, reformaba algunas disposiciones de la Constitución Política para establecer elementos excepcionales de la justicia transicional²⁹. Dicho marco estableció la base para una eventual terminación del conflicto armado: la creación de la Comisión de la Verdad. Paralelamente, el gobierno de Juan Manuel Santos inició un nuevo proceso de diálogos de paz con las FARC que se plasmó en el Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una paz estable y duradera. Este acuerdo contempla seis puntos: política de desarrollo agrario integral; participación política; fin del conflicto; solución al problema de las drogas ilícitas; víctimas, e implementación, verificación y refrendación. El 4 de septiembre del mismo año el presidente anunció públicamente, en Oslo Noruega, la iniciación de los diálogos y la instalación de una Mesa de Conversaciones cuya sede principal sería La Habana, Cuba.

²⁹ La justicia transicional es justicia en sentido lato, lo cual implica que sus cuatro componentes -verdad, justicia, reparación y reformas institucionales- deben servir para consolidar la existencia de ciudadanos con derechos iguales y efectivos, y para reconocer un lugar prioritario a las víctimas en el espacio público. <http://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/8340-gustavo-salazar.html>

En 2012 también se produjo un importante acontecimiento entorno a la comprensión de la evolución del conflicto armado interno con el reconocimiento de las llamadas “Bacrim” como un nuevo actor armado. Esta acción favoreció la valoración de las víctimas de estos grupos que eran tratados como delincuencia común y que les impedía ser incluidas en el RUV por la Unidad de Víctimas.

De acuerdo con la reconstrucción del RUV, con corte al 31 de diciembre de 2014, entre 2005 y 2014 se registraron 2.996.196 personas desplazadas, lo cual representó tan solo una disminución de menos de cien mil víctimas respecto del periodo inmediatamente anterior (1997-2004). En esta etapa, los años 2007 y 2011 reportaron significativos aumentos en el número de personas desplazadas como resultado del recrudecimiento de la violencia asociada al conflicto armado interno y los intereses políticos y económicos en distintas regiones del territorio nacional. Esto significa que en los años siguientes a la elección de los gobiernos de Uribe y de Santos se produjo un recrudecimiento visible en las manifestaciones de esta forma de violencia (CNMH, 2015, p. 125).

2.3.1.6. Un deshonoroso título que nos regalan las cifras.

Las alarmas de los Estados y las organizaciones defensoras de los derechos humanos se encendieron en 2013, cuando la Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR) informó que la cifra de desplazamientos forzosos en el mundo era la más alta desde la Segunda Guerra Mundial (51,2 millones de personas). Parecía el peor panorama, sin embargo, doce meses después, la cifra se elevó a 59,5 millones de desplazados (8,3 millones más que en 2013, lo que equivale a la población de Italia o del Reino Unido). En conclusión, el 2014 es, hasta hoy, el periodo más trágico y en el que se agudizó

esta problemática, consecuencia de la persecución, los conflictos, la violencia generalizada y las violaciones de DD.HH.”³⁰

Según el informe de la ACNUR del año 2014 titulado, “Tendencias Globales”, Colombia se encontraba en la segunda deshonrosa posición de países del mundo con el mayor número de población desplazada, además de ser el primero en Latinoamérica:

Y es precisamente la República Árabe Siria la que lidera la lista de los cinco países con mayor número de desplazados dentro del territorio, con 7,6 millones de personas. Colombia ocupa el segundo puesto con 6 millones de desplazados, “según estimaciones del gobierno, unas 137.000 personas se vieron desplazadas por primera vez en el transcurso del año”. (El ESPECTADOR, 2016).

Para 2016, según el informe de la ACNUR del año inmediatamente anterior (2015), el mundo marcó un récord amargo, con 65,3 millones de refugiados y desplazados obligados a dejar sus hogares o sus países de origen por las guerras o por ser víctimas de persecuciones, 65,3 millones de los cuales 6,9 millones de los casos son de Colombia, un 10.3% acumulado históricamente desde 1985 que a la fecha del informe otorga a la nación el primer lugar. Le siguen Siria, con 6,6 millones, e Irak, con 4,4 millones (El País, 2016).

Gonzalo Sánchez (2015) director del Centro Nacional de Memoria Histórica, explica que “todavía son opacas para la gran mayoría de colombianos las causas y consecuencias de nuestro desplazamiento forzado” (p. 15), pues los importantes avances logrados en la ley, los intentos de reparar y de juzgar varias décadas de desprotección, de tratar de desnaturalizar este delito, de crear instituciones y organizaciones que velan por garantizar los derechos de estas víctimas, han resultado infructuosos.

³⁰ Tomado de: <http://www.elespectador.com/noticias/elmundo/colombia-el-segundo-pais-mas-desplazados-internos-articulo-566944> (El ESPECTADOR, 2016)

Siguiendo las palabras proferidas por la Corte Constitucional (recién se vislumbraba el éxodo como una posibilidad en el país), el desplazamiento es “una tragedia nacional que afecta los destinos de innumerables colombianos y marcará el futuro del país durante las próximas décadas”³¹. Y eso ha resultado estadísticamente representado en las cifras que, sin ser diferenciadas, son exageradas y preocupantes. Las cifras reiteran y avalan la imagen de un país con un problema agrario persistente, con una historia signada por el difícil acceso a la tierra, pugnas por el territorio donde múltiples actores armados han disputado, en alianzas y guerras, su control como espacio estratégico de orden político económico y militar³².

La imagen 1 emitida por la Unidad de Víctimas (UV) en febrero de 2017, presenta cifras que remiten a la comprensión de la problemática del desplazamiento de acuerdo con la clasificación establecida en su institución:

Definiciones Generales según las diferentes fuentes consultadas por la SRNI:

- Víctimas Registradas: Hace referencia al total de personas incluidas en el Registro Único de Víctimas - RUV. Al filtrar por departamento, Dirección Territorial o municipio, la cifra que arroja el reporte corresponde con el número de personas que residen en este lugar, teniendo en cuenta el último lugar de ubicación.
- Víctimas de Conflicto Armado: Víctimas que manifestaron en su declaración, ser victimizadas por hechos en el marco del conflicto armado en Colombia.
- Víctimas Sentencias: Víctimas incluidas en cumplimiento de la Sentencia C280 y Auto 119 de 2013.³³

³¹ Corte Constitucional de Colombia Sentencia SU-1150 de 2000, M. P. Eduardo Cifuentes Muñoz; reiterada en la Sentencia T-702 de 2012, M. P. Luis Ernesto Vargas Silva.

³² “Los conflictos por territorios se refieren al dominio y control del territorio como espacio estratégico de orden político y económico. Puede tratarse bien de fuerzas que quieren sacar de su paso a competidores que cuestionan su poder, como grupos de izquierda, o de fuerzas guerrilleras o paramilitares que se disputan el dominio territorial” (CODHES, 1999).

³³ “Por medio del cual se hace seguimiento a las acciones adelantadas por el gobierno nacional para la superación del estado de cosas inconstitucional declarado mediante sentencia T-025 de 2004 en relación con el componente de registro y se dictan las medidas necesarias para mejorar la atención de la población desplazada por la violencia”.

- Sujeto de Atención y/o Reparación: Víctimas que al no encontrarse en ninguno de los grupos que se presentan en el siguiente ítem, pueden acceder a las medidas de atención y reparación establecidas en la Ley.
- Víctimas Directas de Desaparición Forzada, Homicidio, Fallecidas y no Activas para la Atención: Víctimas que por distintas circunstancias no pueden acceder efectivamente a las medidas de atención y reparación. En este grupo se incluyen las víctimas fallecidas a causa del hecho victimizante o que han sido reportadas como fallecidas en otras fuentes de información. También se incluyen las personas sin documento de identificación o con números de documento no válidos. Además se clasifican como no activas para la atención, las personas víctimas de desplazamiento forzado que no han solicitado ayuda humanitaria” (Unidad de Víctimas , 2017).

Imagen 1. Víctimas diferenciadas de acuerdo con la definición de desplazamiento (UV 2017)



En la siguiente tabla emitida por la UV (2017) se encuentran los registros de los hechos violentos de los que han sido víctimas un gran número de colombianos. Cabe resaltar que el desplazamiento es por una diferencia numérica muy amplia el principal hecho victimizador.

Tabla 1. Diferenciado eventos.³⁴ (UV 2017)

HECHO	EVENTOS
Abandono de Tierras	5.323
Amenaza	356.002
Desaparición forzada	176.128
Sin información	44
Minas antipersonal	11.587
Homicidio	1.066.252
Secuestro	36.020
Perdida de Bienes Muebles o Inm	118.836
Vinculación de Niños y Adolescentes	8.983
Tortura	10.343
Desplazamiento	7.769.281
Integridad sexual	19.269
Acto terrorista	101.271
Total	9.679.339

Para finalizar y con respecto a la edad en la que se ha presentado el desplazamiento, el diferenciado expuesto en la tabla 1 (UV 2017), indica que son los adultos quienes han huido con mayor frecuencia de sus territorios, seguidos por los adolescentes, luego los niños de segunda infancia, posteriormente los adultos mayores y finalmente se posicionan los primeros infantes.

Tabla 2. Diferenciado por edades

EDAD ACTUAL	PERSONAS
Entre 0 y 5 años	487.112
Entre 12 y 17 años	1.044.319
Entre 18 y 28 años	1.685.144
Entre 29 y 60 años	2.707.303
Entre 6 y 11 años	869.395
Entre 61 y 100 años	653.372
Sin información	601.607

³⁴ Eventos: Ocurrencia de un hecho victimizante a una persona, en un lugar (municipio) y en una fecha determinada. Personas: Víctima identificada de manera única ya sea por su número de identificación, por su nombre completo o por una combinación de ellos.

Si bien este apartado resulta bastante estadístico, las cifras son importantes para la comprensión de un fenómeno que siguiendo las palabras de Sánchez (2015) dimensionan y recrean una imagen de esta problemática a nivel nacional:

(...) basta con imaginar el éxodo de dos terceras partes de los habitantes de Bogotá, o la sumatoria de todos los habitantes de las ciudades más pobladas del país como Medellín, Cali y Barranquilla, o de manera más dramática en el escenario internacional, basta con imaginar el éxodo de la población entera de países como Dinamarca, Finlandia, Singapur o Costa Rica (CNMH, 2015).

2.4. ¿Cómo son?

El desplazado no solo es despojado de su tierra, o de sus pertenencias —su parcela, su ganado, sus gallinas, su casa, su escuela—, sino despojado, al ser arrojado de su entorno, de su vida tal como la conocía. El movimiento que define al desplazado “es vivido como un distanciamiento definitivo con respecto al espacio que constituía su identidad, es el lugar de un dolor.” (CNMH, 2015, p. 21).

La historia está llena de episodios donde a través del miedo y del terror se logra establecer una determinada forma u orden social. El fenómeno del desplazamiento en Colombia no es una excepción Castaño (s,f), p. 1, por lo que se hace necesario determinar las afectaciones de orden psicosocial de las personas víctimas de estos actos de violencia.

En primera instancia como lo menciona la doctora Bertha Lucia Castaño,³⁵ para hablar del impacto psicosocial del desplazamiento en la vida de las personas hay que determinar el lugar desde el cual se va a enunciar y a entender esta palabra:

³⁵ Médica psiquiatra, fundadora Corporación Avre (Acompañamiento Psicosocial y Salud Mental a Víctimas de la Violencia Política)

El término psicosocial surge en América Latina estrechamente vinculado a situaciones de conflicto como la guerra, tiene connotaciones políticas y en esa medida no es un término neutral (...) el trabajo psicosocial es un cruce de caminos entre los Derechos Humanos, la filosofía, la ciencia y la política. Al igual que todas ellas implica distintos conceptos de libertad y diferentes paradigmas de dignidad (...) El concepto psicosocial sería entonces una forma de entender las respuestas y los comportamientos de las personas en un contexto cultural, político, económico, religioso y social determinado (Castaño, (s, f) p. 1-6).

Todas las situaciones de extrema vulnerabilidad (emocional, física, relacional, económica y social), a las que se ven sometidas las personas en situación de desplazamiento forzado, requieren un alto contenido de energía emocional y física para perseverar, resistir y permanecer en los procesos que procuran las condiciones de vida digna (Álvarez, 2007, p. 7). Razón por la cual el desarrollo de los individuos presenta alteraciones de diverso orden. Sin pretender presentar un recetario o lista de chequeo, se formulan aspectos psicosociales que evidencian cambios y afectaciones:

2.4.1. En el individuo. De acuerdo con el análisis de Castaño (s,f), p. 5, la población que se ve afectada por el fenómeno del desplazamiento, vive un estrés continuo de gran intensidad debido a la situación permanente de amenaza vital en el tejido social. El individuo está en constante proceso de cambio a las demandas del entorno. Cuando estos recursos de adaptación no son eficaces para producir los resultados esperados es cuando se identifica una “crisis”, que refiere un estado temporal de desorganización, confusión e incapacidad para afrontar el medio Señala Slaikeu³⁶, que uno de los aspectos más evidentes de la crisis, es la

³⁶ SLAIKEU, K. A. Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación. México. Manual Moderno. 1995. P 23 - 24. En (Millán., 2002)

alteración emocional y el desequilibrio experimentado, acompañándose también por sentimientos de cansancio, desamparo, inadecuación, confusión, ansiedad, dificultades en su funcionamiento familiar y laboral, así como muchos síntomas físicos. Otro efecto de esta desorganización es la reducción de la capacidad para defenderse, quedando en condiciones de vulnerabilidad emocional y física. De allí que se haya identificado incremento en la aparición de enfermedades producto, de esta situación³⁷. Investigaciones desarrolladas como las de Médicos del Mundo, identificó que hay “un número importante de quejas de tipo somático reportadas por más del 70% de los entrevistados, ellas son, en orden de frecuencia, dolor de cabeza, cansancio muscular, sensación de agotamiento, mareos, palpitaciones y temblor en el cuerpo”³⁸.

Hay varios elementos diferenciadores en los efectos psicosociales del desplazamiento, ya que, “no tiene el mismo impacto en las poblaciones que han podido conservar su identidad, con respecto a las que han tenido reconocimiento de su situación y que pueden obtener apoyo económico y psicosocial” (Castaño, (s,f), p.7). Además de características personales y contextuales que dan una identidad al evento del desplazamiento en la persona como lo manifiesta un estudio de Rozo³⁹, estos se deben entender en función de:

- Variables previas a la migración
- Personalidad del migrante
- Experiencias vitales
- Bagaje cultural
- Motivaciones para abandonar su ambiente

³⁷ SANDIN, B. El estrés. En BELLOCH, A., SANDIN, B., RAMOS, F. Manual de psicopatología. Vol. 2. Madrid. McGraw-Hill. 1995. P 17 En (Millán., 2002)

³⁸ EQUIPO MEDICOS DEL MUNDO-FRANCIA. Análisis del psicotraumatismo en un desplazamiento colectivo. Bogotá OFICINA HUMANITARIA DE LA COMUNIDAD EUROPEA 2000. P 131. En (Millán., 2002)

³⁹ ROZO, J. Efectos el desplazamiento y metodologías de intervención. En: BELLO, M. N., MARTIN, E., ARIAS, F. (Eds). Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento. Santafé de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2000. P. 103 – 108 En (Millán., 2002)

- Motivaciones para buscar un nuevo lugar de residencia
- Variables que afectan durante el desplazamiento
- El estrés de desplazamiento
- Circunstancias, medios de transporte, etc.
- Variables que inciden después de la movilización
- Actitudes de la comunidad a donde se llega el migrante (las políticas estatales, presión cultural, las oportunidades de trabajo, etc.
- Homogeneidad del ambiente inmediato
- Posibilidades de satisfacción de aspiraciones y necesidades
- Características personales de adaptación del migrante.

No necesariamente es una característica personal del migrante la que puede originar el malestar emocional, sino el efecto e interacción de los anteriores componentes, tanto de la vida del individuo como de la comunidad, de origen y de llegada (Millán, 2002).

2.4.2. En la familia. El evento traumático es vivido por el sujeto de una forma individual pero también colectiva. A nivel de sus familias, grupos y colectividades se generan respuestas que a su vez modifican la dinámica social, ya que no se trata de individuos asociales que viven el drama de la violencia de una forma autista, sino que elaboran la experiencia de una forma peculiar pero social (Castaño, s,f)

La psicóloga Liliana Álvarez (2006) en su trabajo de investigación con familias desplazadas que han llegado a Bogotá, expresa que en los casos en donde hay desapariciones por parte de uno o más de sus miembros, existen implicaciones que tienen que ver con el miedo, la angustia y la tristeza, que se manifiestan con una extrema tensión por anticipar simbólicamente la muerte de sus familiares a causa de hechos violentos (vividos también por ellos) y al tiempo la imposibilidad de generar recursos personales, familiares y/o

comunitarios importantes para iniciar los procesos de duelo por la desaparición de los familiares (p. 8).

En los casos en donde en el grupo familiar ha habido pérdida de sus integrantes, se evidencia que:

Los procesos de duelo no resueltos acentúan el estado de indefensión y vulnerabilidad de las familias ahora dispuestas en otro orden, por cuanto se configuran al interior de las mismas narrativas y relatos desesperanzadores y angustiantes frente a la situación actual (Álvarez, 2007, p. 7).

Según Álvarez, en las situaciones en las cuales un miembro de la familia debe asumir el lugar de otro por muerte, es muy frecuente encontrar que este cambio de rol genera la invisibilización de sus propias emociones, conllevando a estados de frustración, reducción a la supervivencia y en el caso de las mujeres, a una exposición más directa a la violencia (ibídem). Cuando el cambio de rol se da por desaparición, el estudio revela que los familiares se sienten culpables por estar ocupando el lugar de quien no está y la incertidumbre de no saber cuándo volverán a verlo; por su parte estas personas tienden a experimentar rabia, dolor, tristeza profunda y cuando ésta pérdida es del miembro de la familia que desempeñaba el papel de “cabeza de familia”, se experimenta una doble pérdida acompañada de todas las emociones descritas anteriormente, más un alto estado de indefensión y mayor riesgo de muerte existencial.

Las familias desplazadas del estudio (monoparentales en gran proporción), por lo general con jefatura femenina, tienen menos posibilidades de gestión y los niños y jóvenes se ven obligados a ocuparse en labores domésticas y en trabajos informales para generar ingresos, o están en riesgo de ingresar a la delincuencia. Sus relaciones intrafamiliares y de grupo reflejan que tienen una menor posibilidad para llegar a acuerdos, menor compromiso de grupo y mayor empleo de formas maltratantes en la interacción. (Álvarez, 2007, p. 10).

Por otra parte, Bello (2001, p. 304) plantea que los eventos que evoca el desplazamiento, impactan a las redes comunitarias⁴⁰ por diversas razones:

Las comunidades son amenazadas en razón de sus costumbres, credos, filiaciones o posturas políticas. En tal sentido su existencia depende de la transformación radical de los aspectos mencionados, o de salida de sus miembros. Sus líderes o figuras representativas son asesinadas, intimidadas o amenazadas, generándose sentimientos de miedo y desprotección. Sus espacios representativos y de encuentro (la escuela, el parque, la iglesia la tienda, etc.) por lo general son los escenarios donde se llevan a cabo las acciones violentas, por esta razón quedan “marcados”⁴¹ y de esta manera se alteran sus usos y sus significados.

2.4.3. En la niñez y en la adolescencia. De acuerdo con el informe ejecutivo de la investigación adelantada por la UNICEF, la Organización Mundial para las Migraciones (OMI) y en convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el año 2013, los efectos psicosociales del desplazamiento en los niños, niñas y adolescentes (NNA) tienen un alto impacto en los indicadores asociados al afecto e indicadores comportamentales, tales como dificultades para hacer uso adecuado del tiempo, perciben menos apoyo de su medio externo, son menos resilientes y esto los lleva a tener bajos niveles de satisfacción consigo mismo, no muestran sentimientos de culpa (como sí sucede con los NNA desmovilizados), retraimiento, quejas somáticas, ansiedad y problemas de atención en comparación con la población en general. Además, poseen un nivel más bajo de escolaridad.

⁴⁰ La comunidad, entendida como un espacio físico y simbólico, es el lugar en donde el individuo aprende y constituye particulares formas de relacionarse con el entorno, el tiempo y los otros, es una construcción histórico – social que se expresa en la existencia de costumbres, normas, pautas, proyectos, intereses que definen el sentido del “nos”, afirmador y diferenciador. La red vecinal, sus rituales, tipos de comunicación e intercambio, materializan la comunidad, en la cual se expresan relaciones de solidaridad y de conflicto; se posibilita la participación en dinámicas y proyectos que dan lugar al sentido de pertenencia; y se construyen imágenes y relatos que dan cuenta de quienes la constituyen. Citado en Bello (2004, p. 5)

⁴¹ La muerte y el miedo que se genera en una “zona de violencia”, hace que los seres humanos que la habitan configuren una serie de imaginarios, así como resemantizan, referenciados en estos imaginarios, tanto los lugares como sus habitantes. Los espacios tradicionales son rebautizados en función del terror y el mal” (Castillejo, pág. 175 (Bello, 2004, pág. 7)).

Específicamente, para el grupo poblacional de los jóvenes, es frecuente encontrar expresiones de culpa, frustración, temor e impotencia con comportamientos desafiantes y en algunos casos agresivos hacia sus padres o cuidadores, estableciendo relaciones intrafamiliares atravesadas por el señalamiento mutuo y constante que en mucho dan lugar a interacciones de tipo agresivo - pasivo hasta expresiones de tipo violento (Álvarez, 2007, p. 9). Para estos jóvenes, el dolor de las pérdidas, el abandono, la imposibilidad de la escogencia, el fraccionamiento de la familia, el desarraigo y las carencias materiales, son sumidos como una responsabilidad personal. La culpa aquí define en mucho las relaciones que a partir de allí se construyen con sus propios familiares, con el sistema de pares, con los nuevos vecinos y la comunidad (Álvarez, 2007, p. 7).

Particularmente, según Álvarez (2007) “los jóvenes que se desplazan por la amenaza directa de llevarlos para integrar las filas de los grupos armados operantes en las zonas, ha motivado que varios de estos asuman sentimientos de culpa y responsabilidad frente al desplazamiento de su familia” (p.7).

2.5. ¿Qué necesitan?

Según la voz de la institucionalidad en el país, las necesidades, daños y efectos surgidos después de un acto de desplazamiento deben abordarse desde un enfoque psicosocial y esto implica, entre otras cosas, tener un enfoque diferencial para ello, reconocer que cada persona, familia, comunidad, etnia o grupo social tiene particularidades que deben ser consideradas al proponer medidas de reparación para su situación. Pero estas medidas no pueden ser medidas instrumentales solo para cumplir con requisitos normativos o institucionales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012).

2.5.1. El enfoque diferencial. A través del documento del Ministerio del Interior *Recomendaciones para la implementación del enfoque diferencial en las entidades territoriales*, se espera que el Estado dé respuesta adecuada y especializada a la población desde su oferta institucional:

El enfoque diferencial reconoce la existencia de poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual, discapacidad y pertenencia étnica. Al respecto, el Estado promueve medidas diferenciadas para superar la discriminación o exclusión; eliminar barreras sociales e injusticias históricas y territoriales; con ello se pretende mayores niveles de igualdad socioeconómica y satisfacción de bienes, servicios y oportunidades” (2015, p. 21).

Por su parte, Espinosa (2012) plantea que el factor deferencial debe ser comprendido como una mención a que las personas en situación de desplazamiento forzado ameritan una atención especial y diferenciada del Estado colombiano; dicho concepto argumentado por la Corte Constitucional en su sentencia T– 025 de 2004, explica que:

El grupo social de los desplazados, por su condición de indefensión merece la aplicación de las medidas a favor de los marginados y los débiles, de acuerdo con el artículo 13 de la Constitución Política, incisos 2° y 3° que permiten la igualdad como diferenciación, o sea la diferencia entre distintos (2012, pág. 21).

Así, este enfoque diferencial permite dar cuenta de la diversidad, no solo entre hombres y mujeres, sino entre mujeres de los diferentes grupos etarios, de las minorías étnicas, en distintos contextos culturales y se relaciona con un enfoque de derechos, pues parte de los principios básicos del libre ejercicio de los mismos, particularmente el de la igualdad, mediante un cruce entre las variables posibles dentro del contexto colombiano (Espinosa, 2012, p. 23).

En términos del documento “Género Desplazamiento y Derechos” (Meertens, (s,f) p.

2) una política emergente del enfoque diferencial de protección y atención a la población desplazada debe tener en cuenta las siguientes áreas:

- Promover la no-discriminación en el ejercicio de los derechos, la inclusión social y el acceso equitativo a los recursos y los servicios del Estado.
- Reconocer las vulnerabilidades y necesidades particulares de cada grupo, particularmente de las mujeres, de las niñas y niños y de las minorías étnicas y actuar sobre ellas.
- Promover el acceso en forma equitativa a la toma de decisiones, a la participación y a la organización.
- Realizar acciones positivas para desarrollar la autoestima y la autonomía de las personas, con particular énfasis en aquellas que pertenecen a los grupos tradicionalmente subordinados.
- Eliminar estereotipos culturales que obstaculicen el libre ejercicio de los derechos y la inclusión social”.

En consecuencia con lo anterior el Subcomité Técnico de Enfoque Diferencial presenta los lineamientos de cinco tipos de enfoque diferenciales que son tenidos en cuenta en el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas públicas de la población en situación de desplazamiento, a continuación una breve síntesis:

2.5.1.1. Enfoque de niños, niñas y adolescentes⁴². La Ley establece que el Estado, en su conjunto, tiene el deber de reparar integralmente a niñas, niños y adolescentes que han

⁴² 0 a 6 años: en este periodo ocurren transformaciones en el desarrollo del ser humano, adquieren y apropian la cultura y las formas de ser y estar en el mundo, así como las relaciones que establecen con su contexto, de modo que las condiciones del contexto en el cual viven los niños y las niñas son determinantes en el desarrollo integral a nivel corporal, social, emocional y cognitivo. (...) 6 y 12 años, momento en el que se profundiza el aprendizaje de roles, la cooperación y competencia. Predomina la creatividad, alegría, honestidad, sensibilidad, construcción de lazos de confianza, respeto a quienes les rodean y su entorno; independencia, toma de decisiones y definición

sido víctimas del conflicto armado, por reclutamiento, desplazamiento forzado, muerte de uno o ambos progenitores, violencia sexual, minas antipersonales, municiones sin explotar o aparatos explosivos improvisados; así como aquellos niños, niñas y adolescentes, concebidos a través de un acto sexual violento, en el marco del conflicto armado. Según el Artículo 25 de la Ley de Víctimas, la reparación debe ser adecuada, diferenciada, transformadora y efectiva por el daño que han sufrido como consecuencia de las violaciones.

2.5.1.2. Enfoque de mujeres. El enfoque diferencial de Mujer y Conflicto Armado, se refiere al análisis de las relaciones sociales que reconocen necesidades específicas de las mujeres y tiene por objeto la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Desde esta mirada se pretende impulsar normas e implementar acciones que garanticen el ejercicio de ciudadanía de las mujeres, que a su vez disminuyan las brechas de género y el impacto diferencial y desproporcionado generado por el conflicto armado. Es evidente que, el conflicto exagera las relaciones de poder desiguales y son las principales víctimas de delitos sexuales. En el siguiente listado se pueden apreciar algunas definiciones relativas al conflicto:

- **Violencia contra la mujer:** acción u omisión que puede desencadenar la muerte, daño, sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer.
- **Discriminación de género:** se refiere a cualquier exclusión o restricción basadas en las funciones y relaciones de género que impide que una persona disfrute plenamente de los derechos humanos.

de gustos. Adolescencia: Personas entre los 12 y 17 años de edad, etapa en la que consolida la identidad del sujeto como ser social e individual y el desarrollo de la capacidad de analizar y elegir (RNI - Unidad de Víctimas, 2014)

- Violencia basada en género: violencia física o psicológica ejercida contra cualquier persona sobre la base de su sexo o género que impacta negativamente su identidad, bienestar social, físico y económico.
- Enfoque de género: Se refiere al análisis de las relaciones sociales que parte del reconocimiento de las necesidades específicas de las mujeres y que tiene por objeto permitir la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

2.5.1.3. Enfoque personas con discapacidad. Alude a personas con capacidades diversas, bien sean físicas, intelectuales o sensoriales que al interactuar con diversas barreras (estructurales, actitudinales, presupuestales, etc.), impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones. Con frecuencia las personas que hacen parte de este grupo poblacional encuentran obstáculos que impiden el acceso a los diferentes ámbitos de la vida social. Se han identificado cuatro tipos de barreras sociales que ponen en condición de desventaja, exclusión o discriminación a las personas con discapacidad: físicas o arquitectónicas, comunicativas y actitudinales.

En el marco del Sistema Nacional de Discapacidad existe la obligación de las entidades departamentales, distritales y municipales de adoptar los Planes de Discapacidad, los cuales deben incidir en los Planes de Desarrollo local, coordinadamente con los Planes de Acción Territorial (PAT), cuya implementación ordena la Ley de Víctimas. La reparación integral en los términos del artículo 5 del Decreto 4800 de 2011, contribuye a eliminar factores de exclusión y discriminación de las personas con discapacidad, logrando transformar su situación de miseria y procurando la garantía de sus derechos fundamentales mediante la aplicación de acciones afirmativas.

2.5.1.4. Enfoque personas mayores. Esta población está expuesta a mayores riesgos asociados con la edad e imaginarios por parte de la sociedad que les discrimina o margina. Por ende, presentan afectaciones diferenciales que dificultan el desarrollo de su autonomía e independencia, en razón a ello, uno de los principales desafíos del enfoque de envejecimiento y vejez, es impulsar la realización de ajustes institucionales que respondan a las necesidades, intereses y expectativas específicas de este grupo poblacional; la idea es favorecer la garantía y goce efectivo de los derechos y la respectiva inclusión social de las personas mayores. Algunas nociones que ayudan a comprender este enfoque, son:

- Persona mayor: Es aquella que cuenta con sesenta años de edad o más. Una persona puede ser ubicada dentro de este rango, siendo menor de 60 años y mayor de 55, cuando su situación socio-económica así lo determine.
- Persona mayor víctima: mayores de 60 (no importa si la edad la tenían antes, durante o después de la ocurrencia del hecho víctimizante), años que sufrieron violaciones graves de sus derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario.
- Envejecimiento: Es un proceso que empieza desde el mismo momento de la concepción y culmina con la muerte, influyen diferentes determinantes sociales del transcurso de la vida que delinean si cuentan o no con envejecimiento activo y por tanto proyección a una vejez saludable y productiva.

2.5.1.5. Enfoque étnico. Para la construcción de una sociedad diversa, pluriétnica y en armonía, como está plasmado en la Constitución Política de 1991 (art. 7), es necesario el reconocimiento pleno de la contribución que hacen a ella los grupos étnicos, y el respeto y garantía a sus derechos, mediante la materialización de “acciones concretas y la inclusión de la variable o dimensión étnica y cultural en su dimensión colectiva e individual, en el marco

del enfoque diferencial, en planes, proyectos, procedimientos, instrumentos y formatos de los agentes gubernamentales.

A dicho propósito se reconocen tres grupos étnicos en nuestro país: indígenas, negros, afrocolombianos, raizales y palanqueros y el pueblo Rom, todos enfrentados a difíciles situaciones de pervivencia en el marco del prolongado conflicto armado que vivimos y sus factores subyacentes y vinculados. Las siguientes son las definiciones de los grupos étnicos:

- Indígenas: aquellos grupos de ascendencia amerindia que mantienen vivas sus tradiciones lingüísticas y culturales, se caracterizan por tener una fuerte relación con el territorio ancestral y la naturaleza, así como una organización social y política propia.
- Rrom: Originarios de Europa y Asia, pero con una presencia histórica en el país, los gitanos cuentan con una lengua propia, el Romaní, se organizan en Kumpanias, y a pesar de su origen nómada, actualmente muchas de las Kumpanias se han hecho visibles en los principales centros urbanos del país.
- Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras:
- Comunidades Negras: Ley 70 de 1993, es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones.
- Afrocolombianos: Concepto de carácter eminentemente político, utilizado desde hace algunas décadas por los líderes de la comunidad negra con el fin de reivindicar o destacar su ancestría africana.
- Raizales del Archipiélago de San Andrés y Providencia: Los raizales del Archipiélago de San Andrés y Providencia se diferencian de las comunidades negras del continente porque cuentan con un dialecto propio y con prácticas

culturales y religiosas más cercanas a la cultura antillana y a la influencia anglosajona en la región Caribe.

- Comunidad Negra de San Basilio de Palenque: La comunidad negra del Palenque de San Basilio, en el municipio de Mahates Bolívar, se diferencia del resto de comunidades negras del país por contar con un dialecto propio producto de la mezcla de lenguas africanas con el castellano.

2.5.1.6. Enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género. Las personas víctimas del conflicto armado con orientaciones sexuales e identidades de género diversas sufren la discriminación, estigmatización, persecución e invisibilización de los daños del conflicto armado sobre sus proyectos de vida individuales y colectivos. El enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género en el marco de los procesos de asistencia y reparación integral pretende abordar no sólo las afectaciones y daños derivados de la violencia sociopolítica con ocasión del conflicto, sino además pretende transformar las condiciones culturales y sociopolíticas que se enmarcan en las violencias y situaciones de discriminación histórica que viven las víctimas, lo que corresponde la construcción de acciones de reparación con enfoque transformador. A continuación se presentan algunas categorías claves para entender el enfoque de orientaciones sexuales.

- Sexo: clasificación de los seres en términos biológicos (a partir de los marcadores endocrinos, cromosómicos y gonadales), para la especie humana se ubican las variables de: hembra o mujer, macho u hombre e intersex.
- Género: se refiere a los roles socialmente construidos, los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera como apropiados para hombres y mujeres.

- Identidad de género: es la forma como cada persona se construye, se define, se expresa y vive en relación con el sexo que adopta. Independientemente de su sexo la persona puede identificarse como femenina o masculina.
- Expresión de género: alude a las valoraciones que hacen las personas sobre las expresiones de géneros de otras y que devienen en señalamientos y discriminación por el desajuste que representan frente a los que consideran como adecuado para el comportamiento y la expresión de la masculinidad y feminidad.
- Orientación Sexual: Hace referencia a la dirección del deseo erótico y la afectividad de las personas en razón al sexo o identidad de género de las otras personas, en ella encontramos (de manera simplificada) las opciones de:
 - Heterosexuales: Personas que dirigen su deseo erótico y afectivo hacia otras personas de sexo “opuesto”.
 - Lesbianas y gays: Categorías políticas con que se enuncia respectivamente a las mujeres y los hombres que dirigen su deseo hacia personas de su “mismo” sexo.
 - Bisexuales: Personas que dirigen su atracción tanto hacia personas de su mismo sexo, como a personas del sexo “opuesto”.
 - Trans o transgénero: Existen varias formas de transitar entre los géneros y los sexos.

2.6. Sobre la inclusión

La relevancia del término “inclusión” para esta investigación indica que debe desarrollarse con rigurosidad, por tal razón inicialmente se presenta su marco general, luego de indicar el cambio temporal. Para ello se realizará una breve contextualización histórica y génesis del concepto a nivel internacional para llegar al ámbito local, Colombia. En donde se hará una primera revisión del marco legislativo que soporta el concepto en un periodo de

tiempo anterior al año 2005, para pasar a desarrollar el marco relacional entre la escuela y el desplazamiento en términos de atención educativa a las poblaciones en condición de vulnerabilidad, específicamente en condición de desplazamiento casi durante el mismo periodo de tiempo.

Posteriormente Se realizará el análisis y reflexión de la inclusión, la relación entre escuela y desplazamiento, pero esta vez en un periodo histórico de 2006 a 2014. Todo esto a la luz de la revisión de documentos institucionales⁴³, pues esta es la voz de frente a la inclusión educativa de estudiantes en condición de desplazamiento, puesto que enmarca las acciones que suceden, o que deberían estar sucediendo en la escuela.

A lo largo de la historia de la humanidad, las personas han buscado reivindicaciones de sus derechos, frente a las barreras que han impuesto “vetos de marginalidad” en la sociedad: ser negro, ser mujer, ser niño, ser pobre, ser discapacitado, ser distinto, etc., han dado luchas que se han dejado como resultado conquistas de espacios que resultaban inalcanzables, lejanos y no permitidos por su condición. En otras palabras, lograron ser incluidos, tenidos en cuenta, visibilizados y nominados, lograron llegar un lugar que se suponía para unos pocos.

Ha sido un camino lleno de tensiones por lo que esto implica a nivel económico, político, cultural y social. Sin embargo, la institucionalidad ha trazado una historia que, si bien tiene raíces en las luchas de sus actores, ha encaminado sus esfuerzos a dar apertura y continuidad a espacios de inclusión de distintos grupos poblaciones.

Según Barajas y Moreno (2015) el término inclusión ha sido abordado desde varias perspectivas y usado en varios contextos, afirma que es un concepto nuevo, acuñado principalmente por la Unión Europea y que esta define como “un proceso que asegura que

⁴³ En el contexto de esta investigación “institucionales” significa el lugar desde donde se enuncian las entidades del Estado.

aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural, disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven⁴⁴.

En Colombia el documento CONPES 166 de 2013 plantea que la inclusión en términos generales “es un concepto que tiene sus orígenes en un enfoque de derechos que busca superar las políticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria y reemplazarlas por unas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes. El objetivo ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos⁴⁵”.

Así, en el país la política pública en el campo social está concebida desde un enfoque de derechos, esto significa que apunta a construir e implementar un modelo equitativo en la distribución de los beneficios, entendido como el derecho a la habilitación/rehabilitación integral, derecho a la salud, derecho a la educación, derecho a la protección social, derecho al trabajo, a la accesibilidad, al transporte, a la información y telecomunicaciones, a la cultura, a la recreación y al deporte, a la vivienda, a la participación en la vida política y pública entre otros (CONPES, 2013).

Para poder entrar en materia en el campo la inclusión en la educación, es importante partir por los planteamientos de Pulido (2012) quien asegura que, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, se han generado varios tratados internacionales que plantean el tema del derecho a la educación y esto ha permitido una mayor comprensión del marco institucional desde el cual se concibe y proyecta la educación inclusiva:

- Declaración de los derechos del niño en 1959.

⁴⁴ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Espacio de trabajo IDHN:

<http://hr.undp.org/en/nhdr/> [en línea]

http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0354/Inclusi%C3%B3n_Social_y_Developmento_Humano_2008_sp.pdf citado el 5 de marzo de 2015 en (Barajas, pág. 32)

⁴⁵ Principios del enfoque de derechos. Naciones Unidas, 2003.

- Convención de la Unesco por la eliminación de las discriminaciones en materia de enseñanza en 1960.
- Pacto Internacional de los derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado en 1966.
- Convención internacional para la eliminación de las discriminaciones de todas las formas de discriminación racial en 1969.
- Convención internacional para la eliminación de las discriminaciones de todas las formas de discriminación contra la mujer en 1981.
- Convención sobre los Derechos del Niño en 1990.

Pero, es en Jomtiem (Tailandia) durante la Declaración Mundial (1990) sobre la “Educación Para Todos”, en donde se aprobaron y se establecieron los principios básicos del enfoque inclusivo en la educación, este evento sancionó y reforzó la idea de una “Educación para Todos” (EPT) en relación al marco restringido de las necesidades básicas de aprendizaje (Pulido, 2012, p.17). A partir de este evento es que los gobiernos, organismos de cooperación, organizaciones sociales y otros actores involucrados con el desarrollo educativo se movilizan en función del enfoque inclusivo.

En América Latina, por ejemplo, se nutrieron de corrientes y tradiciones propias de la educación popular e hicieron importantes contribuciones a partir de una manera particular de entender la EPT (Robalino, 2012). Dicho autor expresa que la EPT también estableció seis metas referidas a la ampliación de la atención y de las actividades para el desarrollo de la primera infancia; acceso universal a la educación primaria y finalización de la misma; mejoramiento de los logros del aprendizaje; reducción de la tasa del analfabetismo de adultos con énfasis en la alfabetización de mujeres; ampliación de la entrega de educación básica y capacitación de jóvenes y adultos; mayor adquisición por parte de individuos y familias, de

los conocimientos, técnicas y valores necesarios para una mejor vida y para un desarrollo sano y sostenible.

En 1994 es aprobada en España la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales que introdujo explícitamente el concepto de inclusión y lo relacionó con el de integración⁴⁶, que terminó consolidándose como concepto central y principio que concreta el resultado de la lucha contra la exclusión en el contexto de la EPT. El concepto de integración aportó sobre todo en el campo de la discapacidad, revelando la tensión existente entre “educación inclusiva” y “educación especial”, pues la existencia de la segunda implicaba la tenencia de dos sistemas educativos paralelos: uno para las personas con discapacidad (escuelas especiales, aulas especiales, aulas de apoyo) y otros para los demás (escuelas regulares), además de violar el derecho inalienable que las poblaciones con discapacidad tienen a una educación pública, obligatoria y gratuita dentro de las instituciones regulares. Por el contrario, la educación inclusiva, a través de la integración, promovía la convivencia con la diferencia y lo plural (Pulido, 2012, p.18).

En el año 2002, La Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) dando cumplimiento a las declaraciones de Jomtien, apoyó a los ministros de educación de América Latina y el Caribe en la formulación del proyecto (PRELAC), el cual afirmó la visión inclusiva y definió como segundo foco estratégico el fortalecimiento de los docentes en los cambios educativos y el apoyo a las políticas públicas tendientes a reconocer socialmente su función y valorar su aporte en la transformación que necesitaría el Siglo XXI.

⁴⁶ Es importante anotar que las discusiones más actuales, ubicadas ya en el enfoque de derechos, han cuestionado seriamente el concepto de integración. (...) Se ha dicho que la integración a los sistemas regulares, regidos por intenciones homogeneizadoras, termina buscando “integración a la fuerza” de los estudiantes pertenecientes a estos grupos, desconociendo sus particularidades étnicas, sociales, culturales, económicas, etc., con la idea de imponer modelos hegemónicos que anulen la diferencia y la posibilidad de distinción y reivindicación de especificidades que no sean afines al modelo oficialmente establecido (Pulido, 2012, pág. 18).

Siguiendo el contexto histórico que hace Pulido (2012) de la educación inclusiva, en el año 2006 se consideraba que las Normas Uniformes de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad adoptadas por las Naciones Unidas en el año 1993, no eran todavía instrumentos jurídicos vinculantes, porque algunos países habían promulgado completas legislaciones al respecto, pero otro amplio grupo de países no lo habían hecho. Dadas las circunstancias, los defensores de derechos de las personas con discapacidad, advirtieron que sin una Convención no habría garantías en el cumplimiento de las obligaciones. Así en 2006, el año la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, estableció en su Artículo 24 que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad en la educación y que con miras a ser efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como de enseñanza a lo largo de la vida.⁴⁷

El planteamiento de la enseñanza a lo largo de la vida se inscribe en un marco político que trasciende con el enfoque de educación inclusiva e inaugura el enfoque de derechos, que produjo la propuesta de las 4-A esbozada por Katarina Tomasevski⁴⁸ *asequibilidad*, plasmada como la garantía por parte de todos los estados de todas las condiciones necesarias para que todas las personas puedan gozar del derecho a educarse; *accesibilidad*, planteada como la posibilidad de que todas las personas deben poder acceder a la educación y permanecer en el sistema desde tres perspectivas: no discriminación, accesibilidad material y económica; *adaptabilidad*, que se refiere a que la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para acomodarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación de las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados; y *aceptabilidad*, que

⁴⁷ Convención Internacional de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo de las Naciones Unidas. Resolución aprobada por la Asamblea General 61/06. Nueva York, Diciembre 6 de 2013. En (Pulido, 2012)

⁴⁸ (Relatora Especial de la ONU)

da cuenta de la inclusión y la diversidad al referirse a la forma y el contenido de la educación mediante la pertinencia de los programas y métodos pedagógicos, lo que implica el reconocimiento de las diferencias, las especificidades poblacionales y de los contextos.

En noviembre de 2008 se realizó la Cuadragésima Conferencia de la UNESCO, cuyo tema central fue “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”, como producto de esta se encuentra el Documento de Referencia que inicia sus páginas diciendo que:

La educación inclusiva es un proceso que entraña las transformaciones de las escuelas u otros centros de aprendizaje para atender todos los niños, tanto varones como niñas, alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la Educación Inclusiva no es una cuestión marginal; sino que es crucial, para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas⁴⁹

Esta perspectiva institucional, alimenta en teoría la posibilidad de encaminar todos los esfuerzos para todos en la escuela; además sitúa a la educación inclusiva en un lugar que supera la visión de una escuela que “incluye solamente a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad”, la pone al alcance de todos (con lo que esto implica); además la revela en perspectiva como una forma de aportar a una sociedad incluyente, que propende por el progreso conjunto de sus ciudadanos.

Para esta investigación, es importante situar la forma específica en la que se ha abordado la educación inclusiva en el país, que evidentemente ha permeado las paredes de la escuela y que frente a la mirada de la comunidad educativa (en el caso puntual del Colegio

⁴⁹ UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva el camino hacia el futuro En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Paulo Freire) llegó para quedarse “sin decir cómo es o cómo se hace”. Para esto y partiendo del breve desarrollo histórico hecho anteriormente, de una definición que obedece a la enunciación de la institucionalidad, se tendrá en cuenta lo que ha manifestado el Ministerio de Educación Nacional, quien ha basado su propuesta de educación inclusiva en los lineamientos y producciones de la UNESCO, que regula la forma en que dicho proceso es implementado al interior de cada una de las instituciones del país.

A continuación, se presenta una síntesis del contexto normativo de la educación inclusiva en Colombia hasta el año 2006 (Ver Tabla 3).

Tabla 3 Contexto Normativo Ed. Inclusiva Colombia Fuente: Moreno, Barrero, Marín & Martínez (2009, pág. 13)⁵⁰

Fecha	Contexto normativo
1991	Constitución Política de Colombia; en su artículo 67 determina la educación como derecho de la persona y en el artículo 68 reconoce la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, como obligación del Estado.
1994	Ley General de Educación, establece que la educación para personas con limitaciones, es parte del servicio público educativo. Las instituciones educativas deben organizar acciones pedagógicas y terapéuticas que posibiliten la inclusión educativa.
1996	Decreto 2082 de 1996, reglamenta la atención educativa de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades excepcionales y reglamenta el establecimiento de las aulas de apoyo especializadas.

⁵⁰ En Hernández 2015, pág. 86.

1997	Ley 361 de 1997, establece mecanismos de integración social de las personas con limitación, en los artículos 10 al 15 reconoce el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales.
2003	Resolución 2565 de 2003, la cual establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
2004	Política Pública Nacional de Discapacidad. Conpes 80. Propuso la estrategia de <i>superación</i> que incluye mecanismos que procuran la igualdad de condiciones en términos de lograr la mayor autonomía posible en las actividades que conforman el quehacer cotidiano de las personas.
2006	Ley 1098 de 2006, garantiza a los niños, niñas y adolescentes el pleno desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad. Reconoce el derecho a la igualdad y la dignidad humana. Las instituciones educativas públicas y privadas, deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.
2007	Decreto 470 de 2007, Política Pública Distrital de Discapacidad, considera la educación como un derecho fundamental y responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. Reconoce como

	necesaria la plena inclusión e integración social, garantizando la calidad de vida escolar.
--	---

De la tabla 3 se logra inferir, por una parte, que la inclusión es un término concebido y acuñado recientemente en las normas del país, por otra parte, que antes del año 2006 esta era reconocida como un proceso específico para personas con discapacidad.

En 2005 en el marco del Plan Sectorial Revolución Educativa⁵¹, son emitidos los Lineamientos de Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables⁵², nominación que había quedado elaborada en la Ley General de Educación de 1994. Este documento, recoge un plan “de acción con metas y acciones pertinentes y alcanzables, regulados con acciones de permanente seguimiento y evaluación, en aras a la superación progresiva de reconocidas concepciones o prácticas con las que las mismas instituciones pudieron favorecer la discriminación y exclusión” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 5).

Entonces, mediante los tres ejes presentes en dicho plan: ampliación de cobertura, política de calidad y política de eficiencia; se busca dar respuesta a aquellas poblaciones que, por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas habían permanecido excluidas del sector educativo, es decir, a comunidades étnicas, (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom), los jóvenes y adultos iletrados, los menores con necesidades educativas, especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales), los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).

⁵¹ Concebida como herramienta principal de equidad social del Gobierno Nacional de la época.

⁵² Personas que, por su naturaleza, o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden.

Dentro de ese mismo Plan de Atención, se establece la definición de la “Educación como Derecho” como un producto de la “Educación para todos”, en donde la meta es lograr que las poblaciones mencionadas anteriormente, logren adelantar su proceso de escolaridad con buena calidad y logren culminarlo. Además, plantea las dos grandes dimensiones en las cuales se desarrolla dicho derecho:

- la libertad individual que se ejerce a través de la construcción de autonomías en el mundo de saberes y valores.
- la sociopolítica que se desarrolla en el marco de la solidaridad, la cooperación, la justicia y el bienestar social (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 9).

El documento explicita que ambas dimensiones tienen un proceso gradual acorde con el crecimiento de los niños, niñas y jóvenes y buscan disminuir los obstáculos para garantizar el acceso al sistema educativo y fortalecer el crecimiento personal y colectivo mediante la apropiación de elementos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida. Expresa también que dicho proceso sólo será logrado mediante la articulación y respuesta efectiva por parte de los estamentos pertinentes: la comunidad, la familia, la sociedad en general y el Estado.

Y es de la articulación de estos estamentos, lo que permite garantizar el proceso de inclusión de las poblaciones vulnerables. La ruta planteada en los Lineamientos de Política para la Atención a Personas en Situación de Vulnerabilidad, en grandes términos podría plantearse de la siguiente manera: El Ministerio se vale de las Secretarías de Educación⁵³ para ejecutar las acciones, éstas a su vez cuentan con los equipos técnicos que orientan la prestación del servicio, direccionan y acompañan a las entidades educativas en la atención a estas poblaciones; las instituciones educativas, primer escaño institucional, centro de

⁵³ Departamentales, distritales y municipios certificados.

procesos pedagógicos y los modelos educativos, promueven programas, aplicación de metodologías y modelos pedagógicos para atender la población.

Los docentes, promotores de las prácticas, son quienes reconocen las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante, e identifican las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales; son además agentes de interacción entre las familias, las comunidades y autoridades educativas.

La comprensión de esta ruta, podría darse en un doble sentido, es decir reconociendo el valor que tiene el docente dentro del proceso de inclusión, puesto que, es a través del intercambio de sus experiencias, en donde se enriquecen los modelos y propuestas de atención escolar a los niños en condición de vulnerabilidad. Es su versatilidad y aproximación espontánea, empírica o conceptual al fenómeno, quien termina haciendo del marco político una realidad que aterrizada en su práctica, se convierte en una mirada transgresora, opositora, reivindicativa, propositiva, diferenciadora, pragmática; practica y mirada que impacta la institución educativa, que usa esta experiencia como referente de análisis y evaluación de sus procesos institucionales, llevando a la instancia inmediatamente siguiente, sus logros, dudas e insatisfacciones para que sean recibidas por los equipos técnicos que a su vez mediante su formación, competencia e idoneidad, finalmente se esperaría que la información decantada a lo largo de la ruta pueda ser traducida en nuevas formulaciones dentro de las puestas pedagógicas y por qué no, en la política pública.

Continuando con la importancia que poseen los lineamientos dentro de la definición y sentido institucional de la inclusión en el caso específico de la población en situación de desplazamiento, se encuentra explícita su mención dentro del apartado “población afectada por la violencia” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p, 26), compartiendo categoría

con los menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley⁵⁴ e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados. Tres grupos que, por circunstancias originadas en el conflicto armado, son situadas como condición de vulnerabilidad.

Este documento precisa que la Direcciones de Poblaciones del MEN brinda el sustento y la regulación del deber ser de los procesos inclusivos escolares al interior de las escuelas colombianas que reciben y apoyan esta población. Este marco normativo, tiene como punto de partida el marco general de la inclusión y uno específico en lo educativo concerniente a la población en situación de vulnerabilidad desplazada (1997 – 2005), el cual es sintetizado a continuación en la Tabla 4:

Tabla 4. Contexto Normativo Educación PSD 1997 - 2005. Fuente: Elaboración propia

Fecha	Contexto normativo
1997	Ley 387 decreta en su artículo 19, numeral 10, que el Ministerio; Secretarías municipales y distritales adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. Estos programas de básica y media especializada que dados en tiempos menores a los convencionales y que servirán para garantizar el rápido efecto en la rehabilitación y articulación social en esta población.
2000	Circular conjunta del Ministerio de educación Nacional y la Red de solidaridad social; las Secretarías de educación ofrecerán el servicio educativo en cualquier momento del año a la población desplazada, emitirán los certificados escolares de años escolares con los que no

⁵⁴ los desvinculados de los grupos violentos que son todas aquellas personas menores de dieciocho años de edad, que han dejado de participar por diferentes modalidades.

	<p>cuenten y eximirán de pago de cualquier tipo de costo a esta población.</p>
2001	<p>Decreto 2562 que reglamenta la Ley 387 de 1997; garantizar el servicio público educativo a la población desplaza sin exigir documentación con la que no cuenten para la matrícula, adecuar instalaciones provisionales en la etapa de emergencia para desarrollar los programas educativos, desarrollar programas de capacitación y formación a docentes que atienden este grupo poblacional, y garantizar el cupo en las instituciones a esta población.</p>
2005	<p>Decreto 250, deroga el decreto 173 de 1998; mediante el cual se establece que el sistema educativo debe vincular y mantener los estudiantes en su sistema, ampliar la cobertura de educación, implementar modelos educativos flexibles y pertinentes que restituyan el derecho a la educación de los menores en situación de desplazamiento, mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de planes y programas de capacitación de docentes, que optimicen los procesos para la atención a esta población y apoyar la construcción, reparación y adecuación de la infraestructura física y dotación de los planteles educativos que prestan el servicio a la población desplazada.</p>
2005	<p>Lineamientos de Política Pública para la Atención Educativa Poblaciones Vulnerables.</p>

Esta síntesis evidencia la intención en la norma de recibir a los estudiantes víctimas de los fenómenos del conflicto armado, especialmente los que llegan a la escuela en situación de desplazamiento, sitúa a la escuela como un eje principal dentro del proceso de atención integral en la formación, en la medida en que desde lo operativo debe garantizar el acceso y permanencia de esta población en la escuela sin ninguna traba por procesos administrativos; desde lo pedagógico, formular propuestas y proyectos que permitan hacer de su proceso pedagógico un proceso que sea flexible en términos de tiempo y tenga impacto en las áreas de su desarrollo que se encuentren afectas por la exposición al evento de violencia. El contenido de la tabla también plantea la premura por capacitar y formar a los docentes en la atención de esta población, puesto que como explicita en este documento, son los docentes un eslabón fundamental dentro de la respuesta por parte de la escuela a este grupo poblacional.

Otra mirada de la tabla 4, es la que se realiza frente a la realidad institucional del Colegio Paulo Freire y sus procesos de inclusión de estudiantes en situación de desplazamiento, que indica, que los criterios operativos estipulados en lo normativo, se llevan a cabalidad en la medida en que estos estudiantes cuentan con el acceso durante cualquier momento del año a la institución y permanecen en ella hasta que sus padres lo deciden; sin embargo, lo observado frente a las prácticas inclusivas mencionadas con los criterios de flexibilidad y atención a las diversas áreas de afectación de esta población, que implican una aplicación diferenciada, no se evidencian. Al igual que las jornadas de capacitación u orientación frente a la atención de esta población.

Es menester indicar que la aplicación de los lineamientos, se basan en el apoyo de las secretarías de educación a las instituciones y centros educativos para que estas puedan prestar un servicio oportuno, pertinente y de calidad en las distintas etapas (prevención, emergencia, retorno y reubicación); mediante acciones que les permitan caracterizar el perfil educativo y definición de las prioridades a ser atendidas, establecer la demanda educativa de este tipo

poblacional vinculadas o a vincular al sistema educativo, inventariar los programas existentes para la atención de las necesidades de esta población, crear un mapa de oferta institucional para la atención, seleccionar programas e instituciones para la prestación del servicio educativo, y apoyar la formulación de planes de capacitación a docentes que tengan a cargo esta población (MEN 2015).

Teniendo en cuenta que la mayoría de las poblaciones que huyen de sus lugares de origen, llegan a las ciudades y que el sistema educativo anterior con respecto en al receptor casi siempre presenta desventajas, se plantean como modelos planteados y avalados por el MEN: la aceleración del aprendizaje, que consiste en enfatizar la lectura y el desarrollo de la autoestima, para niños y niñas que se encuentran en extra edad; y el programa de educación continuada con metodología Cafam, tendiente a alfabetizar y brindar educación básica a los jóvenes y adultos a través de ciclos lectivos.

Una de las propuestas de trabajo más reconocidas en este ámbito, es la que elabora para el MEN por Manuel Restrepo Yusti⁵⁵ en 1999 conocida como “Escuela y Desplazamiento: una propuesta pedagógica”, en la que sus aportes en términos investigativos, metodológicos y teóricos son luces orientadoras a otros maestros que se encuentran cara a cara con la realidad del desplazamiento forzado, que entregan herramientas de atención psicosocial que contribuyen a mejorar los procesos pedagógicos para la atención educativa pertinente y de calidad a esta población.

Así las cosas, los lineamientos emitidos en 2005 por el MEN se consolidan en un documento hito, que aparte de trazar una ruta encaminada a establecer estrategias y plantear los procesos de articulación requeridos para su aplicación, han actualizado en concordancia con los resultados de las evaluaciones institucionales; lógicamente han transitado por el marco del desarrollo histórico del conflicto armado en el país, cristalizando las reflexiones

⁵⁵ Investigador Corporación para el desarrollo HUMANO - HUMANIZAR

sobre su impacto en la sociedad, especialmente en las secuelas que va dejando en la vida escolar de las personas en situación de desplazamiento.

Es así, como en 2015 surge una nueva ruta denominada “Lineamientos Generales para la Atención Educativa Población Vulnerable y Víctima del Conflicto Armado Interno” planteado en marco del Plan del Desarrollo Nacional “Todos por un nuevo país”⁵⁶.

Documento que presenta los adelantos, novedades y retos frente a la atención educativa de personas en situación de desplazamiento forzado. Ya que este documento se encuentra vigente en la línea temporal del presente proyecto, se hace necesario su análisis dentro del marco teórico. Se mencionan a continuación las perspectivas adicionales, complementarias o supletorias halladas en el documento de 2015 con respecto al documento del año 2005.

En primera instancia, esta versión del documento de lineamientos tiene en cuenta: “el enfoque diferencial como parte del reconocimiento de la diversidad de los niños, niñas, jóvenes y adultos y los derechos que los protegen para visibilizar, profundizar o ajustar la oferta educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 7). Y el enfoque de poblaciones con el fin de establecer el abordaje específico a los distintos cruces posibles entre las distintas condiciones de vulnerabilidad.

El punto de partida de su marco normativo es el de los Derechos Humanos, los derechos fundamentales, los derechos constitucionales, los derechos de los niños, las niñas, jóvenes adolescentes; todos estos soportados en los acuerdos internacionales. En lo que respecta al derecho de la educación, con respecto a su versión de 2005, incluye la perspectiva del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) en su Artículo 28: “los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será

⁵⁶ (2014 -2018)

gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 21).

Con respecto a la educación inclusiva, en el documento se incluye la nominación de una Guía Para la Educación Inclusiva emitida por el MEN en el año 2006, construida con los aportes y experiencias en donde se establece la ruta metodológica para el apoyo en la transformación de las instituciones educativas. Esta ruta se encuentra contextualizada a la estructura del servicio educativo del país y en las condiciones de sus regiones, por tal motivo goza de un carácter flexible que se traduce en la posibilidad de valorar la diversidad humana teniendo en cuenta los factores propios que impactan las políticas, culturas y prácticas inclusivas (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

La guía 34 de educación inclusiva del año 2006, ofrece una definición de inclusión más madura, planteándola como “la atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad” (p. 10). Teniendo en cuenta los planos éticos como un asunto de derechos y de valores, junto con unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que promuevan una educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes.

Los principios fundamentales éticos y normas internacionales de la inclusión se pueden organizar de la siguiente manera:

- Enfoque de derechos: La educación como derecho y bien público, que enfatiza en las personas y sus relaciones sociales haciendo equivalente al sujeto social con el sujeto de derechos. Equiparación de oportunidades: los contextos escolares deben garantizar las condiciones para la participación y proveer a todas las personas experiencias de vida similares que permitan el desarrollo máximo de su potencial.

- Solidaridad: Reconocimiento mutuo y recíproco en las actividades.
- Equidad: “dar a cada quien, lo que necesita” y no como erróneamente se plantea de “dar a todos por igual”; significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 13-14).

Es importante relacionar el fundamento normativo de la inclusión durante el periodo de tiempo de los años 2006 a 2014, puesto que en este se recogen los distintos esfuerzos legales para establecer los distintos criterios de atención en los “Lineamientos Generales para la Atención Educativa Población Vulnerable y Víctima del Conflicto Armado Interno”

Tabla 5 Contexto Normativo Educación Inclusiva (2007 – 2013). Fuente: Elaboración propia

Año	Contexto Normativo
2006	Ley 1098, con la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia y en su artículo 28 se explicita el derecho a la educación gratuito y sin discriminación.
2009	Decreto 366, se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.
2009	Ley 1346, "Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006."

2013	Ley 1618 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad."
------	--

Con relación a la tabla 5, se puede decir que la inclusión sigue siendo enmarcada principalmente en términos nominales de la discapacidad y esto sucede porque es la primera mirada que realiza la institucionalidad nacional frente a la inclusión, además de ser la condición que cuenta con mayor desarrollo conceptual y metodológico; sin embargo con la Ley 1618, que reglamenta la prestación de servicios a las personas con discapacidad y el Ministerio de Educación Nacional, se da una apertura para la concertación con “la sociedad sobre las nuevas políticas para la atención a la diversidad en el marco de una educación inclusiva, encaminadas a establecer alianzas y contar con interlocutores en las entidades territoriales para lograr una sociedad cada vez más justa y democrática” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 27). Por su parte, la ley de Infancia y Adolescencia, entra en vigencia para garantizar al derecho de la educación frente a cualquier tipo de exclusión, especialmente en aquellas poblaciones en edad escolar consideradas como vulnerables.

Por otra parte, en el documento de 2015 se puntualiza acerca del enfoque diferencial en el ámbito escolar específicamente. Este hace referencia a que los derechos de niños, niñas y adolescentes, requieren de acciones que apunten a un trato especial para ser protegidos contra situaciones que amenazan y pueden llegar a vulnerar sus derechos⁵⁷. Se constituye entonces, como “un enfoque transversal de la política pública educativa, que reconoce las particularidades individuales y colectivas de acuerdo con las condiciones de vulnerabilidad, a través del uso de metodologías apropiadas para la disminución del riesgo e impactos que generen acciones afirmativas y diferenciales que determinen el goce efectivo de los derechos

⁵⁷ Ley 1098 de 2006, artículo 20.

de los niños, niñas y adolescentes (Acción Social, 2010)⁵⁸ en situación de desplazamiento, vulnerabilidad y en contextos de violencia (MEN, 2015, p. 55)⁵⁹. Estableciendo así, de forma más clara, la relación entre inclusión y desplazamiento”.

Otra perspectiva incluida en el documento del MEN (2015), es la de la Educación para la Gestión del Riesgo (EGR) que se define como: “la obligatoriedad que tiene el Estado a través del Sistema Educativo de promover y garantizar el goce efectivo del derecho a la educación de NNAJ en situaciones de múltiple afectación dentro de las que se cuentan los desastres de origen natural y las crisis humanitarias ocasionadas por las violencias” (p. 39). Según el mismo documento, esta cobra vigencia cuando “el Estado promueve espacios protectores que faciliten en cumplimiento de las principales obligaciones educativas en materia de acceso, permanencia, aceptabilidad y adaptabilidad (MEN, 2015 p. 39).

Hay que resaltar que la EGR al plantear la escuela como territorio protector y protegido garantiza el derecho a la educación, la protección física, cognitiva y emocional de quienes interactúan en el mismo, con el fin de que el sistema educativo no se vea afectado y se permita el desarrollo de la acción educativa.

Por medio del sustento de la EGR se le otorga a la escuela el valor de salvaguardar los derechos y de ser salvaguardada en sus derechos, una relación que en el documento de 2005 no se establecía; tal vez por la “juventud” en la experiencia con el tema de escuela y desplazamiento, o más bien de escuela y conflicto.

En la tabla 6, se realiza una síntesis del campo normativo a nivel nacional que regula la atención educativa personas en situación de desplazamiento entre los años de 2006 y 2014, que sustenta el documento de lineamientos de atención del año 2015 y que por tal razón no se encuentran en la misma:

⁵⁸ Citado en Ministerio de Educación Nacional (2015, p.30)

⁵⁹ Citado en Ministerio de Educación Nacional (2015, p.30)

Tabla 6. Contexto Normativo Educación Inclusiva PSD (2007- 2011). Fuente: Elaboración propia

Año	Campo Normativo
2006	Auto de seguimiento 218, los niños son denominados por la Corte como: “sujetos de especial protección constitucional que resultan afectados en forma aguda por la condición de desplazamiento, dada la magnitud de los riesgos a los que están expuestos”. Por tal razón se da la necesidad de adoptar un enfoque diferencial, específico, que reconozca que el desplazamiento surte efectos distintos dependiendo de la edad, etnia, condición de discapacidad y género”
2008	Decreto 4800, establece y reglamenta las medidas de acceso con enfoque diferencial, inclusión y perspectiva de derechos humanos.
2009 y 2011	Directivas Ministeriales 12 (2009) y 16 (2011), imparten lineamientos de política a las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas, con el fin de definir planes de acción en las etapas de la emergencia (Situaciones de emergencias generadas por el conflicto, eventos de origen socio natural, o las dos: i) prevención y gestión de riesgo, ii) crisis y, iii) post emergencia.
2007 y 2008	Autos indicadores de goce efectivo de derechos 109 y 233 (2007) y 116 de 2008, ordenan garantía del goce efectivo de los derechos de la población desplazada, en lo relacionado con la educación la corte explicita: - Acceso inmediato y universal de la población en situación de desplazamiento. - Permanencia en el sistema escolar.

2008	Auto 092, prevenir el impacto desproporcionado del desplazamiento sobre las mujeres y garantizar el goce efectivo de los derechos fundamentales de las que han sido afectadas por el desplazamiento, a través de trece programas específicos para colmar los vacíos de la política pública.
2008	Auto 251, diseño e implementación de un "Programa para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al desplazamiento forzado", ii) Diseño y ejecución de quince proyectos piloto en distintas ciudades y poblaciones del país y iii) “medidas de protección individual para los niños y niñas cuyos derechos están siendo vulnerados”.
2009	Auto 004, ordena el diseño y la implementación de programa de garantías de los derechos de los pueblos indígenas afectados por el desplazamiento forzado. Auto 005, dicta las medidas para garantizar la protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado. Auto 006, riesgos adicionales a los identificados en los autos 092 y 251 que impactan a la población con discapacidad.

El análisis de la tabla 6, podría resumirse básicamente en la nominación de la inclusión desde un modelo diferencial en la atención a la población desplazada; un sustento legal que otorga la responsabilidad a las instituciones vinculadas y encargadas de ello de educar en cada situación. Entrega a la escuela la responsabilidad no solo de garantizar el derecho a la educación, sino la de poner a dialogar las particularidades emergentes asociadas

al fenómeno del desplazamiento, para prestar una atención que preserve el valor de la escuela que protege.

Una evidencia de la inclusión del enfoque diferencial en el documento de lineamientos 2015 es la explicitada en las orientaciones para la atención de esta población: “promover, en especial, el acceso a la educación a las mujeres cabezas de hogar, adolescentes y personas con discapacidad (Ley 1448 de 2011, art. 51)”. Con respecto a la ruta de atención que plantea de 2015, se encuentra como novedad la mención del Fondo de Reparación para el Acceso, Permanencia y Graduación en Educación Superior para la Población Víctima, que es el que se encarga de regular el debido proceso para el acceso y permanencia de la educación superior de esta población.

El resto del documento resulta reiteración de su versión del año 2005, en aspectos como el compromiso con la formación de maestros a través de talleres de herramientas pedagógicas que se realizan por ciclos de educación en temas como derechos humanos, cultura de paz, salud sexual y reproductiva, herramientas pedagógicas, competencias ciudadanas y competencias personales, temas que cualifican a los docentes en la identificación de elementos de análisis e intervención pedagógica en casos de afectación por la violencia que se revierten los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Y la evaluación y seguimiento a las propuestas establecidas en el documento.

Como se puede apreciar en este breve análisis, desde la institucionalidad hay un sinnúmero de esfuerzos, estrategias, organizaciones, programas, y demás, que propenden hacer de la incorporación de estas poblaciones a la cotidianidad escolar una realidad inclusiva en su sentido pleno, es decir, se plantea un proceso que fortalezca la identidad del estudiante en situación de desplazamiento (en este caso), a través del desarrollo de las competencias personales, sociales y ciudadanas que les permitan defender y ejercer sus derechos

vulnerados (Ministerio de Educación Nacional, 2005). Además de flexibilizar la puesta de esta inclusión desde la mirada particular que permite la aplicación del enfoque diferencial.

2.7. Hipnos

Este apartado del marco de referencial esperaba con ansias ser escrito. De vuelta La Reina, dilucida con asombro la vida escolar con todas esas palabras que surgen de las instituciones que ordenan⁶⁰ su labor. Este ejercicio es necesario para expresar otra forma de ver la inclusión en la educación y para posteriormente lograr una reflexión que le permita comprender de *otra forma* todo aquello que le fue dicho por otros en la escuela. Quiere también, nutrir sus prácticas, sin la esperanza de ejemplarizar, más bien con el propósito de aludir e invitar a observar mirando, mirando sintiendo, sintiendo habitando, compartiendo, aprendiendo, viviendo en la escuela.

2.7.1. ¿Otra forma de hablar de inclusión? Una escuela para cualquiera y para cada uno.

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir.

Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir. (Skliar, 2009, pág. 122)

Educar era lo que quería La Reina, era lo que siempre había soñado desde su infancia.

Ocuparse de lo que era la escuela, expectante de lo habría para lo demás y especialmente de

⁶⁰ El término en sentido figurado, expresa el sentido de lo que se le dice que hay que hacer; pues en la literalidad del término, ella ordena su labor desde su experiencia y la de los estudiantes, desde lo que entiende que quieren y necesitan, sin embargo, en su encuentro con sus otros, a veces nada tiene orden.

lo que habría para los otros que parecían tan distintos, esos que sintió en desventaja, “desfavorecidos”, tocados uno a uno por situaciones que podrían resumirse en tragedia. En el momento en que esta búsqueda, esta ocupación llegó a su vida, pretendió ser el oasis, la respuesta, el amor. Le preocupó ser quien colmara de experiencia, quien supliera todo aquello que la vida arrebatava a los demás. Sintió como suyas todas aquellas afecciones del mundo que día a día llegaban a su aula; ese lugar privilegiado de interacción, de emoción, de vida y alegoría a todo lo que es posible.

Su gesto educativo⁶¹ era genuino. Sin embargo, no dejaba de ser una proyección cargada de técnica, estrategia, ley, metodología, incluso de religión. Que no estaría mal, para lo que habría aprendido en su formación. Estaba en cierto modo casada con el lenguaje que Jorge Larrosa denomina como *lenguaje vacío*, esa enunciación que limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que de alguna forma, se piensa solo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente; estaba en cierto modo casada y cansada con ese lenguaje impronunciable, totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto una cierta forma de realidad como una cierta forma de la acción humana⁶².

Al término de la revisión de las cuentas estatales, las cuotas que la institucionalidad había pronunciado a lo largo de un periodo de la historia (sobre el tema que le había perturbado en su investigación) para decir qué hacer y cómo al respecto; La Reina cansada un poco, pero con sus objetivos en la mira, decidió ser en su ejercicio investigativo, en sus definiciones y prácticas, *otra*, quería encontrar una forma distinta de mirar y de hablar de aquello que no dejaba de sonar como “estar con otros”, de “tenerlos en sus clases”, de “habilitarles un espacio”; quería otra forma de interpretar la inclusión.

⁶¹ Como lo dice Skliar.

⁶² (Skliar, 2009, pág. 122)

Quería sopesar entre las “razones jurídicas” que al parecer mediaban la relación entre los niños, sus procesos y ella. Así que se valió de las palabras cargadas de humanidad de Carlos Skliar. Buscaba un diálogo ameno con todos esos textos consumidos, llenos de redundancia académica, textos que recrean relaciones irreales o distantes en escuelas que ella ha conocido, en las que ha vivido su práctica profesional. Esta vez no pretendía salvar a nadie, ni si quiera a ella misma, quería oxigenar su *ser maestra* y abrir sus ojos, sus sentidos al encuentro con los otros, quería convivir con los otros.

Entonces así lograría enunciar desde otra perspectiva a los estudiantes que en situación de desarraigo y violencia habían ido a parar al Freire, verlos de maneras otras: no desde su ausencia o presencia, sino desde una ética a propósito de sus existencias, una ética que permite “abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro”⁶³ (Skliar, 2009). Se dice que hay en la actualidad aproximadamente ciento cincuenta definiciones de inclusión vigentes (Skliar, 2007) un sinnúmero de acepciones que abarcan los distintos enfoques y visiones⁶⁴ que en el campo de lo educativo se han preocupado por el asunto. Terminología que responde a políticas internacionales, temáticas, necesidades enmarcadas en la mayoría de los casos desde las palabras de quienes observan, diagnostican y evalúan.

Educación para todos y para cada uno (Skliar 2007), se convierte en la posibilidad de La Reina para situar esa otra forma de ver la inclusión. Partiendo de la pregunta que hace el autor con respecto a “si la inclusión es *la inclusión* cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho y de derechos, la suma presente de presencias pero no de existencias” (Skliar, 2009, p. 124). Ella, La Reina, debe decir que del cruce de lo que ha visto en la

⁶³ Fernando Bárcena. Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones. *Revista Todavía*, Buenos Aires, núm. 21, 2009, pp. 8-11, 2008.

⁶⁴ Por ejemplo: la idea de inclusión en relación con discapacidad y las necesidades educativas especiales; la inclusión con respecto a poblaciones vulnerables a la exclusión; la inclusión como respuesta a la discriminación y a la inadaptación de ciertos estudiantes en la escuela; la inclusión en relación con la EPT; la inclusión como educación para todos (Robalino, 2012) .

escuela (en el Freire) y lo que encontró en la revisión de las rutas y métodos presentes en las perspectivas legal y pedagógica, no hay más que espacios ocupados por las alteridades más representativas y un gran vacío en ese existir. Encontró un lugar para todos que es silenciado por la insistente necesidad de convivir, de estar todos en calma, asumiendo todo lo que se planea en los sentidos curriculares, pedagógicos y normativos.

“Entre el sobre-exceso de razón jurídica y la mera suposición de una promesa inclusiva parece dirimirse el relato actual acerca de qué es y qué debería ser la educación” (Skliar, 2009, p. 129). Así, la universalización de la primaria, la cobertura, el acceso, la permanencia se traducen en el dominio del campo de la inclusión.

Se vive, se padece, se recalca. En cada proyecto que participa La Reina en el Freire, se otorga un valor imprescindible a lo “diverso”: afrocolombianidad, educación para la sexualidad, derechos humanos, todo, absolutamente todo queda en la pretensión de revelar un otro que es sacado a luz para demostrar que la inclusión está allí, a la orden del día. Junior y los demás, en la escena del salón pretendiendo estar, vivir, jugar, aprender; “reconocidos” ahora más que antes, por ser sujetos de una investigación, siguen sin ser escuchados, siguen en la polifonía de todas las voces y discursos prestados, sobre lo que son, lo que quieren y lo que necesitan.

Al hacer escuela, quizá es más fácil decir hacia afuera, pocas veces se reconocen voces distintas a las autoenunciadas: los maestros, sujetos de poder y autoridad sí que saben hablar y defender con lo necesario todo lo que se sabe y lo que se cree que se sabe también. En palabras de Skliar (2009) “casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros” (p. 122), olvidando así lo que Junior, los que son como él pero diferentes a él y los otros, tienen para decir sobre lo que viven, desean y sienten que necesitan en su escuela.

Entonces, ¿cómo hablar de inclusión? Sin afán hacer un listado, formular o caer en el tentador ejercicio de dictaminar qué es la inclusión o cómo se hace, esta vez La Reina, la profe, se abandona a los sentires con los cuales el autor ha logrado conmovérle, en términos de la deconstrucción de todo aquello que daba por sabido y conocido sobre la inclusión. Expone a continuación otras formas de ver elementos de análisis para hablar de inclusión:

No es simplemente una contracara en un cierto sistema de equivalencias de la exclusión. Debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Invierte la lógica que hace ser y parecer más importante la instalación de un lenguaje jurídico y abstracto que se antepone al de la ética; este último implica una responsabilidad universal de la relación con el otro, una ley que se expresa frente a cualquier otro independientemente de su rostro.

Plantea la hospitalidad como acogida, bienvenida, como atención al otro, como lo menciona Derrida⁶⁵, este acto como recibir al otro “más allá de la capacidad del yo”, es decir, es incondicional, permite a otro, “el otro - extranjero⁶⁶”, irrumpir en las aulas, en los currículos y en nuestras vidas.

Pensar que frente a la idea de inclusión aún no se ha trazado una distinción entre diferencia y diferentes, incurriendo en la proliferación de “diferencialismos” que producen determinaciones del otro, en lugar de poner en relieve las diferencias, no como atributos sino como elementos que siempre están presentes en la relación de los sujetos. Implica tiempo para estar-juntos, otro tiempo que permita estar-juntos en las alteridades, un tiempo que nos impida caer en la norma y terminar estando juntos de forma básica, sin escucharnos, sentirnos, compadecernos entre diferentes.

⁶⁵ (Skliar, Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre estar- juntos en la educación, 2009)

⁶⁶ Forma de nombrar los distintos rostros de la alteridad según Derrida.

Entendida de esta forma la inclusión, y situándose específicamente en las palabras de Skliar (2014) en una entrevista recuperada de la versión online de la revista “mdz”⁶⁷ este sostiene:

En tiempos en que gobierna la idea de educar a todos, la pretensión o ilusión de que la escuela abandone su carácter excluyente y de homogeneidad, educar podría significar comprender que el destino de nuestros gestos educativos debería dirigirse a “cualquiera”, a cualquier otro, independientemente de su condición, su origen familiar, su cuerpo, sus modos de hacer, su apariencia (párr.1)

La Reina pretende estar, convivir, con Junior, con los otros y con los demás emprendiendo un camino hacia la práctica de la ética de la singularidad, concibiendo el acto educativo (su acto educativo) como un gesto inicial de igualdad⁶⁸, que le pide dar a todos sin excepciones, pero que no olvida que los efectos de ese acto son singulares y que eso exige dar una mirada muy sentida a cada uno, en palabras exactas de Skliar (2014):

Como si educar fuese un arte frágil según el cual habría que saber cuándo nos dirigimos a cualquiera y cuándo a cada uno. Hay aquí, también, una diferencia esencial entre la responsabilidad del enseñar y del aprender: enseñó a cualquiera, aprende cada uno (párr.1).

Para recorrer este camino entonces, la Reina habrá de tomar distancia de las nociones utópicas y progresivas de igualdad, que según el autor sustentan una larga serie de pequeñas dolorosas desigualdades. Y continuar construyendo “una paridad no equivalente, no idéntica, entre todos los que componen el espacio educativo” (Skliar, 2014, párr. 2) que implica ir más allá de las grandes conceptualizaciones, categorizaciones, comprensiones y búsquedas

⁶⁷ Recuperado de: <http://www.mdzol.com/nota/561322-skliar-una-educacion-para-cualquiera-y-para-cada-uno/>

⁶⁸ Según el autor la igualdad entendida como una igualdad primera, un amor a primera vista. No un acto homogeneizador.

iniciales que resultan irrelevantes, y que probablemente de ese otro “un chivo expiatorio” observado de más, mirado y tan mirado, que resulta mirado de más y por ende vulnerable.

Habrá que tener presente que a través de los gestos mínimos (como los llama Skliar), “que hacen sentir a cualquiera y cada uno su implicancia con lo común” (Skliar, 2014, párr. 2) entendiendo lo común como lo público, que debiera estar a disposición de todos esto es, y así se expone, visiblemente, delante de todos. Por otra parte, habrá que hacer una puesta a lograr una convivencia, en la presencia de todos, no reproduciendo discursos dogmáticos, jurídicos y demás que “pretenden ahogar la existencia del otro, de cualquier otro, de otro cualquiera” (Skliar, 2009, p. 129).

La Reina habrá de incurrir en la pronunciación de otros modos de convivir, de estar, de ser en la escuela, que quizá no se encuentren dichos de formas no convencionales, híper-especializadas, será una lucha tensa y resistente, por la suma de todos los factores expresados y del tiempo, que, en la escuela, parece ser cada vez más corto. Desbordada de labores “híper- insignificantes” pero “hiper - importantes” dentro de las cuentas, los números y los proyectos de su escuela, el Freire; La Reina, la profe, traza en el tablero un tiempo nuevo para estar juntos, para conversar, para el afecto y la amorosidad... para un nosotros.

3. Capítulo III Metodología de la investigación

3.1. Sobre la ruta. Investigación cualitativa

La investigación cualitativa pretende realizar descripciones en torno a un problema o fenómeno, describir detalladamente cómo son las cosas en un momento y lugar determinados; teniendo en cuenta que, como indica Stake (2007) “las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por motivos que se puedan averiguar” (p. 43). La finalidad de estas descripciones es la comprensión; el investigador cualitativo describe un fenómeno para comprender conductas

naturales, situaciones sociales, significados de acciones, patrones culturales o de interacción social, procesos sociales o cognitivos (Bartolomé, 1992, p. 17). Dicha comprensión es inductiva, es decir que se basa en los conocimientos de las diferentes personas que participan del fenómeno y no en suposiciones externas.

Dado que lo que se pretende con esta investigación es identificar las principales características de las perspectivas acerca de la inclusión que poseen los actores de la comunidad educativa (maestros, coordinadores, docente de apoyo y orientadora) del Colegio Paulo Freire frente a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, y que, desde una perspectiva cualitativa, la construcción de este conocimiento se hace a través de un ejercicio sostenido por los procesos de observación – reflexión – diálogo – conclusión (Ballén, 2007, p. 26), el método o estrategia de investigación empleada es el estudio de caso.

3.1.1. Estudio de caso. El estudio de caso tiene como objetivo comprender, a través del examen profundo e intenso de sus diferentes aspectos, un suceso, fenómeno o aspecto social situado en un tiempo y espacio específicos. En palabras de Galeano (2004), “el término estudio de caso se refiere a la recolección detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución” (p. 68). En el camino hacia esa comprensión del particular caso de las perspectivas acerca de la inclusión que poseen los actores de la comunidad educativa (maestros, coordinadores, docente de apoyo y orientadora) del Colegio Paulo Freire frente a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, dicha información se obtiene de múltiples fuentes, está permeada por las visiones de los sujetos participantes del estudio y no está sujeta a criterios de verdad o falsedad, sino de credibilidad, lo que permite interpretarla desde diversas lógicas (Galeano, 2004, p. 70).

Simons (2011) plantea, entre otras, las siguientes virtudes del estudio de caso:

El estudio de caso que usa en particular métodos cualitativos permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los programas y las políticas, e interpretarlos en los precisos contextos socioculturales en que se aplican unos y otras (p. 45-46).

El estudio de caso puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia del programa o la política en acción. Puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas.

Los estudios de caso redactados en un lenguaje accesible, incluyendo viñetas y cameos de personas que intervienen en el caso, la observación directa de los sucesos, los incidentes y los escenarios, permiten que el público a quien van dirigidos los informes del estudio experimente de forma indirecta lo que se ha observado, y utilice sus conocimientos tácitos para comprender su trascendencia.

El estudio de caso tiene el potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación. Una realidad de importancia política y epistemológica. Indica la posibilidad de cambiar la base de poder de quien controla los conocimientos, y reconoce la importancia de la co-construcción de la realidad percibida a través de las relaciones y las interpretaciones conjuntas que creamos en el campo. Brinda, además, la oportunidad de que los investigadores adopten un enfoque autorreflexivo para comprender el caso y a sí mismos.

Teniendo en cuenta las ventajas explicitadas de esta metodología se eligieron unos instrumentos que dentro de la presente investigación atienden a la estrategia del estudio de caso, siendo estos: la historia oral, y la entrevista cualitativa.

3.2. Instrumentos de recolección de información

3.2.1. La entrevista cualitativa. La entrevista cualitativa o entrevista abierta es un instrumento que se erige como elemento fundamental para obtener información de la fuente primaria, basada en una conversación entre el entrevistador y el entrevistado, cuya característica fundamental radica en que no es estructurada ni estandarizada y que se desarrolla en un espacio no natural, fuera de contexto, creado por el investigador. Se sirve del sentido común y de la originalidad de los sujetos para recabar datos personalizados.

La entrevista cualitativa es un acto de interacción mediante el cual el entrevistador transmite interés, confianza y motivación al entrevistado, para que este le devuelva información personal, descripciones e interpretaciones (Sierra, 1998, p. 317) . Sus fundamentos son tres principios esenciales: i) permite reconstruir acontecimientos del pasado que serían inaccesibles de otro modo, ii) esclarece las experiencias humanas desde la perspectiva subjetiva de los mismos actores sociales, y iii) emplea el limitado tiempo del investigador de una manera más eficiente (Sierra, 1998, p. 308).

Según Sierra, el entrevistador cualitativo debe tener en cuenta las siguientes pautas durante el desarrollo de la interacción verbal (Sierra, 1998, p. 323):

- Propiciar un clima adecuado para que el entrevistado hable natural y desprovénidamente durante la entrevista.
- Controlar los turnos conversacionales, pero atendiendo a que es el entrevistado quien debe participar más durante la interacción.
- Tener en cuenta los efectos de sus palabras y expresiones no verbales respecto al entrevistado.
- Mantener relaciones favorables durante el desarrollo de la entrevista, atendiendo a que la recolección de información depende en gran medida de ello.
- Reforzar gestualmente la comunicación una vez se alcance el núcleo temático objeto de la investigación.

- Evidenciar interés por los relatos y las reflexiones del entrevistado.
- Identificar los relatos distorsionantes, así como las posibles deformaciones eventuales que pueda manifestar el entrevistado.
- Mantener la motivación del entrevistado durante toda la conversación.

Sierra (1998) advierte dos tipos de entrevista cualitativa: la entrevista a profundidad y la entrevista enfocada. La presente investigación utilizó la entrevista enfocada, en la cual “existe predeterminado de antemano un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual hemos seleccionado a la persona objeto de la entrevista” (Sierra, 1998, p. 299). Aunque la entrevista enfocada es abierta, es más estructurada respecto de la entrevista de profundidad y tiene conceptos definidos. En ella se repiten una y otra vez los elementos clave de la investigación para ganar profundidad desde los diferentes puntos de vista.

Para la obtención información dentro de la investigación fueron aplicadas doce entrevistas enfocadas, distribuidas así: ocho a docentes que adelantan procesos escolares con estudiantes pertenecientes al Ciclo III, dos a coordinadores, una a la orientadora de Ciclo III y otra a la docente de inclusión de la institución. Según el rol de cada entrevistado dentro del colegio, se le hicieron ajustes y orientaciones pertinentes a las preguntas, para que el fenómeno indagado obtuviera las consideraciones necesarias desde las distintas perspectivas de sus ejercicios profesionales (ver Anexo 2).

Las entrevistas se realizaron de forma individual y presencial, dentro de la jornada laboral de los docentes. Previamente se había solicitado la colaboración para la participación dentro de la investigación. La relación de los docentes con respecto a las áreas que desarrollan con los estudiantes se encuentra a continuación:

Tabla 7. Relación docentes entrevistados. Fuente: Elaboración propia

<i>Docente</i>	<i>Área</i>
Claudia Achury	Lengua Castellana
David Soto	Matemáticas y Geometría
Jhon Rojas	Informática y Tecnología
Clara Cárdenas	Ciencias Naturales
Zaida Angel	Matemáticas y Geometría
Fredy Moreno	Cencias Sociales
Nelson Moreno	Matemáticas
Luz Mery Rico	Formación para la Ciudadanía

3.2.2. La historia oral. La historia oral es una herramienta de la investigación social que se utiliza para comprender fenómenos con base en la realización de fuentes testimoniales. Recupera de manera sistemática la información sobre una situación o suceso contextual a partir del discurso de sus protagonistas. Como indica Galeano (2004), la historia oral “centra su análisis en la visión que expresan los actores sociales desde adentro, como sujetos que aportan a la comprensión de la situación o del proceso objeto de estudio” (p. 91).

Como herramienta investigativa, la historia oral es cuestionada principalmente por el origen y la credibilidad de sus fuentes, ya que trabajar con relatos orales implica trabajar con la subjetividad de los testimonios de los sujetos sociales y con la subjetividad del investigador. Sin embargo, Galeano (2004) expone ciertos procesos para generar, tratar y utilizar las fuentes orales, de manera que adquieran validez:

- a) la construcción de una evidencia documental oral y escrita, b) el conocimiento en profundidad del acervo de información oral producida, c) la utilización de fuentes múltiples, convergentes e independientes, d) la triangulación y contrastación de técnicas, y e) otros informantes (p. 103).

Aceves (1998) plantea que la recopilación de información con base en fuentes orales debe responder a los requerimientos básicos de cualquier protocolo científico de investigación social, por lo cual divide la recolección de testimonios orales en tres etapas descritas en el siguiente esquema:

Tabla 8 Esquema para la recolección de testimonios orales (Aceves, 1998, p. 236).

<p>El plan de investigación y recolección.</p> <p>Decisión sobre los métodos y técnicas de investigación.</p> <p>Determinar quiénes serán los recopiladores e investigadores.</p> <p>Proyectos de investigación y vías de acción: directa: trabajo en el terreno y participación comunitaria; indirecta: archivos orales y convocatorias.</p> <p>Primer paso: el proyecto de investigación.</p> <p>Las etapas del trabajo.</p> <p>Etapas de planeación y preparación: preparación y elaboración de los instrumentos técnicos de investigación.</p> <p>El plan de actividades (recursos, calendario y fases).</p> <p>La acción: el trabajo directo de campo.</p> <p>Fase de exploración en el campo, pruebas de campo.</p> <p>Técnicas de investigación.</p> <p>Formación del directorio de informantes.</p> <p>Localización y selección de informantes (calendario).</p> <p>Fase de recopilación directa y a profundidad: 1) la entrevista en el campo, 2) tratamiento de la entrevista, 3) reflexión sobre el proceso de recopilación.</p>

El análisis: la formación del archivo oral.

Ordenación, rotulación y clasificación del material recopilado.

Elaboración de índices de contenido.

Clasificación y análisis del material.

El proceso de transcripción de las cintas.

Alternativas y opciones de análisis.

Utilización y difusión del archivo oral.

Teniendo en cuenta que dentro de los objetivos de la investigación, las experiencias de los estudiantes frente a su proceso de inclusión gozan de gran relevancia, fueron recopilados seis relatos de niños y niñas en edades que oscilan entre los 11 y 14 años, todos pertenecientes al ciclo III, es decir que cursan 5°, 6° o 7°. Y cuya experiencia frente al fenómeno del desplazamiento se encuentra entre 1 y 6 años.

Una consideración específica que se tuvo dentro de la presente investigación tiene que ver con algunos de los pasos propuestos por Pinilla (2006), respecto a la transcripción de los archivos, los registros de audio fueron transcritos de forma ortográfica y al relato cada participante se le asignó un número.

Para tener confiabilidad frente a este instrumento, se realizó un pilotaje con dos de los seis niños seleccionados. En principio se tenía planteado un ejercicio de relato escrito, pero los estudiantes muy renuentes frente a esta forma, prefirieron el dibujo y valiéndose de esto, la investigadora incitó a la oralidad mediante tópicos que impactarían en la comodidad de la situación y darían fluidez a los relatos y el registro se guardó en audio. Posteriormente fue transcrito y siguiendo con lo que establece Pinilla (2006) se señalaron los turnos de habla con

la abreviatura “Inv.” para señalar la persona que hacía las preguntas y Niño 1 y Niño 2 para marcar las respuestas o enunciados de los niños. Se explicitará a continuación la descripción de los momentos en los cuales se recogieron los relatos.

Posteriormente, se convocó a los seis estudiantes en condición de desplazamiento a participar de un “Taller de creación Literaria: El Libro de mi Vida”. El objetivo en este espacio era que los estudiantes, a medida que se iban abordando los tópicos significativos, fueran relatando de forma escrita, capítulo a capítulo en su libro, los sucesos significativos, relacionados con los momentos antecesores al desplazamiento y su experiencia en la nueva ciudad, haciendo énfasis en la experiencia escolar. Pues esos serían los apartados relevantes para el análisis de la información.

Para esto la docente investigadora dispuso su salón a manera de mesa redonda y realizó una introducción acerca de la importancia que tenía la historia en la vida del ser humano, y el valioso aporte que estaban haciendo como reconstructores de historia a su trabajo. Posteriormente se dispuso a explicar con nubes de colores (que incluían preguntas a maneras de tópico) (Ver Anexo 3), los aspectos a tener en cuenta dentro de cada momento de la escritura de sus libros:

- Capítulo 1 “En dónde vivía...”, “Con quienes vivía...”
- Capítulo 2 “Cómo era la escuela...”
- Capítulo 3 “Por qué nos vinimos a Bogotá...”
- Capítulo 4 “Cómo es mi colegio...”

Cada participante hizo lectura en voz alta, con el objetivo de valorar la fluidez de los textos y de dar la posibilidad de realizar ampliaciones para que la investigadora pudiera tomar nota de ello. Así que transcribió y dio una primera lectura a los textos, con el objetivo posterior de cruzar y validar la información que habían escrito en los libros de vida (Ver anexo 4).

Días después, la docente investigadora les hizo una nueva invitación para participar del taller “Cuéntale a tu compañero”, en donde se encontraban los sesis estudiantes, esta vez con el pretexto de hablar entre personas que vienen de otras ciudades. El objetivo de este espacio⁶⁹ era encontrar un momento para escribir sobre los tópicos abordados en el taller anterior, (exceptuando el de por qué se vino a Bogotá), además de compartir sus experiencias con sus compañeros, hablar sobre sus costumbres, mejores momentos vividos en su escuela anterior (Ver Anexo 5).

En este taller se hizo un énfasis en dos aspectos:

“Mi colegio”, con el que se buscaba indagar por cómo se sienten en el Freire. “Paulo Freire ideal”, con el que se buscó llegar a las concepciones de cómo se podía hacer del Freire un mejor colegio. Luego del ejercicio escritural, la docente investigadora invitó a compartir los relatos, esta fue una parte muy emotiva en donde los niños querían leer y contar a los demás su experiencia. Luego de ser transcritos, se procedió a su análisis.

3.3. Análisis de información

Según Monje (2011) “el análisis en los estudios cualitativos consiste en la realización de las operaciones a las que el investigador someterá a los datos con la finalidad de alcanzar los objetivos del estudio” (p. 192), y teniendo en cuenta que en la investigación cualitativa se recauda una gran cantidad de información textual, en el caso puntual de esta investigación, el producto de las 12 entrevistas enfocadas aplicadas, y los relatos recolectados de los cinco estudiantes; el análisis de los datos se realizó en varias etapas.

⁶⁹ El cual fue muy difícil de gestionar pues implicaba coordinar la salida de los estudiantes de sus clases y compromisos académicos.

Primero se realizó la transcripción literal de todos y cada uno de los productos de las entrevistas en matrices iniciales (Ver Anexo 6). Después de una lectura y relectura de los textos escritos se procedió a organizar la información en matrices de acuerdo con tres categorías que se habían definido previamente: “inclusión”, “desplazamiento” y “desplazamiento en la escuela” (Ver anexo 7). Se hizo necesario organizar la información en matrices independientes teniendo en cuenta los cuatro perfiles de enunciantes: docentes, orientadora, docente de apoyo y coordinadores.

Las categorías de la información recolectada según Monje (2011) “consisten en la segmentación de elementos similares que resultan relevantes o significativos desde el punto de vista del estudio (...) la categorización se puede hacer antes o después de haber hecho las entrevistas(...)” p. (194). Entonces, con la información de las entrevistas organizada en nuevas matrices por categorías, se hizo una nueva lectura de la información y se encontró que era muy densa aún (Ver anexo 7), así que atendiendo a lo que Monje (2011) explica “cuando se han incluido muchas ideas en una categoría se debe analizar la posibilidad de dividir las subcategorías para facilitar su análisis posterior” (p.194) ; se procedió a organizar en nuevas matrices que incluían las subcategorías que se lograron concertar entre lo que se tenía previsto desde la revisión documental del marco teórico y la segunda lectura de los datos (Ver anexo 8).

El diagrama No. 1 explicita las categorías, subcategorías y sus definiciones , que fueron seleccionadas previamente a la entrevista, que como explica Monje (2011) “a partir de los antecedentes recogidos del Marco Teórico se establecen ideas o tópicos que deberían ser consultados / investigados, recopilados en el terreno” (p.195). Entonces se establecieron tres categorías: *inclusión, desplazamiento y desplazamiento en la escuela.*

Para cada subcategoría se eligió un color, con la función de servir de código, en el momento de una nueva lectura que permitiera la reducción y dosificación de los datos (Ver

imagen 2.) (Ver anexo 9); y de esta manera abstraer los discursos que sistematizados en matrices de subcategorías serían el insumo para la interpretación en una nueva matriz global, con la cual se realizaría, la interpretación para la fase de análisis de resultados (Ver imagen 3.) (Ver anexo 10).

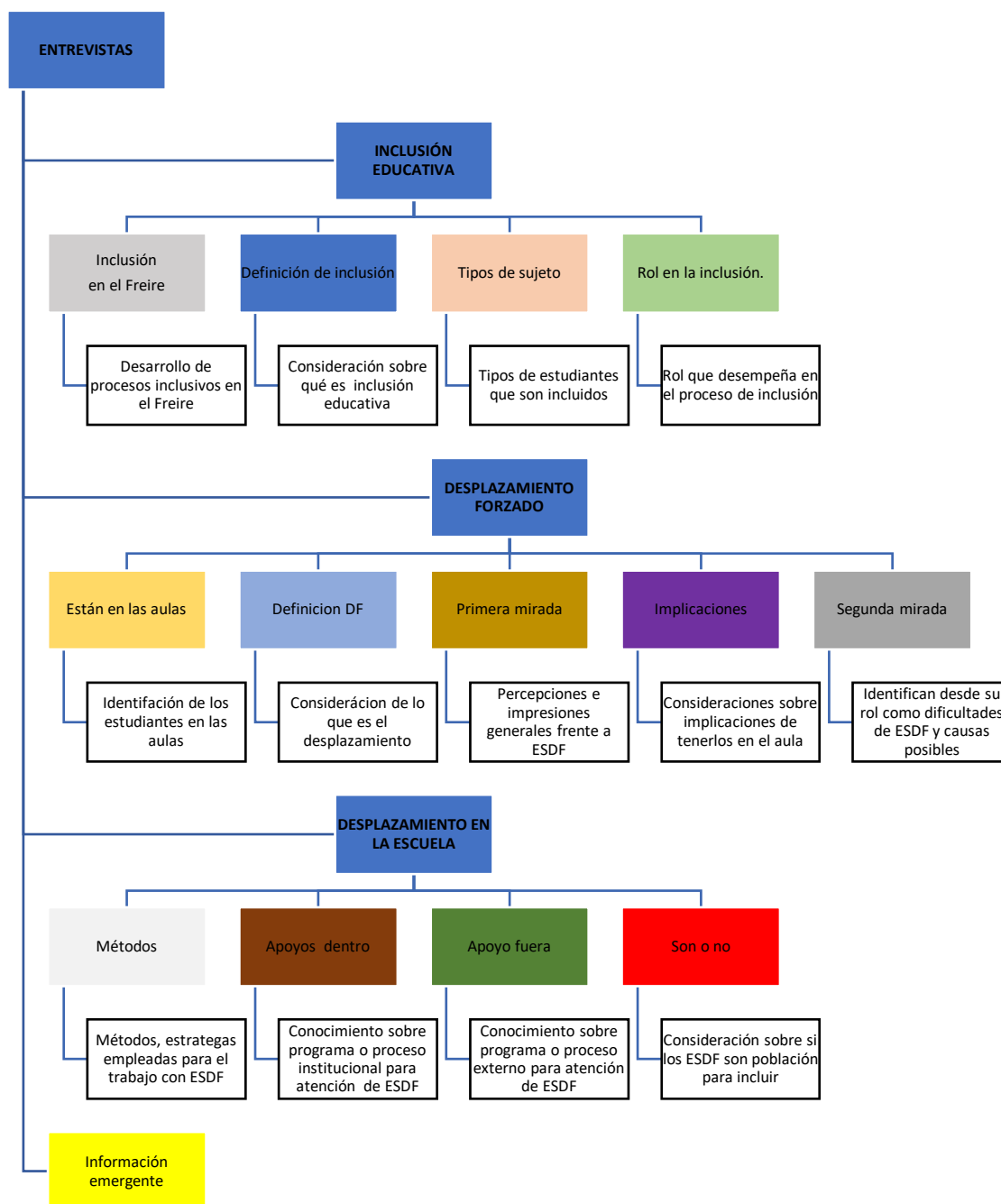


Diagrama 1. Categorías y Subcategorías Entrevistas. Fuente: Elaboración propia

**MATRIZ CATEGORÍA INCLUSIÓN
DOCENTES**

Nombre del docente	¿Considera que en el colegio Paulo Freire se desarrollan procesos inclusivos? Explique.	¿Para usted qué es la inclusión?	¿Qué tipos de estudiantes se incluyen en tu aula o qué categorías establecería para mencionarlos?	¿Cuál es el papel que cumple como educador dentro de los procesos de inclusión en la institución?
	Inclusión en el Freire	Definición de inclusión	Tipos de sujetos	Rol dentro de inclusión
Clara Inés Cárdenas Álvarez	Sí, si se desarrollan procesos inclusivos, ya que tenemos estudiantes con algunas discapacidades, tanto físicas, como intelectuales y se proyecta con estos estudiantes actividades desde las aulas, que permitan que ellos se puedan involucrar directamente con los otros compañeros y se involucren directamente con el PMI que se propone la institución, pero más que todo este trabajo se desarrolla desde las aulas y desde orientación.	La inclusión es tener en cuenta las diferencias de cada estudiante. Bueno, es importante porque al estudiante se le debe enseñar de acuerdo a sus capacidades. No podemos tomar la educación como algo global donde se eduque a los niños, a todos de igual manera, sino que hay que ver las diferencias que ellos tienen. Muchos de ellos tienen habilidades muy buenas en cuanto a lo artístico, en cuanto a lo académico o al desarrollo físico, pero se debe enfocar en ellos la enseñanza integral sin olvidar que son diferentes, y si se trabaja acá con una política de inclusión porque tenemos estudiantes que vienen algunos estudiantes son desplazados, otros estudiantes vienen de algunas comunidades indígenas, otros estudiantes tienen diversas inclinaciones en cuanto a su religión, en cuanto a su sexualidad o su aspecto social o político.	Dentro de mi aula hay estudiantes que tienen de pronto dificultades cognitivas, otros estudiantes que tienen diferentes creencias religiosas y algunos que son desplazados, que económicamente tienen muchas necesidades, y que se les dificulta de pronto cumplir con todos los requerimientos académicos que se les hace acá en la institución. Se podrían clasificar más o menos como en esos tres órdenes.	El papel es... a ver, moderadora sin olvidar que cada estudiante es diferente, y sin llegar a discriminar a los estudiantes por sus diversidades en cuanto a lo que ya había dicho anteriormente; religión, posición económica o sexo.
Claudia Achury	Sí. Pues veo que las puertas abiertas esta para toda clase de estudiantes, sin importar pues su condición social o si tiene algún tipo de discapacidad. Siempre son pues bien recibidos y se trata en la medida de lo posible colaborar en el desarrollo del muchacho o de la muchacha.	Para mí la inclusión es darle la oportunidad a aquellos jóvenes que en otros espacios no la tienen y pues veo que el colegio tiene ciertas facilidades no 100% pero si hay algunas.	Pues he tenido estudiantes con algunas dificultades cognitivas o comportamentales o a veces tienen limitaciones auditivas ¿sí? Son básicamente los que he conocido.	Yo creo que el reto es grande porque en ocasiones considero que no tenemos como el conocimiento y las herramientas apropiadas para apoyar al estudiante. A veces me siento en lo personal como maniatada en algunos casos cuando son muy particulares.

Imagen 2. Ejemplo Matriz de Categoría - Codificación Subcategorías Inclusión Fuente: Elaboración propia

Matriz Análisis subcategoría Definición de inclusión

Definición de inclusión	
Definición: lo que los/las entrevistadas considera que es inclusión educativa.	
Rasgos identificados en respuestas	Información emergente
DOCENTES	
Involucrar con otros - puertas abiertas - el hecho de que hallan en cada salón no es inclusión – así lo dicta la norma- imposición de políticas – no se cierran las puertas – requiere de herramientas suficientes – contar con personal de apoyo para recibir cualquier población – no solo tiene que ver con niños con dificultades – no es implementar ni imponer nuestra cultura, permitir que ellos puedan manifestar la e ellos mismos - mirar el aspecto cognitivo, personal... - permitir que las personas con ciertas problemáticas puedan convivir en sociedad con los normales – una política – darle la oportunidad a aquellos que no la tienen en otros espacios – enfocar la enseñanza integral sin olvidar que son diferentes – tenerlos ahí porque la ley dice que tiene derecho a estudiar pero no más- es responsabilidad social en la atención frente a las necesidades – recibirlos- tratar de los procesos educativos y formativos al igual que los demás – adoctrinar-	Debe haber infraestructura, maestros grupo interdisciplinar que los pudiera ayudar – no se explot la riqueza cultural, no se aprende de los diferentes – ni está el espacio ni el conocimiento real de la inclusión – no hay apoyo – no está contemplado ni currículo ni actividades especiales
ORIENTADORA	
Apertura que puede generar la escuela alrededor de un estudiantes que tiene particularidades – decir somos diferentes – abordarlas posibilidades de la diferencia-	
DOCENTE DE INCLUSIÓN	
Acomodar nuestro contexto a esas personas con discapacidad - propiciarle todas las herramientas necesarias que en este contexto necesitarían -	No solo una persona puede hacer la inclusión, se necesita de un equipo interdisciplinar
COORDINADORES	
Dar la oportunidad para que puedan socializar con los demás – abrir puertas o espacios	

Imagen 3. Ejemplo Matriz de Sistematización Subcategoría Definición de Inclusión. Fuente: Elaboración propia.

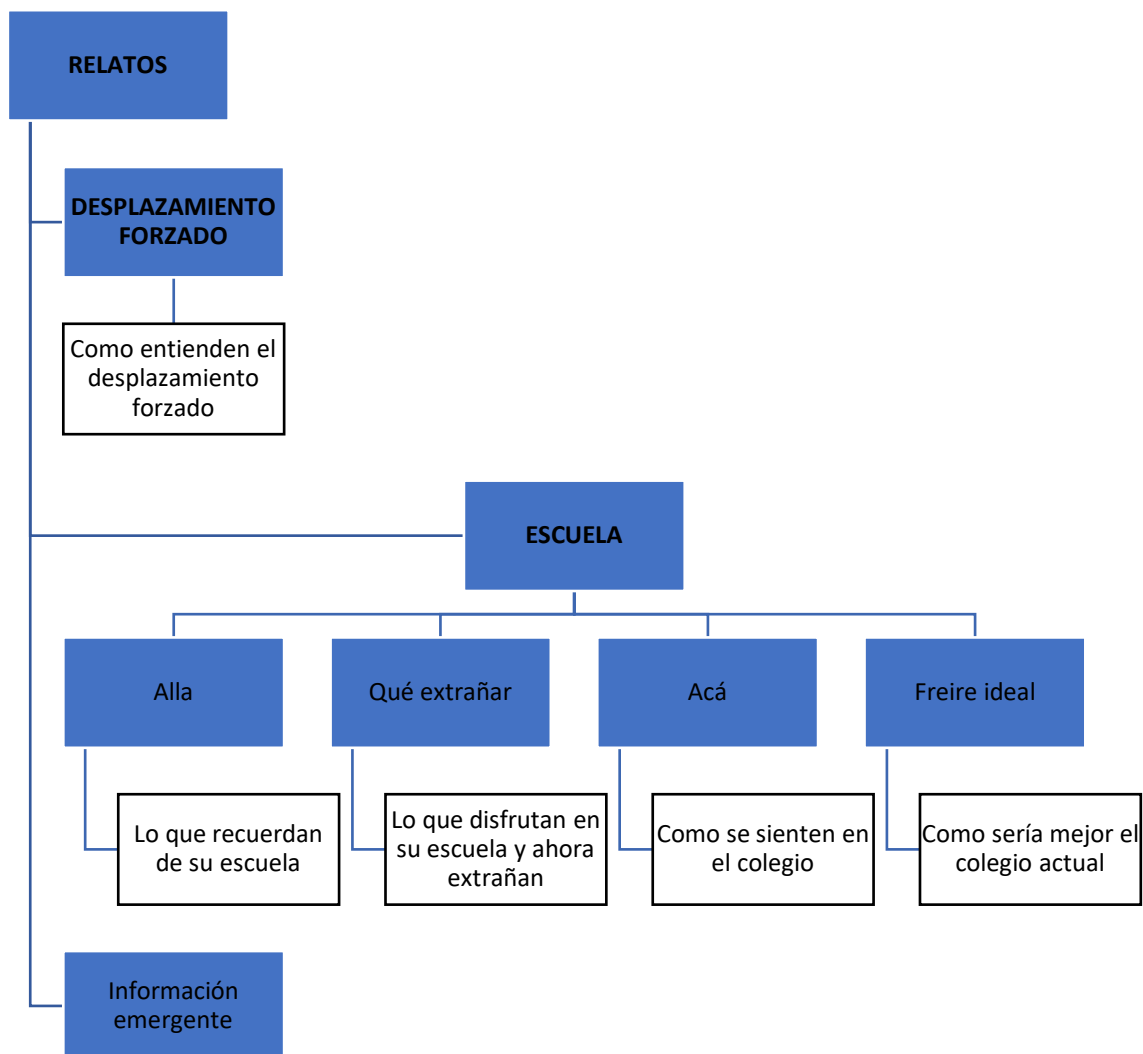
Atendiendo a lo propuesto por Bertaux (1998) y Bichi (2002) citado por (Pretto, 2011) “un buen análisis es pues aquel que vuelve comprensibles una serie de fenómenos

observados, lo esencial es desarrollar descripciones lo más profundas posibles ya que es en la profundidad en donde se encuentra el camino hacia lo general” (p.176). Luego de su transcripción del segundo taller con los estudiantes, estos fueron organizados en matrices cuyas categorías, subcategorías y definiciones se pueden apreciar en el diagrama No.2.

Posteriormente y luego de una nueva lectura se extrajo de las narraciones el contenido concerniente a la experiencia escolar de los sujetos. Para tal efecto fueron diseñadas matrices por categorías que tienen en cuenta los ámbitos de análisis que plantea (Pretto, 2011) en *El ciclo de vida, la vivencia y la interacción en la entrevista*.

El primero entendido como la trayectoria seguida por los sujetos, que puede ser descompuesta en etapas significativas de acuerdo a la edad, en este caso, la vida escolar antes y después del desplazamiento. *La vivencia o lo vivido*, considera el cómo y el porqué del relato, analizado en las interpretaciones, emociones y percepciones del narrador. Con respecto al tercer ámbito de análisis que plantea el autor como la *interacción en la entrevista*, permitirá encontrar el reconocimiento de áreas significativas o no para el narrador; presente en cada uno de los talleres diseñados para la recolección de la información.

Diagrama 2. Categorías y Subcategorías Relatos. Fuente: Elaboración propia.



Según (Preto, 2011), cada nivel de las historias de vida puede ser analizado de forma vertical para encontrar las particularidades dentro del relato y de forma horizontal comprendiendo el análisis global del fenómeno estudiado. Así que las matrices diseñadas por categoría, poseen una doble “salida” de análisis (Ver anexo 11) , una que muestra la descripción y comprensión de los apartados de los relatos de cada niño o niña y otra que permite establecer la relación y el análisis de los seis relatos en cada una de las subcategorías. Finalmente, luego de este proceso, se llega a la fase de análisis e interpretación de resultados.

4. Capítulo IV Resultados

4.1. Y al final del camino, lo que halló

Esta es la etapa final de un camino que recorrió La Reina, una docente que esta vez desde su rol de investigadora, entregará al lector, el producto de su búsqueda. Entregará en palabras todas aquellas construcciones surgidas de la reflexión frente a aquellas cuestiones que le inquietaban. Habrá mucho para decir. Preguntas por responder, así se dispone a iniciar.

4.2. ¿Por dónde comenzar?...

Partir reconociendo que su institución, el Paulo Freire, era vista como un espacio de inclusión, inclusión quizá no definida “científicamente”, sino intuita por todos aquellos que como ella asisten a la escuela a ser maestros, resultó de gran ayuda; encontró distintas opiniones frente al acto de incluir, algunos dicen que sí, otros niegan rotundamente, otros se inclinan por la idea de que no se incluye, pero sí se integra. Esto es justificado a través de las ideas que surgen de su experiencia y formación, entonces, se ve la inclusión en un amplio espectro, en un mar de posibilidades, definiciones enmarcadas quizá en las más de ciento cincuenta que actualmente se encuentran vigentes como lo menciona Skliar (2007).

4.3. ¿En general, cuál es la perspectiva inclusiva vigente en la institución Paulo Freire?

En un primer plano se plantea la inclusión como el acto de involucrar los niños que parecen o son distintos, con otros que se asume son normales. En el mismo tono se encuentra la idea de que incluir “es permitir que personas con ciertas problemáticas puedan convivir en sociedad con los normales”⁷⁰. Otros sin hablar de anormalidad o normalidad, sitúan el término en el plano de hacer lo educativo de forma integral “sin olvidar que son diferentes”⁷¹.

⁷⁰ Tomado de entrevista al docente Fredy.

⁷¹ Tomado de entrevista docente Clara.

Más voces de los docentes hacen referencia al acto de incluir como un momento de “abrir las puertas”, porque quizá esas sean las únicas que se abrirán frente a un grupo de población que no tiene acceso a otros espacios. Recibirlos, tenerlos, ayudarlos a estar, son apreciaciones que pueden ser leídas con una tendencia de humanitarismo. Los discursos con visos legales, también están presentes en sus enunciaciones, sin hacer ninguna nominación a la ley específica, explican cómo ésta los obliga a tenernos en las aulas, y así “garantizar” el goce de su derecho a la educación. También la responsabilidad social en la educación de esos otros, se convierte en inclusión.

Por su parte, los miembros de la comunidad educativa que cuentan con lugares de enunciación distintos a los del aula, que encuentran un acercamiento particular con los estudiantes hablan de apertura, de abordar la diferencia, de entender que somos diferentes y debemos acomodar nuestro contexto a sus necesidades, propiciando todas las herramientas necesarias. Los discursos de maestros de corte administrativo, refieren el acto de incluir como socializar y abrir espacios.

Entonces, la mirada primera de la expresión “inclusión educativa”, pareciera llevar a La Reina al marco de las buenas intenciones; en donde todo aquello explicitado en el marco teórico de su investigación, (que presenta el largo recorrido que se ha hecho en los procesos inclusivos en el país a nivel social y educativo) fuera desconocido por los docentes.

En virtud de lo anterior, el ejercicio legislativo es un proceso de documentación que no trasciende, que no es conocido y menos reconocido en las enunciaciones de los docentes. Y no es que se necesite que estos hagan una “recita” de lo que para el MEN significa e implica incluir, sino que el ingreso de esos *otros* que los maestros indican como distintos, está en boga y sus actuaciones, que como dice Skliar (2007), no requiere de actos heroicos, La Reina cree que sí debería tener unas claridades mínimas con respecto a la forma de hacer

inclusión en el Freire y una puesta articulada por los miembros de toda la comunidad educativa.

4.3.1. ¿Quiénes son esos *otros tan distintos*? Para los maestros no fue difícil identificar y nominar aquellos que en su diferencia resultaban susceptibles a ser incluidos en sus aulas. A este respecto se puede decir que en el Freire gozan de gran reconcomiendo todas las discapacidades, dificultades, debilidades, limitaciones, problemas, trastornos, necesidades, que puedan tener un impacto en la imagen física del estudiante, en su forma de aprender y en su socialización. Estas “marcas” se convierten entonces en categorías para incluir. Se entienden, a propósito de las definiciones de inclusión como aquellos que tienen el derecho a estar en un aula, haciendo algo con los demás que no tienen nada.

Otro grupo de docentes identifica la diversidad cultural, el ser afrodescendiente, los problemas socioeconómicos, la condición de desplazamiento, la pertenencia a grupos indígenas y proceder de lo rural, como esos estudiantes que al ser incluidos, representan la diferencia. Por su parte la orientadora de la institución, los tipifica en tres categorías: los que tienen discapacidad, los que se encuentran en condición de vulnerabilidad y aquellos que tienen alguna dificultad en el aprendizaje que no implica una discapacidad. La docente de apoyo a la inclusión los plantea como estudiantes con discapacidad y necesidades físicas e intelectuales. Los directivos docentes, creen que se podrían agrupar como niños con dificultades o con capacidades diferentes.

A este punto de la reflexión, La Reina ya sabe lo que saben los maestros y lo demás⁷², con respecto a por qué están en el Freire los distintos, y cuáles son esos tipos de distintos que están siendo incluidos. Encuentra que las categorías de tipos de sujetos susceptibles a ser

⁷² Se hablará de docentes de aula, docente orientadora, docente de apoyo a la inclusión y directivos docentes mediante esta expresión.

incluidos resultan muy similares a los que nominó la UNESCO en su documento de 2005 acerca de la educación inclusiva:

La educación inclusiva es un proceso que entraña las transformaciones de las escuelas u otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje.⁷³

Y llama la atención sobre la proximidad a este por parte de una de las docentes entrevistadas: “están incluidos todos los estudiantes con capacidades estándar, diría yo que son los que no tienen ninguna característica diferente o diversa”⁷⁴; quien como es evidente, parte del principio de que en el proceso inclusivo se encuentran todos.

4.3.2. ¿Cómo se adelantan estos procesos? Frente al rol que los maestros consideran deben desarrollar frente a los procesos de inclusión, se encuentran ideas muy variadas que podrían sintetizarse en cinco miradas: La primera, es la del maestro que hace su puesta desde lo que La Reina quiso llamar “intervención de valores”, aquí se encuentran las ideas en las cuales el maestro es un moderador que tiene presentes las diferencias en su aula, colabora con el desarrollo de los niños incluidos e intenta solucionar sus problemas. Una segunda mirada, es la que se propone, como la del maestro “igualador”, quien intenta enseñar lo mismo a todos los estudiantes, además piensa cómo desde su práctica puede igualarlos sin caer en la homogenización.

La tercera mirada es la de maestro que hace énfasis en los “procesos de socialización” y reitera que, a pesar de las diferencias, todos están capacitados para estar en el mismo contexto escolar. Quienes consideran que sus prácticas y métodos deben ser flexibles,

⁷³ UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva el camino hacia el futuro En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

⁷⁴ Tomado de la entrevista de la docente Luz Mery.

mediante la adaptación de los currículos, actividades, estrategias de evaluación, planeaciones y material pedagógico para poder responder a las necesidades de los niños y estos se puedan desarrollar a la par de los demás, son llamados en la cuarta mirada como los “flexibilizadores”. Una quinta y última mirada, es la que entregan en sus discursos los “desprovistos”, de maestros que consideran que no cuentan con los medios, el conocimiento o las claridades para responder a lo que los estudiantes incluidos requieren.

Con relación a lo que hace la orientadora de su papel frente al trabajo con los estudiantes de inclusión, se puede decir que se fundamenta en la articulación y mediación entre los estudiantes y el resto de la comunidad, esto a través de la constante “búsqueda de la particularidad dentro de lo masivo”⁷⁵. Por su parte la docente de apoyo, provee a los docentes de estrategias para el trabajo con las personas con discapacidad, apoya el proceso de flexibilización curricular, ajusta los procesos de evaluación y realiza dentro y fuera del aula trabajo con los estudiantes a su cargo.

Los directivos docentes entrevistados, manifiestan que su rol no es muy significativo, ya que ellos deben “estar pendientes de la mayoría de los estudiantes”⁷⁶. Además, aseguran tener un papel más administrativo y de información.

Entonces La Reina, encuentra distintas formas de “verse” y de “ser” dentro del proceso de inclusión que responden consecuentemente con las formas en las cuales, los maestros y los demás definen la inclusión educativa. Es importante decir que emergen enunciaciones muy sentidas, en términos de las necesidades de los docentes por procesos formativos que les permitan hacer un abordaje de los estudiantes incluidos.

Coinciden las voces en que se requiere articular los esfuerzos de los docentes con otras instancias de la institución y con personal de apoyo, puesto que como está planteada la

⁷⁵ Tomado de la entrevista de la orientadora Lina.

⁷⁶ Tomado de la entrevista del coordinador Cesar.

incipiente inclusión en el Paulo Freire, no se puede garantizar su proceso. “No basta con tener identificados los sujetos, contar con diagnósticos, si no hay una mirada institucional frente a este proceso y menos con una sola persona a cargo”.⁷⁷ También, se manifiesta que se está perdiendo la posibilidad del intercambio cultural con los sujetos incluidos que pertenecen a etnias indígenas y que podrían aportar significativamente a procesos dentro del aula.

En este momento de dar respuestas, La Reina se cuestiona frente a ¿en qué momento de la travesía para llegar a eso que el MEN denomina “la consolidación de modelos educativos caracterizados por ser pluralistas, abiertos, flexibles y equitativos” (2006, p. 7-8), se encuentra el Freire? Y entiende, por lo que ha analizado hasta el momento a través de los distintos miembros de su comunidad educativa, que no existe modelo institucional, una puesta, sólo hay esfuerzos más individuales instigados por el deseo de “querer” hacer las cosas.

Posteriormente, La Reina conduce su mirada y sus sentidos hacia ese otro aspecto que le inquieta y es la forma en la que el desplazamiento forzado es visto, comprendido, enunciado. Una realidad que no es nueva para el país y que como es lógico, ha tocado a la escuela, no solo por haber devastado sus muros en con balas, cilindros..., desterrado miles de estudiantes y docentes; si no que ha traído a quienes debieron caminar a través del conflicto por distintas razones, hasta las escuelas que parecían muy lejanas. Para seguir el camino entonces, se interpretarán las concepciones que tienen los docentes, acerca de esta situación “el desplazamiento forzado”.

Los maestros establecen un vínculo entre el fenómeno del desplazamiento y el conflicto armado del país. Reconocen los actores que se encuentran tras estos actos de violencia que incluyen amenazas e intimidación, como grupos guerrilleros o paramilitares; coinciden también en que la acción de salir de su territorio de forma intempestiva, dejando

⁷⁷ Tomado de entrevista Docente Jhon.

atrás todo lo que se tenía, para llegar a las grandes ciudades a engrosar los cordones de miseria, sufriendo un proceso de desarraigo, afecta y cambia sus vidas.

Además, se plantea la perspectiva histórica de este flagelo y se sitúa, no hace cincuenta y dos años, sino desde el proceso de la Independencia y bajo la premisa que ha sido un problema por el control de tierras. Otros elementos adicionales que son tomados de la definición hecha por orientación son, que esta condición excluye otras maneras de desplazamiento, que resulta agónica para sus víctimas y que es multifactorial, que implica a parte del desarraigo un cambio cultural y de costumbres. Por parte de los docentes directivos, se encuentra que frente al tema no hay mucha información, aparte de que es una problemática muy compleja y que solo se le conoce a través de los medios de comunicación.

4.3.3. ¿Te miro y qué encuentro? La Reina busca entre las preguntas más respuestas y se ubica en el momento y el lugar que le permitirá hablar de ellos, de Junior, de los demás que son como él, pero que son distintos. De cómo son percibidos cuando los ven.

Parte entonces, frente a la existencia de niños en situación de desplazamiento al interior de la institución, se evidencian distintas percepciones acerca de su presencia, unos maestros tienen la certeza de que están allí, puesto que al diligenciar documentos de inicio de año, fue reportada esa situación; otros se arriesgan a creer que están ahí, no porque ellos mismos se lo hayan dicho, sino porque conocen algunos casos, otros en cambio, dicen que durante este año, esa situación no se presenta en sus salones de clase.

Sin embargo, vistos o no vistos, todos tienen algo para decir frente a la forma en la cual se pueden describir estos sujetos, cómo se comportan, qué hacen, cómo son.

Nuevamente surge una gran gama de posibilidades y miradas, entonces, nuevamente La Reina encuentra siete formas de organizar las miradas docentes que encuentra:

“Con buenos ojos”, este grupo se alimenta de apreciaciones docentes que dejan ver que los estudiantes en situación de desplazamiento que están en el colegio se encuentran adaptados, son buenos académicamente y son estudiantes comprometidos. Por otra parte, están las miradas que conducen a La Reina a la forma de mirar “con ojos sospechosos”, estas ideas encuentran estudiantes que no aceptan que son desplazados; en palabras de un docente “son camaleones, se mimetizan dentro del grupo”⁷⁸, hacen y son como los demás tras el temor de ser descubiertos y quizá, revelados a los ojos de los demás por su condición; son callados, tímidos y reservados.

Otra forma de ser vistos es “con ojos de miedo”, pues encuentran en esta primera mirada de los estudiantes personas violentas, que tienen como medio de resolución de conflicto la agresividad física y verbal, que se encuentran a la defensiva frente a cualquier situación. Por otra parte, están quienes miran “con ojos inquietos”, pues los reconocen como estudiantes que poseen características culturales y hábitos diferentes a las del resto de los estudiantes, que vienen desprovistos de procesos a niveles escolares porque su antiguo colegio se encontraba haciendo cosas distintas a las que se hacen en el Freire, estudiantes con una marca de escolaridad rural que pareciera, está “por debajo de lo que se hace en la ciudad”.

Una quinta mirada, la que se hace “con ojos inciertos”, resguarda la forma de verlos como estudiantes que pueden presentar problemas de toda índole, que por lo tanto, resulta difícil describirlos de una sola forma. “Con un ojo fuera y con el otro dentro”, es la mirada expresada por aquellos docentes que plantean que estos estudiantes son sujetos de discriminación, de rechazo, de exclusión e incluso etiquetados a través de los prejuicios que circulan frente a lo que implica haber hecho parte del conflicto de alguna manera. Y por último, las miradas que se hacen “con el ojo clínico”, en donde las apreciaciones tienden a ser

⁷⁸ Tomado de la entrevista del docente Nelson.

de un orden más “psicologista”⁷⁹ y se ve al estudiante “como poseedor de capacidades que no podemos ver⁸⁰”, que se alejan de los demás para estar bien y aquellos que se hacen notar en su afán de ser reconocidos.

La orientadora por su parte, encuentra que los estudiantes en situación de desplazamiento del Freire, ya se encuentran insertos a las dinámicas de la ciudad (¿y por ende a la escuela?), porque son muy pocos los nuevos casos que han llegado en los últimos años, pero explica que para llegar a esa inserción, tuvieron que amoldarse a todos los cambios que implica estar en una ciudad. Voces como la de la docente de apoyo a la inclusión, hablan de los sujetos como personas que perciben de otras formas la vida y que tienen otras formas de aprender. A los docentes directivos les es difícil saber o poner sobre la mesa distinciones de algún tipo frente a estos estudiantes.

Algunas miradas docentes, se relacionan con lo que Álvarez (2007), expresa frente a que las situaciones de extrema vulnerabilidad que enfrentan las personas en situación de desplazamiento forzado, implican un alto contenido de energía emocional y física y esto presenta en el desarrollo de los individuos alteraciones de diverso orden.

Para La Reina era importante, establecer las relaciones existentes entre las causas que los docentes y los demás consideraban como factor desencadenante de todas las bondades o dificultades de los niños de los que en ese momento ellos hablaban. Así que, valiéndose de las siete formas de mirarlos, encausó sus reflexiones.

Tabla 9 Relación efectos en la escolaridad ESDF y causas posibles. Fuente: Elaboración propia.

Miradas	Posibles causas
---------	-----------------

⁷⁹ Entiéndase como una predominancia de los aspectos del mundo de la psicología.

⁸⁰ Tomado de la entrevista de la docente Clara.

“Con buenos ojos”	Son niños con igualdad de capacidades, que muestran en su proceso escolar.
“Con ojos sospechosos”	Sienten miedo de ser rechazados por su condición de desplazados, además hay temor por ser identificados y revictimizados.
“Con ojos de miedo”	El contexto violento de donde vienen les ha marcado fuertemente, han sido obligados a muchas cosas y llegan a la escuela a reproducir y ejercer violencia.
“Con ojos inquietos”	Proviene de entornos educativos “menos avanzados” ⁸¹ , de escuelas en donde la tecnología y las metodologías no se encuentran a la par de las de la ciudad. Además su condición económica implica poco acceso a los materiales escolares.
“Con ojos inciertos”	No hay causas, porque no hay una forma de describirlos
“Con un ojo fuera y otro adentro”	Tienen “cantidad de prejuicios e imaginarios sobre los de la ciudad” ⁸² que afectan la cotidianidad. Además del rechazo de sus compañeros y docentes, la baja integración a sus grupos escolares y las bromas acerca de su forma de hablar o de vestir.

⁸¹ Tomado de la entrevista de la docente Clara.

⁸² Tomado de la Entrevista de la docente Luz Mery.

“Con ojo clínico”	No les interesa el acto educativo, además hay una ruptura a nivel familiar tras el acto del desplazamiento que implica fracturas en su composición y relaciones.
-------------------	--

La orientadora, relaciona las dificultades de niños en la escuela, en la situación de vulnerabilidad como el abandono y la negligencia por parte de sus padres, la distorsión en las dinámicas familiares, un rechazo frente a lo nuevo del asunto para los maestros, la brecha existente entre sus antiguos colegios y los nuevos. Sin embargo, concluye que son más quienes llegan a la adaptación que quienes no lo hacen.

De frente a esta realidad, ¿Qué implicaría para los maestros y los demás, que estos niños se encontraran en las aulas del Freire? Coincidentalmente a este respecto, La Reina encontró que los maestros hablaban de inclusión sin decirlo, pero esta vez, en el proceso educativo de los niños en situación de desplazamiento. Situaron sus respuestas en lugares, en donde ya se había hablado de su rol en la inclusión:

Tabla 10. Relación formas de incluir e implicaciones en el trabajo del aula. Fuente: Elaboración propia.

Rol enunciado en la inclusión	Implicaciones frente al trabajo con ESDF
“Intervención en valores”	Comprender su estado y apoyarlos, ayudándolos a que se integren y demuestren sus capacidades, permitiéndoles también conocer otras formas de vida.
“Igualador”	“Lograr que se acoplen a los procesos del colegio” ⁸³

⁸³ Tomado de la entrevista de la docente Zaida Ángel.

“Procesos de socialización”	Priorizar dentro de los procesos de socialización, dejando en un segundo plano lo académico. Encaminar esfuerzos para que se sienta bien.
“Flexibilizadores”	Adecuar las situaciones y generar alternativas, no solo para que se sientan bien, sino para que aprendan más. “abrirse al conocimiento” ⁸⁴
“Desprovistos”	Es un trabajo complejo, en el que hay que buscar, mirar qué hacer.

Mientras tanto, los discursos por parte de los docentes directivos, revelan que las implicaciones se resumen en una tarea compleja y que no encuentran una forma distinta de sentir afectado su trabajo por la presencia de este grupo de estudiantes en la institución, remiten el “asunto” nuevamente a la oficina de orientación, que es en últimas la que puede tener la fórmula para trabajar con ellos. La docente de apoyo a la inclusión, tiene muy claro que si el estudiante con desplazamiento no está identificado con una discapacidad, esto no le implica más que un trabajo de psicología y orientación.

La orientadora, sin saber que se habla de ella, cree que la permanencia de estos estudiantes en la institución no implica nada distinto a la naturaleza de su labor, pues los procesos de su dependencia implican particularización. Así que aporta al proceso de adaptación del estudiante a su nueva escuela, apoya a los maestros frente al proceso de inclusión y a las familias que necesiten de su labor.

Entonces ¿en dónde queda la articulación del trabajo institucional? Hasta el momento, queda la idea de que se encuentra en el mismo lugar de “las buenas intenciones”, de los

⁸⁴ Tomado de la entrevista de la docente Clara.

esfuerzos individuales, de la “buena voluntad”. Tan perturbador como interesante. Las distintas vías que toman los maestros, los actores hasta este momento, habrán de llegar a algún punto, por eso, es necesario avanzar en esta interpretación, – reflexión – análisis.

4.4. ¿Qué tipo de prácticas se privilegian a la hora de incluir estudiantes en situación de desplazamiento forzado en la institución educativa Paulo Freire?

Ya en un plano más específico, en donde se habla abierta y directamente frente a lo que se hace con Junior, los demás que son como él y distintos a él, se encuentra La Reina, puntualizando, releyendo, resignificando las indagaciones previas por las prácticas, métodos, modelos, estrategias diferenciadas frente a la atención en el aula de los niños que han llegado de otro lugar huyendo del conflicto.

Y así comprende que esta vez, con menos palabras, se regresa a las tendencias creadas cuando se estaba caracterizando el rol de los maestros y de los demás en la inclusión. Si bien la mayoría expresa que no hay una puesta o apuesta formal con un nombre y que se trata de “intenciones” o “pequeños impulsos”⁸⁵, estos, tienen cabida al interior de cada categoría:

Tabla 11. Relación/rol en la inclusión y rasgos de las practicas ESDF. Fuente: Elaboración propia.

Rol enunciado en la inclusión	Prácticas que lo identifican
“Intervención en valores”	“Se les dan las mismas oportunidades que se les dan a los otros” ⁸⁶
“Igualador”	“Actividades extra para que vayan alcanzando el nivel que requieren” ⁸⁷

⁸⁵ Esto podría verse desde lo que dice Skliar como una inclusión vista desde un gesto primero de dar la bienvenida, una inclusión que se instaura con pequeños gestos cotidianos (2013).

⁸⁶ Tomado de la entrevista de la docente Claudia.

⁸⁷ Tomado de la entrevista de la docente Clara.

“Procesos de socialización”	“Desarrollo de actividades para que socialicen con sus compañeros” ⁸⁸
“Flexibilizadores”	“He tratado de flexibilizar los logros” ⁸⁹ “Adaptar los criterios de evaluación” ⁹⁰
“Desprovistos”	“No tengo ni la habilidad ni la destreza, me falta conocimiento” ⁹¹ “Se intenta, llego con el propósito, pero cuando estoy en frente de los cuarenta se me olvida” ⁹²

Desde orientación, por su parte, la consecuencia entre lo que se había encontrado anteriormente, se complementa con lo que expresa la orientadora Lina: “Hacemos de todas nuestras acciones un modelo sistémico, desde que llegan a orientación se empieza a conocerlos, no solo desde lo pedagógico sino desde los demás sistemas que hay alrededor y que los influyen, eso sí nos enfocamos en lo que nos pueda interesar como escuela”. Se insiste en la posibilidad de ofrecer este servicio a todos, no solo a la población en situación de desplazamiento forzado. Por su parte, los docentes coordinadores al igual que la docente de apoyo, explican que por la naturaleza de su rol, no hay ningún método.

Ahora, que se han revelado los principales rasgos de las prácticas inclusivas de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado, se encuentra la posibilidad de contrastarlos con lo que expresa el lenguaje de la institucionalidad tan amplio y tan

⁸⁸ Tomado de la entrevista del docente John Rojas

⁸⁹ Tomado de la entrevista del docente Fredy.

⁹⁰ Tomado de la entrevista de la docente Luz Mery.

⁹¹ Tomado de la entrevista del docente David.

⁹² Tomado de la entrevista del docente Nelson.

normatizado. ¿Qué decir sobre la puesta que hace desde sus Lineamientos de Atención de Población Vulnerable?

Si la aplicación de los lineamientos, se basa en el apoyo de las secretarías de educación a las instituciones y centros educativos para que estas puedan prestar un servicio oportuno, pertinente y de calidad en las distintas etapas (Ministerio de Educación Nacional, 2005), ¿Por qué en el Freire no se conoce al respecto? Los docentes y los demás hablan de un desconocimiento total, una manifestación muy sentida a lo largo de la interlocución con La Reina, todos reiteran que nunca ha sido conocida, nunca se ha discutido en su escuela al respecto.

Quizá, esto tenga que ver con lo que menciona Skliar (2008) en el artículo “¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable”

No creo que primero haya que incluir y luego pensar de qué se trata el habitar juntos la escuela, el estar juntos en la escuela”; porque frente la insistencia de estar “todos juntos” la duda del “para qué y cómo del estar juntos” ha quedado en plano segundo y esto ausenta un pensamiento firme acerca del encuentro en sí, la relación pedagógica de este evento (p.5).

Para profundizar en este aspecto, La Reina que había indagado puntualmente por el conocimiento o reconocimiento de programas, apoyos y normatividades al respecto, encontró que dentro del Freire, los maestros no podrían dar un nombre o al menos una inicial que permitiera una propuesta institucional, solo se identifica el proyecto como el de Afrocolombianidad que descubre el rostro de los afros al interior del colegio y le da vida a su tradición oral; ahora, si de ese proyecto pedagógico se beneficiara algún estudiante en situación de desplazamiento, sería pura coincidencia.

Para ser más clara, La Reina se vale de las palabras de una de las docentes “no hay uno que haya perdurado o evaluado, no existe. Lo que hay está amarrado al proceso de inclusión que tampoco es que tenga un doliente.”⁹³

Con relación al conocimiento o reconocimiento de los apoyos externos, la situación se encuentra de la siguiente manera: hay creencias acerca de lo que la Secretaría de Educación en algún momento pudo haber hecho llegar a la institución (uniformes, kits escolares, etc.), por otra parte se encuentran nominaciones de Familias en Acción, la Red de desplazados, la Defensoría del Pueblo, que si bien prestan una ayuda a la población en situación de desplazamiento, los docentes no le encuentran una conexión con lo educativo; otros mencionan Centros Operativos Locales como un espacio al que los estudiantes pueden asistir luego del colegio y quizá retomar o reforzar las actividades escolares. Una docente cree que el hecho de que ya estén al interior de las instituciones públicas, ya es aviso de que hay algo que está sucediendo afuera.

De esta forma, emergen sentires de los docentes y los demás al respecto, reiteran la necesidad de espacios de formación, capacitación. Espacios que les permitan estar atentos a esas particularidades que surgen en los procesos de inclusión de estos estudiantes; de tener una política clara que se vea articulada a la de la institución. Y frente a esto el MEN (2015) tiene para decir que adelanta procesos para caracterizar el perfil educativo y la definición de las prioridades a ser atendidas, también, que establece la demanda educativa de este tipo poblacional vinculadas o a vincular al sistema educativo, que hace un inventario de los programas existentes para la atención de las necesidades de esta población, que crea un mapa de oferta institucional para la atención, que selecciona programas e instituciones para la prestación del servicio educativo y sobre todo, que apoya la formulación de planes de capacitación a docentes que tengan a cargo esta población.

⁹³ Tomado de la entrevista de la orientadora.

Entonces, no se entiende en qué momento dentro de este tránsito, las cosas dejan de suceder fuera de la institución. Claro está que se podría decir que en el Freire no son tantos y que al ser una pequeña parte de la estadística, no son tan representativos. Pero si Bogotá es la ciudad que recibe más población en condición de desplazamiento ¿Por qué no llegar a todas las instituciones? ¿Por qué si la inclusión se encuentra en el marco de la Escuela para Todos, no se habla de la inclusión de estos en las instituciones? Es más, ¿Por qué el personal de apoyo solo está dado para la población en situación de discapacidad?

A manera de respuesta sin decir que lo sea, La Reina pone a consideración lo que dice Skliar (2008)⁹⁴ “existen al mismo tiempo una legislación impecable, una financiación escasa y/o subutilizada, un porcentaje muy escaso de acceso y nulidad absoluta en el acompañamiento pedagógico de los sujetos” (p. 9). Que juzgue el lector si tiene relación con lo que se piensa y lo que sucede en el Freire acerca de la inclusión.

En este orden de ideas, el proceso de inclusión de los estudiantes en situación de desplazamiento al interior del Freire, de cara al marco legal existente, deja varios aspectos a mencionar, si bien garantiza el derecho a la educación y permite el acceso y permanencia dentro de su sistema educativo, no tiene en cuenta algunos de los principios fundamentales éticos y normas internacionales de la inclusión:

- Equiparación de oportunidades: los contextos escolares deben garantizar las condiciones para la participación y proveer a todas las personas experiencias de vida similares que permitan el desarrollo máximo de su potencial.
- Solidaridad: Reconocimiento mutuo y recíproco en las actividades.
- Equidad: “dar a cada quien, lo que necesita” y no como erróneamente se plantea de “dar a todos por igual”; significa reconocer que las personas tienen

⁹⁴ A propósito de sus dudas e incertidumbres frente a un informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina.

posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos (MEN, 2006, p. 13-14).

Para cerrar este análisis, La Reina nuevamente se vale de las palabras de Skliar (2007) para hablar de la inclusión, de Junior y de los demás que siendo como él son distintos:

(...) la inclusión no se trata tanto de elaborar un discurso sobre los alumnos presentes o ausentes, sino de una ética a propósito de sus existencias; no tiene que ver tanto con una pretendida y esquiva homogeneidad o con la diversidad, sino con “abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro”⁹⁵.

4.5. ¿Y qué dicen los incluidos?

*Se cuestionará qué tienen que pensar los niños, qué pueden decir ellos (si esto ya se piensa sobre la infancia “común”, imaginemos por un instante, qué se piensa de la infancia “anormal”) Pero si para algo vale la pena todo este trabajo que se viene haciendo es, justamente, para pensar desde el punto de la vista de la infancia, y no desde el punto de vista del adulto.*⁹⁶

Para iniciar este proceso, La Reina dirige su mirada, sus oídos y sus sentidos a lo que los niños han puesto en palabras. Debe decir que en distintos momentos escuchó la voz de su autor⁹⁷, merodeando en los discursos de los niños, sí, de los niños cuya capacidad de opinión es mutilada e ignorada la mayor de las veces por la imperante infancia que se apropia de cuerpos y sus mentes.

⁹⁵ Fernando Bárcena. Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones. *Revista Todavía*, Buenos Aires, núm. 21, 2009, pp. 8-11, 2008. En Skliar (2007, pág. 3)

⁹⁶ Tomado de ¿INCLUIR LAS DIFERENCIAS? SOBRE UN PROBLEMA MAL PLANTEADO Y UNA REALIDAD INSOPORTABLE. SKLIAR, Carlos 2008 en <http://www.scielo.org.ar/>

⁹⁷ Una vez más Skliar.

4.5.1. Nos vinimos porque... Esta es la parte en la que sus vidas toman un rumbo distinto, rumbo que ha determinado un conflicto del que ellos no eligieron ser parte. Un momento en que la vida los hizo víctimas del desplazamiento, acto que conocen y que definen con sus palabras como es, desplazarse "...nosotros nos vinimos a Bogotá porque la guerrilla nos desplazó, porque el Presidente mando a fumigar la coca, prácticamente éramos ricos, pero nos tocó venirnos para acá"⁹⁸.

Los textos de los niños identifican el acto del desplazamiento como un acto de abandono del lugar de donde se estaba; en la mayoría de los casos hay hostilidad tras el hecho, los actores mencionados en algunos apartados de los relatos tienen "rostro"⁹⁹, los demás no, pero tienen implicaciones directas las acciones que los llevaron a esa situación. También alcanzan a dimensionar el impacto que tuvo este evento en la economía de su familia. También hace presencia quien prefiere guardar silencio el hecho "...Nosotros antes vivíamos en Tolima y nos vinimos para Bogotá, porque... es que no me gusta decir eso...de eso no quiero decir nada."¹⁰⁰

Los niños, ellos, los de 11 años y un poco más, ponen en palabras tan claras y de pronto duras, un evento, que incluso para La Reina como espectadora resulta difícil de proyectar. No se pretende con esto entregar una "conmovedora historia", sino ver cómo parece que el acto del desplazamiento es naturalizado por la mayoría de los relatores y cómo verificar las claridades de este acto desde una voz infantil, que se presume no tiene que decir.

4.5.2. ¿Y cómo era mi escuela? La mayor parte de niños enmarcan su escuela en un contexto rodeado de naturaleza, un espacio rural que permitía el contacto con los recursos

⁹⁸ Voz relator 1.

⁹⁹ "Los personajes y las acciones desempeñan un papel decisivo en la configuración y caracterización de los relatos, se intenta mostrar cómo los niños recrean la violencia a través de los personajes, quiénes son y cómo se caracterizan, cuáles son las acciones o funciones que ellos realizan, cómo son referidos en los relatos" (Pinilla, 2006, pág. 83).

¹⁰⁰ Voz relatora 3.

“habían animales y cuando hacían celebraciones mataban gallinas...”¹⁰¹, “...y también los animales eran muy hermosos, yo jugaba con ellos en el descanso...”¹⁰² La escuela era como de paja y ladrillos...había era un perro, una vaca, un señor le sacaba leche...”¹⁰³. Entonces había espacio para ser libres y no restringirse a la estadía en cuatro paredes. Los otros relatores, recrean la similitud que guardan sus colegios con el Paulo Freire.

Con respecto a los personajes, los docentes que les acompañaron en sus procesos se evidencian en tres de los relatos “que les dejaban bastante tiempo libre y que esto hacía de la escuela un espacio más agradable, pues podían ocuparse en juegos o labores de otra índole distinta a la de estudiar. El relator 1 es directo en la forma en que lo enuncia: “la profesora casi no nos hacía nada, se mantenía jugando con el computador y nosotros en el patio a correr y saltar, jeje.”. Esta forma de hacer en la escuela, puede ser una de las razones por la que los docentes del Freire ven la escuela de allá como una “escuela en desventaja”, pues las dinámicas de trabajo en voz de los niños resultan más laxas.

Las marcas de afecto en sus lenguajes para referirse al estar con sus maestros se hacen presentes “mi profe era muy amable, era como la mejor profe”¹⁰⁴, pero también los sitúan como figuras de autoridad; sin embargo, no hay rasgos que permitan intuir a La Reina a una interpretación de malos tratos o autoritarismo.

Con respecto a las acciones o prácticas y contenidos adelantadas en sus instituciones, la voz del relator 5 demuestra que son otras las formas de hacer escuela en el campo, porque otro es el contexto y otras son las necesidades:

(...) Allá nos enseñaban matemáticas, ciencias y proyecto de vida, nos enseñaban a cultivar café, mango, manzana, banano y todas las frutas más, nos enseñaban a

¹⁰¹ Voz del relator 2.

¹⁰² Voz de la relatora 6.

¹⁰³ Voz del relator 1.

¹⁰⁴ Voz relatora 6.

hornear (ordeñar) vacas, a recoger la lana a las ovejas, a echarles la comida a los marranos y nos enseñaron a sacar los huevos de gallinas y codorniz.

Y entonces, es como si este relator trajera a colación el sentir de Skliar (2009), en el sentido que el lenguaje se ha convertido en un refugio opaco de narrativas, porque en escuelas como el Freire, está repitiéndose para sí y jactándose de sus pocas palabras frente a Junior, los demás que son como él pero que son distintos y de su incapacidad de escucha; había en sus vidas otras formas de hacer, otros medios, otros textos, otros contextos, que, son silenciados fulminantemente por el lenguaje de la escuela urbana que se ocupa por la media técnica fortalecida¹⁰⁵, que debería hacer que a todos les guste la programación de sistemas, el mercadeo y la publicidad y los negocios internacionales.

Otra apreciación frente a lo expresado en el apartado del relato 5, tiene que ver con la importancia que los elementos que hacen parte de la cultura, de la comunidad, que inciden en la experiencia educativa, develando elementos que Bello (2004) contiene dentro de la definición de comunidad:

La comunidad es entendida como un espacio físico y simbólico, es el lugar en donde el individuo aprende y constituye particulares formas de relacionarse con el entorno, el tiempo y los otros, es una construcción histórico – social que se expresa en la existencia de costumbre, normas, pautas, proyectos, intereses que definen el sentido del “nos”, afirmador y diferenciador (p.5).

Así, al llegar a habitar aulas frías en el Freire que se han constituido como parte de una comunidad opuesta en muchos de los sentidos que expresa la autora, los niños irremediablemente quedan inmersos en prácticas educativas, repletas de con contenidos académicos y culturales propios de un territorio, que se mueve al ritmo y el afán de la ciudad capital. Ahora, La Reina no pretende que se entienda la proyección del acto de educar en el

¹⁰⁵ Modalidad del trabajo en la institución educativa Paulo Freire.

Freire como una réplica de un modelo educativo rural, sino suscitar la reflexión frente al modelo que coherentemente respondiera de una forma más humanista a las diferencias que se encuentran en sus aulas.

“...había una clase que me gustaba mucho, que era la clase de música, no la enseñaba un profesor y el primer día el profesor nos enseñó como a tocar el cuatro, el tambor y las maracas...”¹⁰⁶. Continuando con las experiencias frente a las prácticas, otro de los relatores expresa intereses, que evidentemente, ni La Reina, ni ninguno de sus maestros ha logrado notar, conocer o saber. Esto, según por razones como la gran cantidad de estudiantes que se encuentran en cada salón, la limitación cada vez mayor frente al desarrollo de los espacios para el arte, la expresión y la lúdica y nuevamente la predominancia de los lenguajes técnicos que esculpen la identidad del Freire como “un colegio Técnico Distrital” orientado a solventar la necesidad imperante de estar al servicio de responder a la inmediatez de proyectos de papel¹⁰⁷.

Los amigos, son los personajes que cuentan con una constante mención dentro de la mayoría de los relatos. Aparecen especialmente en tiempos de juego, diversión, aventura, exploración de los textos. En este apartado, por ejemplo “...mis compañeros, eran muy chéveres porque jamás los vi que pelearon ni nada por el estilo, eran buenos y también jugaban en el bosque y en una quebrada muy bonita...”¹⁰⁸, se expresa el agrado de contar con ellos en un espacio de armonía descrita. Un espacio de convivencia mediado por relaciones más armónicas que las que probablemente se viven en el Freire. Es apenas natural.

En el apartado “... y como era un solo salón, había primero, segundo, cuarto y quinto al tiempo en un solo salón, era amigo de todos...mis amigos eran amables y compartían

¹⁰⁶ Voz del relator 2.

¹⁰⁷ Expresión que usa la Reina para referirse a la cantidad de iniciativas que hay que desarrollar en el Freire y cuya trascendencia y funcionalidad es bastante cuestionable.

¹⁰⁸ Voz de relator 1.

conmigo...”¹⁰⁹, se recrea la posibilidad de la amistad gracias a la proximidad dentro de un espacio físico, único para todos, que evidentemente trazan otras formas de hacer amigos, de entablar relaciones sociales y de habitar un espacio educativo muy distinto al que se llegó a la ciudad. La Reina no pretende afirmar que esto sea bueno o malo, solo distinto.

4.5.3. Entonces ¿qué extrañar? Este momento conduce a La Reina a lo que quiere revelar frente a las necesidades y expectativas que tienen los ESDF en el Freire, así que en una relectura de los textos notó que, aunque procuró, guiar los relatos por las sendas de la escuela, se hizo inevitable traer en nombres de aquellos familiares de los cuales fueron apartados. “Extraño es a mis primas...”¹¹⁰, “...extraño a mis primas, primos y otras cosas como mi abuelita...” y cómo no extrañar quienes son queridos. Las familias como círculos primarios de afecto, historia y vida en su territorio, que se destrazan tras la huida.

Los amigos para la totalidad de los relatores son los personajes que más se extrañan de la escuela y se mencionan otra vez, la relación que había entre ellos sus juegos y sus aventuras. La imagen del maestro tampoco es borrada para muchos de ellos “...extraño al profesor de educación física porque era muy buena persona, de él aprendí a tener sinceridad, a ponerle la cara a las cosas sean buenas o malas... También extraño algunos compañeros que eran muy buenos amigos míos.”¹¹¹

En casos como este, los docentes que dejan huella, son extrañados y han trascendido en el tiempo, en la memoria y en los relatos. Si bien no se espera que quien relata consiga un sustituto de quien extraña en la nueva escuela, pues no resulta razonable porque cada maestro dentro de su universo tiene posibilidades y distintas maneras de *ser* con sus estudiantes marcadas por sus rasgos personales y profesionales que se consolidan en huellas de distintos

¹⁰⁹ Voz del relator 2

¹¹⁰ Voz de relatora 6

¹¹¹ Voz del Relator 4

tipos; lo que sí se espera, dadas las circunstancias que llevan a “extrañar”, es decir, la partida violenta y la llegada a Bogotá, es que le permita cuestionarse si deberían prepararse para este encuentro o esperar que pase.

A este respecto Skliar (2008) manifiesta que “más que estar preparado, en el sentido anticipado a alguna situación educativa particular, lo que cuenta, lo que vale la pena, es estar disponible, estar abierto a la existencia de los demás” (p.11), interpretando sus palabras, no se habla de trazar todo un dispositivo técnico, programático, científico para el encuentro, de prefabricar un momento, sino de poner en escena “qué pasa entre nosotros”, que supera ampliamente la visión de “qué pasa con el otro”. Es estar desprovisto en un espacio para la convivencia que siguiendo a Skliar (2009, p. 9) esta resulta convivencia porque implica perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos.

Continuando con las palabras de los niños, La Reina encuentra que las dietas al interior de los colegios anteriores al desplazamiento, también son causales de ver hacia atrás y concebir “me gustaría...” “Comíamos de refrigerio carne asada, ese pollo que es como... que le echan esa cosa... Esa cosa que le echan por encima que queda como crudo.... gallina sí, pero gallina sudada... Extraño La comida y mis amigos¹¹²”; “extraño la sopa y el sancocho de pescado¹¹³.” “...Como allá no hay así como acá no hay tantas tiendas por ahí. Mi abuelita me echaba pollo, papa y unas pataconas. Me mandaba con mi primo pa’ el colegio... Mi tía hacia arepa a veces, jugo, patacona, así saltiados, por días¹¹⁴”. La alimentación, un elemento que La Reina nunca imaginó, fuese un factor de extrañeza, hasta de tensión, un factor en el que quizá los docentes nunca habían pensado tampoco y en que quizá frente a cualquier modificación no tendrán incidencia.

¹¹² Voz relator 1

¹¹³ Voz relatora 6

¹¹⁴ Voz relator 2

4.5.4. Al hablar del Freire. Llegó un momento esperado, el momento puntual en el que La Reina escucharía lo que tenían para decir sobre el Freire, Junior y los que son como él, pero son diferentes; era momento de mostrar qué es lo que los vincula o los aleja del colegio, y quizá de escuchar sus peticiones. La intención en esta búsqueda, no era otra que la de superar todas esas presunciones¹¹⁵ acerca de cómo se está en ese lugar, que tradicionalmente ha sido catalogado como un segundo hogar.

Algunos de los niños provistos de su sinceridad, explicaron que su colegio físicamente a pesar de contar con un gran espacio “de ser bonito de tener muchos salones”, “de tener colores agradables”, era carente en espacios de juego y recreación. Al parecer se sienten “subyugados” por los estudiantes más grandes, quienes asumen el control del patio de las canchas a la hora de recreo y los vulneran:

Esa parte de atrás donde hay un árbol, nosotros siempre jugamos ahí y una montañita chiquita, nosotros siempre jugamos ahí y cuando dentramos al salón la profesora nos regaña porque nosotros dentramos muy sucios...No es que me guste jugar ahí, es que me toca, porque los grandes nos cogen el balón y lo botan detrás de la reja, entonces a nosotros no nos gusta y no nos dejan jugar ahí.

A mí lo que no gusta es que los grandes nos cojan el balón y no lo boten, uno está jugando y el balón le llega a los pies de ellos y lo cogen lo alzan y lo botan, entonces les tiran piedra, y así unos niños se ponen a peliar y les tiran piedra. Yo solo busco un profesor y le digo que si me deja saltar ahí, y según lo que me digan que sí o no”.¹¹⁶

Estos apartados de dos de los relatos representan la naturaleza de un descanso en un colegio que cuenta con casi mil trescientos estudiantes en la jornada de la mañana y en el que se confunden los estudiantes de grado tercero a grado once. Para el relator 2 resulta

¹¹⁵ De ella y de otros como ella, pero diferentes.

¹¹⁶ Voz del relator 2.

conflictivo, teniendo en cuenta que él viene de una escuela muy pequeña y en donde era amigo de todos sus compañeros de primaria. Sin embargo, no lo plantea como una situación irremediable o que perturbe existencialmente sus dinámicas.

Otros niños, más allá de las cualidades físicas del colegio, hablaron de sus maestros y mostraron que como personaje de sus relatos gozan de importancia:

Mi colegio es bastante bacano, ya que la mayoría de gente es muy bien con las demás personas y tiene muy buenos profesores, en su mayoría tienen muy buenas especializaciones, están muy bien preparados para enseñar. No me gusta que muy pocos profesores abusen de la autoridad que tienen o los coordinadores, porque a veces se creen más importantes que los demás. Relator 4

A mí no me gusta el coordinador, porque cuando a uno se le va el balón uno dice: “coordinador puedo ir a recoger un balón” y él dice: “noooo, su vida vale más que un tonto balón” y uno le dice: “profe si solo voy a saltar la reja y voy a volver”, él dice: “no no no mijito me hace el favor y se va pa’ clase” y uno se queda ahí quieto y lo manda pa’ coordinación. ...la profesora XXX es muy regañona y el profesor XXX molesta mucho”. Relator 1

“Con los profesores, aunque me saquen la piedra a veces, pero no los cambiaría por nada” Relatora 6

El relator 4 hace una valoración positiva de los docentes que ha tenido en la institución, reconoce la implicación que tiene el nivel de especialidad en su formación dentro de los procesos formativos que adelantan con los estudiantes. Reafirmando la idea que persigue la cita textual de Skliar que se eligió para dar apertura a este apartado y es que Junior y lo demás como él que son distintos a él, siendo un niño en condiciones “anormales”, puede hacer una puesta al hablar desde su mundo sobre el mundo de los adultos que hacen

parte de su escuela y que tienen incidencia, no solo en su proceso escolar sino, en su proceso de vida.

En ese mismo orden de ideas, la tensión manifiesta sobre el abuso de autoridad en este mismo apartado de relato 4, frente a los ojos de La Reina podría ser una queja de cualquiera, es decir, no sólo de Junior, los que son como él y los que son distintos él, estarían en conflicto frente a esta realidad, y que, pese a su lugar infantil de enunciación, revela un sujeto que conoce de los límites en las cosas del decir y del hacer. Que reconocen sus derechos.

Siguiendo con los apartados de los relatos, las tensiones presentes en dos de estos frente al coordinador, podrían estar sujetas al rol y la forma en que este ejerce frente al control e intentos de “que todo vaya en orden”. Quizá para quienes habitaron ese espacio escolar era más “relajado” se justifica que les conflictúe el hecho de sentirse bajo estrategias, elementos, discursos y figuras de control. Y, a través de enunciaciones como “lo mejor de este colegio es el patio de banderas, las canchas, las formaciones porque me salvan de las actividades...”,¹¹⁷ se esté expresando la inconformidad frente unas rutinas escolares más estructuradas.

Los amigos son otros de los personajes que tienen en común todos los relatores y con los que en la actualidad del Freire se goza de buenas relaciones. Al parecer las dificultades están dadas por la interacción con los muchachos más grandes a la hora del juego. No hay manifestaciones de que compañeros de sus grados los rechacen o los afecten de alguna forma. No hay expresiones en las que ellos manifiesten encontrarse desprovistos de recursos para socializar o para gozar de espacios con sus amigos.

Con respecto a la alimentación que les es dada en el colegio, dos de los niños expresan que encuentran sabor raro en ella, que es fea, que es rara. Obviamente resulta muy

¹¹⁷ Voz relator 5.

distante de la experiencia alimenticia que tenían en su escuela anterior con respecto a la del Freire, una dieta irregular, basada en los aciertos o desaciertos del operador en vigencia. Si bien esta se programa desde una minuta que contempla los valores nutricionales requeridos, obedece a los criterios de una nutrición al mejor estilo oficial capitalino, “lo que esté en cosecha y lo que se consiga más barato”; pero que en la minuta aparecerá como lo mejor y lo más caro.

4.5.5. ¿Y esto es lo que quieren?! ...y también que los salones tuvieran atrás... que tuvieran una puerta secreta y que uno pudiera... y que solo los niños supieran esas puertas secretas y que uno golpiara y hubiera un parque secreto, donde uno pudiera jugar y hubiera un bosque con muchas manzanas, y muchas comidas, y pollo y luego hiciéramos una fogata y luego nos desapareceríamos por muchas noches y ya.¹¹⁸

La Reina creía que, de los relatos de Junior, los demás que son como él, pero que son diferentes, emanaría una serie de requerimientos que darían elementos para trascender en las formas de relación, de estar en la escuela con ellos y con otros y con nosotros. Algunas de estas cuestiones ya habían aflorado en algunas de sus expresiones a lo largo de sus relatos.

Así, resultó que las demandas que hacen los ESDF están asociadas en gran medida, con una necesidad sentida del espacio para jugar, recrearse y divertirse. Se contemplan la posibilidad de mejoras para las canchas existentes y la inclusión de otros espacios deportivos como la piscina, pista de patinaje, que eran los espacios que contaban en sus anteriores colegios. “Yo quiero tener una cancha de futsal y traer una patineta, bicicleta, patines. Patinetas...Ah, y que le pongan piscina como en mi otro colegio...”¹¹⁹

¹¹⁸ Voz del relator 1.

¹¹⁹ Voz relatora 3.

Además de querer contar con otros tipos de escenarios, con otras instituciones en donde se pueda ser un miembro representativo, se vuelva a ser alguien reconocido, “popular”. Quisieran tener la posibilidad de comer algo de lo de antes “...Me gustaría que nos dieran de refrigerio... Arepa con queso, eh... chocolate, uhm... huevo.”¹²⁰ La alimentación, viene con nombres propios de las expectativas a satisfacer.

Una exigencia mediada por la libertad, ésta es una de las premisas que llama más la atención de La Reina: “...me gustaría que nos exigieran, pero a la vez que nos dieran libertad, y ya que en las mañanas hace frío y no nos dejan traer chaquetas...”¹²¹, pues si en lo que era su vida pasada se tenía la posibilidad de gozar de espacios educativos más flexibles, enmarcados en la naturaleza, enriquecidos por las prácticas artísticas y deportivas, ¿qué hacer en el Freire para procurar una puesta de este orden?

La posibilidad de ser de otras formas dentro de una escuela parece ser parte de las teorías, puesto que, en la realidad, todos deben esculpirse y acomodarse dentro de un modelo institucional que responde más a las posibilidades de una escuela que forma para el trabajo, una escuela que forma para ganarse la vida, no para vivir. Entonces, tendrá que pensarse en las otras posibilidades coherentes desde una escuela que se oferta bajo el nombre de Paulo Freire, pero que funciona bajo las premisas de modelos que responden a mantener el orden de la economía y de la exclusión.

Por ejemplo, respecto a la modalidad de Articulación de la Educación Media con la Superior, planteada como “dar respuesta a las necesidades de la Localidad 5ª de Usme, evidenciadas en el Foro Educativo Local 2006 por parte de estudiantes, docentes y padres participantes, interesados en fortalecer la Educación Media para facilitar el ingreso de los jóvenes a la Educación Superior” (Manual de Convivencia, 2015, p.5), La Reina sabe que

¹²⁰ Voz relator 2.

¹²¹ Voz relator 4.

esto no ha tenido impacto, porque entre otras razones, este modelo se convierte en la opción de “educar para el trabajo”, los egresados de la institución en muy bajo porcentaje acceden a la Educación Superior, y quienes acceden a la educación técnica o tecnológica lo hacen en campos distintos a los ofertados en las modalidades técnicas del Freire.

La Reina cree que si se pensara en la humanización y la liberación como acto pedagógico, Junior, los demás y los otros, caracterizados en la filosofía institucional como parte de “sectores populares poco pudientes” (PEI 2013, p. 11), tendrían la oportunidad de ser empoderados mediante “una pedagogía con calidad humana, científica y cognoscitiva, dinamizada por la autoestima, la autonomía y las relaciones interpersonales” (PEI 2013, p. 11), que les permita ser artífices de la transformación de su contexto.

Un elemento para dialogar y mediar en procesos de los estudiantes que son como Junior, los que son como él pero distintos y los otros, y otros más que tengan esos mismos intereses es el campo, y claro, el colegio de La Reina está en Usme y esto hace que el campo que está muy cerca pueda encuentren un espacio para contribuir al desarrollo de proyectos de vida concordantes con sus expectativas y reivindicativos con sus historias de vida.

“El Paulo Freire ideal sería que los profesores no pusieran problema por traer sacos que no sean del colegio que no pusieran problema por zapatos de otra clase como puma o nike”¹²² Pensar con la ayuda de esta voz, en que algunas de las formalidades de la escuela, predominan frente a la visión del sujeto y la liquidan, la extinguen. Así, los rostros que se distorsionan por el hecho del uso o no uso de un uniforme, unos audífonos, un corte de cabello y por ahí se prosigue, hacia las creencias, género, ideologías políticas...

La Reina no puede dejar pasar el aporte de esta voz “...pues que tenga más seguridad que los niños grandes no traigan para hacer droga al colegio, y que no salten rejas y que no

¹²² Voz relatora 6.

haiga un coordinar bravo como el que tenemos ahora y... y... y ya.”¹²³, ya que revela las ideas frente a las realidades presentes, que, aunque un poco distorsionadas para la escuela, son así y por ahora parece que no de otra manera. Esto podría traducirse en un reclamo hacia la seguridad que se vive al interior del Freire, de su colegio. Un campanazo de alerta frente a realidades que, aunque están presentes en el día a día los niños no han logrado naturalizar.

Por último y no menos importante, ellos, La Reina y otros quieren, una escuela que permita la fantasía, que la incluya en su currículo, en sus métodos, en su PEI. Una escuela que se atreva a trazar en los muros de sus salones esa puerta mágica que sólo conocen los niños, que les permite llegar a lugares insospechados y que quizá con el pasar del tiempo, La Reina y los demás que son como ella, pero diferentes, puedan cruzar, para encontrar lo que no saben, lo que no conocen; y así asombrarse.

Salir luego de haberse iluminado con la luz de la fogata del parque, encontrar otros caminos para hacer; repensar a través de los sabores de lo que allí se comerá, cuáles son esas huellas sensitivas que Junior y los otros llevarán en sus vidas de un lugar al que un día llegaron por condiciones adversas, pero que (ojalá), les permita continuar por la senda con menos dolor, con el valor de su infancia y con la fortuna de haber sido “mirados” no con los ojos de la regla, la fórmula, la estadística, sino con el sentir y la experiencia de “estando juntos”, de haber sido parte del nosotros.

5. Proyecciones

La Reina, cree que este es el primer paso de muchos otros que ella habrá de dar para realizar su pretensión de que todos en la escuela, *sean*. No se atreve a concluir, así que entrega algunas consideraciones acerca de lo posible, lo que puede pasar o surgir a partir de su esfuerzo.

¹²³ Voz relator 2

Resignificar las prácticas inclusivas al interior del Freire. Sabe ya que las normas están en cantidad, así que, en principio plantear reflexiones del orden de una Escuela Para Todos, pero no una para todos, que sea siempre igual. Una para cualquiera y cada uno para en el momento que le fuere necesario. Y más que una propuesta adicional, una puesta que articule las distintas miradas y esfuerzos, esos gestos que se han dado al interior de su colegio en términos de inclusión.

Seguir entregando la voz a quien corresponde, esto significa, propender más enunciaciones de adentro de la escuela hacia afuera de ella, para revelar a quienes reproducen en las entidades a cargo de las formulas estatales, las realidades latentes, no las presuntas sobre lo que pasa en la escuela. Es hablar, de lo que dice Skliar (2008) en “¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable” en términos de *convivir, de estar juntos* como un espacio y un tiempo particular de conversar entre diferencias.

Estar atenta a la presencia de todos, de los otros, de los mismos... que, por razones del post conflicto, de la migración de país hermano Venezuela, las catástrofes climáticas de Mocoa, de Santander, de Manizales, entre otras, constantemente están atravesando las puertas del Freire.

Entregar a través de esta investigación un pequeño gesto a otros educadores, maestros, docentes, profesores, y a otros, que los conmueva y ojalá invite a pensar y sobre todo a decir, lo que implica vivir en una escuela que ha sido por elección propia su trabajo, su labor, su forma de vida. Pero sobre todo, permitirse seguir soñando con esos actos pequeños que implican educar.

Entonces, este no es el punto final.

Referencias

- Aceves, J. E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En J. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad cultura y comunicación* (págs. 207 - 276). México D. F.: Pearson Educación.
- Albán Achinte, Adolfo (2012). *La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera?* (Artículo de investigación). Universidad del Cauca, Cali, Colombia.
- Álvarez, W. L. (Octubre de 2006). Boletín No. 17 Mesa de Trabajo de Bogotá sobre Desplazamiento Interno. *Sobre: Implicaciones psicossociales del desplazamiento forzado - "Tanto va el agua al cántaro qu al fin se revienta"*. Bogotá, Colombia: Asociación de Desplazados para la Convivencia Pacífica - ADESCOP.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Diagnóstico Sectorial 2015*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Ballén, M. y. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa Teorías, proceso, técnicas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Barajas Sarmiento, Deisy & Moreno Jiménez Viviana (2015). *Una escuela para la diversidad: la inclusión de adolescentes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado*. (Tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado en mayo de 2017, en <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8340/Una%20escuela%20para%20la%20diversidad.%20Carolina%20Barajas%20y%20Viviana%20Moreno.pdf?sequence=1>

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación; ¿comprender o transformar?

Revista Investigación Educativa, 7 - 36. Obtenido de

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425634.pdf#page=105>

Bello, M. N. (Enero de 2004). *www.flacsoandes.edu.ec*. Recuperado en 2016, de

http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/13635.6566.Identity_y_desplazamiento_forzado__Martha_Nubia_Bello.pdf

Castaño, B. (2004). A propósito de lo psicosocial y el desplazamiento. En: M. Bello (Ed.).

Desplazamiento Forzado. Dinámicas de Guerra, exclusión y desarraigo (pp. 187-

196). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 22 de junio de 2016,

de http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/301/7/L-121-Bello_Martha-2004-Capitulo2-145.pdf

Católico Villavizan, Jorge & Liscano Ramírez, Joseph (2014). *Un camino hacia la educación*

inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros. (Tesis de maestría).

Universidad Piloto de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado en mayo de 2017,

en <http://www.bdigital.unal.edu.co/43135/1/1026265634.2014.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica - Unidad para la Atención y Reparación Integral a las

Víctimas. (2015). *Centro Nacional de Memoria Histórica. Una nación desplazada:*

informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá: Centro de Memoria Histórica.

CONPES. (9 de Diciembre de 2013). Documento CONPES 166. *POLÍTICA PÚBLICA*

NACIONAL DE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. Bogotá, Colombia: CONPES.

Recuperado el 4 de Octubre de 2016, de

www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/CONPES166.pdf

El ESPECTADOR. (13 de Marzo de 2016). Colombia es segundo país con más desplazados internos. *El Espectador*, pág. En Internet. Recuperado en junio de 2016, en <http://www.elespectador.com/noticias/elmundo/colombia-el-segundo-pais-mas-desplazados-internos-articulo-566944>

Echeita, Gerardo & Ainscow, Mel (Mayo, 2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Trabajo presentado en II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado de Down España, Granada, España. Recuperado noviembre de 2016, de www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPINIONES,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Espinosa, M. N. (2012). ESTADO ACTUAL DE LA POBLACIÓN VÍCTIMA DE. *El Agora USB 12 desplazamiento forzado en cuanto al enfoque diferencial de su atención, el derecho a la integridad, la subsistencia mínima y al ingreso económico.*, 19-46.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El Giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores E. U.

García Mejía, Marcela (2013). *Características cognitivas de niños y niñas en situación de desplazamiento residentes en Colombia*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Hernández Burgos, Fabián (2015). *Los escenarios educativos informales como espacios de inclusión y calidad de vida de menores en situación de marginación y*

desplazamiento. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado en febrero de 2016, en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34782>

Leal Leal, K. L. y Urbina Cárdenas, J.E. (2014). *Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa*. (Artículo de Investigación) Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 2, Vol. 10, pp. 11- 33. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado en mayo de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362002>

Millán. M., Hernando (Enero de 2002). *PERFIL PSICOSOCIAL Y DE IMPACTO EMOCIONAL EN PERSONAS DESPLAZADAS*. Obtenido de disaster-info.net: http://www.disaster-info.net/desplazados/informes/avre/7diag_perfil.htm

Mendoza, P. A. (Junio de 2012). EL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA Y LA INTERVENCIÓN DEL ESTADO. *Revista de Economía Insitucional*, 14(26), 169 - 202. Recuperado el Agosto de 2016, de www.economiainsitucional.com/pdf/No26/amendoza.pdf

Meertens, D. (Sin año). *Género Desplazamiento y Derechos*. Tercer Módulo. Universidad de Antioquia. Recuperado el 13 de abril de 2017, de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/232/Unidad_3/DonnyMeertens_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-90668.html>

Ministerio de Educacion Nacional (2006). *Progrma de educación inclusiva “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”* Guía de educación

inclusiva. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de

<https://es.slideshare.net/guestd46b1717/guia-de-educacion-inclusiva-presentation>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos generales para la atención*

educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno Recuperado

el 2 de Febrero de 2017, de

<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS->

[ATENCION-EDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-)

[ELECTRONICA.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-)

Ministerio del Interior. (2015) *Recomendaciones para la implementación del enfoque*

diferencial en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia. Recuperado el 12 marzo

de 2017, en

http://gapv.mininterior.gov.co/sites/default/files/cartilla_enfoque_diferencial_fin_1.p

[df](http://gapv.mininterior.gov.co/sites/default/files/cartilla_enfoque_diferencial_fin_1.p)

Monje, A. C. (2011). *MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA*

Guía Didáctica. Neiva: Colombia. Recuperado el 17 de septiembre de 2016, en

<https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+->

[+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%](https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-)

[B3n.pdf](https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-)

Nova Camacho, M., Arias barrero, L., & Burbano Bravo, Z. (2015). *Escuela y*

desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. (Artículo de

investigación). *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 27-

39. Recuperado en mayo de 2016, en

<http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/863>

- Pinilla, R. (2006). *La palabra cuenta Relatos de niñas y niños en condición de desplazamiento*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ochoa, Juan & Riveros, Hernando (2015). (tesis de maestría) *De la política sobre inclusión educativa a la escuela para la diferencia: análisis de caso IED Entre Nubes Sur Oriental, Sedes B y C Primaria*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado en mayo de 2016, en <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/4006>
- Preto, A. (Julio - Diciembre de 2011). Analizar las Historias de vida : reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula Rasa*(15), 171 - 194. Recuperado en abril de 2017, en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n15/n15a10.pdf>
- Pulido, C. O. (Agosto de 2012). El marco político de la educación inclusiva. *Revista Internacional MAGISTERIO*, 16 - 20 .
- Quintanilla Rubio, Leidy (2014). *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado en mayo de 2016, en <http://www.bdigital.unal.edu.co/43135/1/1026265634.2014.pdf>
- Restrepo Yusti, M. (1999). *Escuela y Desplazamiento: “Una Propuesta Pedagógica”*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Red Nacional de Identificación - Unidad de Víctimas. (2014). *rni.unidadvictimas.gov.co*. Recuperado el 2016, de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/NINEZ.PDF>
- Robalino, C. M. (2012). EDUCACIÓN PARA TODOS: Avances y temas pendientes. *Revista Internacional MAGISTERIO*, 22 - 26.

- Ruiz Castro, Leidy (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado en mayo de 2016, en <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1244/edu68.pdf;jsessionid=EC8A9B443601427B424826BB190C6998?sequence=1>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2015). *Perfil de la Localidad de Usme*. Recuperado el 5 de julio de 2016, en http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/5-Perfil_localidad_de_Usme.pdf
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 277 - 345). México D. F.: Pearson Educación.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Skliar, C. (Noviembre de 2007). "La pretensiosa diversidad". (R. R. Galindo, Ed.) Bogotá. Recuperado el 2017, de https://www.youtube.com/watch?v=OusP7WZo_nk
- Skliar, C. (2008). <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>. *Orientación y Sociedad*, 17. Obtenido de <http://www.scielo.org.ar/>
- Skliar, C. (2009). Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre estar- juntos en la educación. *Educación especial e inclusion educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas* (págs. 117 - 132). La Antigua, Guatemala: OREALC/ UNESCO Santiago.
- Skliar, C. (05 de 08 de 2013). *EDUCAR A TODOS SIGNIFICA EDUCAR A CUALQUIERA Y A CADA UNO: SOBRE LA SINGULARIDAD Y LA PLURALIDAD EN*

EDUCACIÓN. Málaga, España. Recuperado el 2016, de

<https://www.youtube.com/watch?v=KlZ8WKuEXnc>

Skliar, C. (2 de Octubre de 2014). Skliar: "Una educación para cualquiera y para cada uno".

Recuperado el Marzo de 2017, de <http://www.mdzol.com/nota/561322-skliar-una-educacion-para-cualquiera-y-para-cada-uno/>

Stake, R. S. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid - España: Morata.

Unidad de Víctimas . (01 de 02 de 2017). *cifras.unidadvictimas.gov.co*. Obtenido de

<http://cifras.unidadvictimas.gov.co/>

Unesco. (noviembre de 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el Futuro*.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, Cuadragésima octava reunión Ginebra, Suiza. Recuperado febrero de 2017, en

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Vera Márquez, Á. V., Palacio Sañudo, J. E., & Patiño Garzón, L. (2014). *Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia: Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar*. (Artículo de investigación). *Revista Perfiles educativos*, V.36 (145), 12-3. Recuperado en mayo de 2016, en

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362002>

Viloria Marulanda, William (2014). *Percepción de la garantía del derecho a la educación en población víctima del desplazamiento forzado*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional – CINDE, Bogotá, Colombia. Recuperado en mayo de 2016, en

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/886>

Marco normativo

Auto 004, protección de derechos fundamentales de personas e indígenas desplazados por el conflicto armado en el marco de superación del estado de cosas inconstitucional declarado en sentencia T-025/04. Corte Constitucional. Bogotá, Colombia. Enero 26 de 2009. Recuperado en febrero de 2017, de

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>

Auto 005, protección de derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado en el marco de superación del estado de cosas inconstitucional declarado en sentencia T-025/04. Corte Constitucional. Bogotá, Colombia. Enero 26 de 2009. Recuperado en febrero de 2017, en

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a005-09.htm>

Auto 006, Protección de las personas desplazadas, con discapacidad, en el marco del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004. Corte Constitucional. Bogotá, Colombia. Enero 26 de 2017. Recuperado en febrero de 2017,

en <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a006-09.htm>

Auto 092, adopción de medidas para la protección a mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado. Corte Constitucional. Bogotá, Colombia. Abril 14 de 2008. Recuperado en febrero de 2017, en

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2008/a092-08.htm>

Auto 109, adopción de indicadores de resultado de goce efectivo de los derechos de los desplazados según lo ordenado en sentencia T-025/04. Corte Constitucional. Bogotá Colombia. Mayo 4 de 2007. Recuperado en febrero de 2017, de

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/Autos/2007/A109-07.htm>

Auto 116, pronunciamiento sobre la propuesta de indicadores de resultado de goce efectivo de derechos de la población desplazada presentados por el gobierno y por la

Comisión de Seguimiento para superar los vacíos y falencias en la batería de indicadores adoptada mediante Autos 109 y 233 de 2007. Corte Constitucional.

Bogotá, Colombia. Mayo 13 de 2008. Recuperado en febrero de 2017, de

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/Autos/2008/A116-08.htm>

Auto de Seguimiento 218, denomina a los niños desplazados como sujetos de protección

constitucional especial. Corte Constitucional. Bogotá, Colombia. 2006. Recuperado

en febrero de 2017, de

[http://www.defensoria.gov.co/es/public/Informesdefensoriales/815/Informe-de-](http://www.defensoria.gov.co/es/public/Informesdefensoriales/815/Informe-de-seguimiento-a-la-sentencia-T-025-y-Autos-218-y-266-Sentencia-T---025-y-Autos-218-y-266-Informes-defensoriales---Desplazados.htm)

[seguimiento-a-la-sentencia-T-025-y-Autos-218-y-266-Sentencia-T---025-y-Autos-](http://www.defensoria.gov.co/es/public/Informesdefensoriales/815/Informe-de-seguimiento-a-la-sentencia-T-025-y-Autos-218-y-266-Sentencia-T---025-y-Autos-218-y-266-Informes-defensoriales---Desplazados.htm)

[218-y-266-Informes-defensoriales---Desplazados.htm](http://www.defensoria.gov.co/es/public/Informesdefensoriales/815/Informe-de-seguimiento-a-la-sentencia-T-025-y-Autos-218-y-266-Sentencia-T---025-y-Autos-218-y-266-Informes-defensoriales---Desplazados.htm)

Auto 233, pronunciamiento sobre los indicadores de resultado de goce efectivo de derechos

de la población desplazada. Corte Constitucional. Bogotá, Colombia. Septiembre 7 de

2007. Recuperado en febrero de 2017 en

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/Autos/2007/A233-07.htm>

Auto 251, protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes

desplazados por el conflicto armado en el marco del estado de las cosas. Corte

Constitucional. Bogotá, Colombia. Octubre 6 de 2008. Recuperado en febrero de

2017, en [http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-](http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/AUTOS%202008/101.%20Auto%20del%2006-10-2008.%20Auto%20251.%20Protecci%C3%B3n%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes.pdf)

[04/AUTOS%202008/101.%20Auto%20del%2006-10-](http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/AUTOS%202008/101.%20Auto%20del%2006-10-2008.%20Auto%20251.%20Protecci%C3%B3n%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes.pdf)

[2008.%20Auto%20251.%20Protecci%C3%B3n%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as](http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/AUTOS%202008/101.%20Auto%20del%2006-10-2008.%20Auto%20251.%20Protecci%C3%B3n%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes.pdf)

[%20y%20adolescentes.pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/AUTOS%202008/101.%20Auto%20del%2006-10-2008.%20Auto%20251.%20Protecci%C3%B3n%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes.pdf)

Consejo Nacional de la Política Económica y Social. (2013). *Documento CONPES 166*.

Política Pública Nacional de Discapacidad E Inclusión Social. Bogotá, Colombia:

DNP. Recuperado en octubre de 2016, de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>

Decreto 250, se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y se dictan otras disposiciones. Presidencia de la Republica. Bogotá, Colombia. Febrero 7 de 2004. Recuperado en febrero, de

<http://www.unidadvictimas.gov.co/es/decreto-250-de-2005/13616>

Decreto 366, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para los estudiantes con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Febrero 9 de 2009. Recuperado en febrero de 2016, de

www.mineduccion.gov.co/1621/article-182816.html

Decreto 2562, reglamentación Ley 387 de 18 de julio de 1997. Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Interior. Bogotá, Colombia. Noviembre 27 de 2001.

Recuperado de febrero de 2017, en https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-86131_archivo_pdf.pdf

Decreto 4800 de 2008, establece y reglamenta las medidas de acceso con enfoque diferencial, inclusión y perspectiva de derechos humanos. Presidencia de la República. Bogotá, Colombia. Diciembre 20 de 2011. Recuperado en febrero de 2017, en

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=45063>

Directiva Ministerial 12, continuidad de prestación del servicio educativo en condiciones de emergencia. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Julio de 2009.

Recuperado en febrero de 2017, de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-196228.html>

Directiva Ministerial 16, da orientaciones complementarias a la Directiva Ministerial 12 de 2009. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Agosto 18 de 2011.

Recuperado en febrero de 2017, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-279846_archivo_pdf_directiva16.pdf

Ley 387, de medidas para la prevención del desplazamiento forzado. Unidad de Víctimas.

Bogotá, Colombia. Julio 8 de 1997. Recuperado febrero de 2017, en

<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-387-de-1997.pdf>

Ley 1098, expide el Código de Infancia y Adolescencia. Senado de la República. Bogotá,

Colombia. Noviembre 8 de 2006. Recuperado en febrero de 2006, de

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Ley 1346, aprueba Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Senado de la República. Bogotá, Colombia. Julio 31 de 2009. Recuperado en febrero de 2017, de

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>

Ley 1484, de Víctimas y restitución de tierras. Centro de Memoria Histórica, Bogotá,

Colombia. 2011. Recuperado el 4 de febrero de 2017, en

http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf

Ley 1618, establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las

personas con discapacidad. Congreso de la República. Bogotá, Colombia. Febrero 27 de 2013. Recuperado en febrero de 2017, de

<http://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion/145-ley-estatutaria-1618-de-2013>

Ministerio de Educación Nacional y Red de Solidaridad Social. (2000). *Circular Conjunta*.

Bogotá, Colombia. Recuperado septiembre de 2016, de

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86208_archivo_pdf.pdf

Anexos

Anexo 1

Marco legal desplazamiento forzado en Colombia

Fuente: Elaboración propia

TIPO DE NORMA	NORMA	SINTESIS
Documento Conpes	2804 de 1995	Este documento Conpes incluye estrategias en contra de los desplazamientos, como el retorno voluntario y acciones de prevención, e incorpora importantes criterios para enfrentar el desplazamiento, como la no discriminación y la participación comunitaria. También, Conpes propone la creación del Consejo Nacional para la Atención de la Población Desplazada por la Violencia , creado luego por la ley 387 de 1997, además de la creación de los Consejos de Seguridad Comunitarios , y los Sistemas de Alerta Temprana , los cuales fueron integrados por autoridades municipales y departamentales y por Organizaciones no Gubernamentales (ONG). En el tema de los derechos de los desplazados, se propone una protección especial para los derechos de los desplazados en instituciones estatales como los siguientes: el SENA, el Ministerio de Salud, el Departamento Nacional de Planeación, el Inurbe, el ICBF, etc. Otras recomendaciones de tipo preventivo, asistencial, de consolidación y estabilización fueron propuesta en este documento, las cuales fueron adoptadas en el Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia.
Decreto	1165 de 1997	Este decreto crea la Consejería Presidencial para la atención a la población desplazada por la violencia y se crea el cargo de consejero presidencial para la atención de la población desplazada por la violencia, quien tendrá la función de coordinar el desarrollo y operación del Sistema Nacional de Información y Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia (SNAIPDV).
Sentencia	T-227 de 1997	El primer pronunciamiento de parte de la Corte Constitucional sobre población desplazada por la violencia. Esta sentencia abordó la cuestión que se planteó cuando la Gobernadora del Departamento Cundinamarca, Leonor Serrano de Camargo, impidió una solución provisional para el problema de desplazados de la hacienda Bellacruz (departamento del Cesar). La sentencia en cita, maneja estos argumentos que prohíben el desplazamiento a nivel internacional: i) derecho a la permanencia ii) derecho a la protección iii) derecho a la libertad de circulación, fundamentado en la prohibición de desplazamientos individuales y masivos, y la prohibición de regreso en condiciones de peligro.

Ley	387 de 1997	<p>Ley 387 de 1997 por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.</p> <p>Esta ley se conforma de IV títulos: el título I trata sobre el desplazado y la responsabilidad del Estado en este tema, el título II, en la creación de instituciones estatales con la única finalidad de enfrentar el desplazamiento como el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia (SNAIPDV), el Consejo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y el Fondo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia; el título III, la protección jurídica correspondiente a los desplazados; y el título IV, protecciones especiales a las personas desplazadas que se encuentran amenazadas y a las organizaciones dedicadas a la protección de los desplazados además de otras acciones administrativas.</p>
Documento Conpes	2924 de 1997	<p>En este documento, el Gobierno Nacional propuso una política pública de protección para desplazados del sector rural, titulado el Contrato Social Rural, además de actualizar el documento previo, Conpes 2804 de 1995.</p> <p>Para remediar las fallas del Estado respecto al desplazamiento, se creó el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia (SNAIPDV), lo cual ejecuta los objetivos del documento Conpes 2804 de 1995 y del Plan Nacional de Atención a la Población Desplazada. Estos objetivos incluyen: elaborar un diagnóstico actualizado sobre los problemas y causas del desplazamiento; proteger o mitigar los efectos de la violencia sobre la población desplazada; promover y proteger los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, etc.</p> <p>Adicionalmente, se estableció un fondo nacional para financiar las políticas y programas sobre derechos de los desplazados además de financiar a la Red Nacional de Información (RNI).</p>
Decreto Presidencia 1	489 de 1999	<p>Teniendo en cuenta que mediante el Decreto N° 387 de 1997 se suprimió la Consejería para la atención de la población desplazada por la violencia, este decreto presidencial decidió asignar a la Red de Solidaridad Social (RSS) las anteriores funciones que realizaba la Consejería Presidencial para la atención de la población desplazada por la violencia.</p>

Documento Conpes	3057 de 1999	<p>Este documento es un plan de acción que reorganiza y simplifica el marco institucional del Sistema Nacional de Atención a la Población Desplazada y fortalece la Red Nacional de Información sobre Desplazamiento con el fin de prevenir el desplazamiento forzada y prestar atención humanitaria a los desplazados.</p> <p>Con el propósito de reorganizar y simplificar el marco institucional de políticas actuales, este documento establece un esquema flexible de ejecución a nivel regional y local que involucra a las entidades territoriales en acciones de su responsabilidad y permite la participación del sector privado, agencias internacionales, ONGs y la Iglesia en la ejecución de acciones. Se institucionaliza la conformación de la Unidad Técnica Conjunta (UTC) entre las agencias de Naciones Unidas, representadas por ACNUR, y la Red de Solidaridad Social. La UTC actuará como una instancia técnica de apoyo en el diseño de estrategias operativas para la ejecución de las acciones del gobierno, estándares mínimos de calidad y indicadores de gestión.</p> <p>Se fortalece la Red Nacional de Información a través del establecimiento de un sistema de medición de la magnitud global del desplazamiento, el mejoramiento del sistema de registro, la puesta en marcha de un Sistema de Alertas Tempranas para la prevención y la introducción de mecanismos de seguimiento y evaluación.</p>
Decreto	2569 de 2000	<p>Mediante este decreto se atribuyen funciones a la Red de Solidaridad Social (RSS), tales como, verificar el buen funcionamiento del Registro Único de Población Desplazada (RUPD), promover entre las entidades del Sistema Nacional de Atención para la Población Desplazada programas y proyectos de prevención y atención a la población desplazada, etc.</p> <p>También, se tratan los siguientes temas: condiciones para ser desplazado y condiciones por las cuales puede cesar la condición de desplazado.</p> <p>Este decreto crea el Registro Único de Población Desplazada (RUPD), el cual mantiene información actualizada sobre la población desplazada, además de sus lineamientos.</p> <p>Por último, se aclara puntos importantes en la ejecución de los comités, formados por alcaldes y gobernadores de acuerdo a la Ley 387 de 1997, para la atención integral a la población desplazada por la violencia.</p>

Sentencia	SU-1150 de 2000	<p>La sentencia abordó tres acciones de tutela, uno de los cuales trata el cumplimiento de una orden de desalojo dictada en contra de un grupo de familias desplazadas por la violencia que habían ocupado un lote de terreno de propiedad de la Corporación de Vivienda y Desarrollo Social (CORVIDE).</p> <p>Este caso presenta un problema jurídico entre una obligación legal en cabeza de autoridades administrativas, inspección de policía, encargada de realizar el desalojo y los diversos derechos fundamentales a la dignidad, circulación, libre desarrollo de la personalidad, igualdad, etc. La corte manifiesta que el fenómeno del desplazamiento forzado ha generado una situación de emergencia social de tal magnitud que hace necesario que este tema sea asumido directamente por la más alta instancia del país, el Presidente de la República. Por otro lado, y como un punto importante de la sentencia se dijo que el gasto en el cuidado a los desplazados debe ser considerado más perentorio que el gasto público social.</p>
Documento Conpes	3115 de 2001	<p>Este documento aborda a cuestiones relacionadas a la asistencia humanitaria, por ejemplo: la falta de recursos; insuficiente asignaciones de recursos a programas generales y específicos; y procedimientos que restringen el acceso de parte de la población desplazada a programas de inversión.</p> <p>Primero, este documento propone que las entidades del Sistema Nacional de Atención a la Población Desplazada destinen recursos para la formulación de programas y proyectos que permitan atender la demanda de la población. Segundo, propone la revisión y adecuación de los mecanismos de calificación y acceso a los beneficios de los programas sociales dirigidos a poblaciones vulnerables a cargo de las entidades del Sistema Nacional de Atención a la Población Desplazada. Por último, propone una distribución presupuestal a través de los programas y proyectos de las entidades del orden nacional. Esta distribución incluye programas de vivienda rural y urbana, crédito para proyectos productivos, empleo de emergencia, subsidios para salud y educación, titulación y distribución de tierras, capacitación, atención psicosocial y protección.</p>
Decreto	951 de 2001	<p>Con el ánimo de efectivizar la primera ley sobre desplazamiento forzado interno, el Gobierno Nacional tres años después expidió el Decreto reglamentario 951 de 2001, acto administrativo general que consagra diferentes disposiciones regulatorias de la Ley 387 de 1997.</p> <p>Este decreto declara que la población desplazada, sea en zonas urbanas o rurales, tendrá acceso al subsidio familiar de vivienda en las condiciones que se establecen en el decreto. Los postulantes deben ser desplazados en los términos de los artículos 1 y 32 de la Ley 387 de 1997 y estar registrado en el Registro Único de Población Desplazada (RUPD).</p>

Sentencia	T-1635 de 2001	Siguiendo la misma línea jurisprudencial trazada en la Sentencia SU-1150 de 2000, la corte entiende que la primordial responsabilidad en cuanto a la solución del caso corresponde al Presidente de la República. La sentencia dicta que el Defensor del Pueblo establecerá contacto permanente con las agencias estatales indicadas por el Presidente de la República, quien en un término no superior a 30 días contados a partir de la notificación de esta sentencia, imparta solución definitiva al conflicto creado y en consecuencia ordene la reubicación de los desplazados y el despeje pacífico de la sede del Comité Internacional de la Cruz Roja en Bogotá
Sentencia	T-258 de 2001	<p>En esta sentencia, la Corte Constitucional protege los derechos fundamentales a la vida e integridad física de un docente y su hijo menor de edad amenazados por las FARC, obligado a desplazarse a Manizales y a solicitar su traslado como docente a otro municipio dentro del mismo departamento, la única oferta que había recibido fue para reubicarse en un lugar donde operaba el mismo frente que le había amenazado inicialmente.</p> <p>La corte dictó que deben tomarse en cuenta riesgos graves o amenazas serias contra la vida de los empleados o trabajadores a cargo de la prestación del servicio, caso en el cual prima el derecho a la vida sobre las demás consideraciones.</p>
Sentencia	T-327 de 2001	<p>En esta decisión, la corte resuelve la situación de una persona desplazada del Chocó, quien se encontraba inscrita en el registro de desplazados que llevaba el Personero municipal de Condoto, pero a quien se le niega tres veces su inscripción en el sistema único de registro de población desplazada, por no aportar pruebas de su condición y, por ende, se le niega el acceso a toda la ayuda requerida.</p> <p>La corte ordena la inclusión del actor en el Sistema único de registro de Desplazados, no debido a la existencia de un derecho a ser registrado, sino porque a través del sistema se posibilita el acceso a la ayuda y es posible “mermar las nefastas y múltiples violaciones a los derechos fundamentales de los cuales son víctimas los desplazados”.</p> <p>La corte señala la definición de desplazamiento no tiene como requisito ser declarado desplazado por ninguna entidad pública ni privada para configurarse además advierte que todas las autoridades involucradas en la atención de la población desplazada deben ajustar sus conductas a lo previsto en la constitución y en los Principios Rectores del desplazamiento interno.</p>

Sentencia	T-1346 de 2001	<p>En esta sentencia, la Corte Constitucional trata el caso de una mujer cabeza de familia y sus hijos, ocupantes de un predio en Villavicencio, que iban a ser desalojados del mismo, sin ser ofrecidos una reubicación alternativa de corto plazo. La alcaldía de Villavicencio les ofreció vivienda de interés social que el municipio construiría en el mediano y largo plazo a condición de que accedieran a abandonar voluntariamente el predio.</p> <p>La Corte concluye que las medidas adoptadas por la alcaldía no se dirigían “a solucionar de manera efectiva e inmediata la situación de desprotección que se generaría como consecuencia de su retiro del lugar”.</p> <p>También, la corte encontró que la alcaldía no contaba con programas para los desplazados a fin de lograr su reubicación y estabilización económica, por lo tanto, la corte ordenó la construcción de un comité municipal para la atención a la población desplazada además de un programa de reubicación y estabilización económica.</p>
Decreto	2562 de 2001	<p>Por la cual se reglamente la Ley 387 en relación a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada, las entidades territoriales deben garantizar la prestación del servicio educativo en preescolar, primaria y secundaria, sin exigir los documentos serán las secretaria quiere gestionen la obtención de los mismos, deberán desarrollar programas para la capacitación a docentes que atiendan población desplazada.</p>
Sentencia	T-098 de 2002	<p>Este caso trata la deficiencia del Sistema de Atención a la Población Desplazada. En esta sentencia, la Corte protege los derechos de 128 núcleos familiares cuyas solicitudes de atención en salud, estabilización económica y reubicación, no habían sido atendidas por la Red de Solidaridad por falta de recursos suficientes.</p> <p>La Corte reitera en esta sentencia que la población desplazada tiene derecho a un trato urgente y preferente.</p>
Sentencia	T-215 de 2002	<p>La corte protege los derechos de varios menores desplazados, a quienes se les niega el cupo en un centro educativo de Medellín y su inscripción en el Sistema Único de Registro de Población Desplazada.</p> <p>La sentencia afirma que el desplazamiento forzado no requiere ser declarado por entidad pública o privada y es una situación de hecho. También, sostuvo bajo ninguna circunstancia se puede exigir a que el registro, como menor desplazado, sea realizado exclusivamente por sus representantes legales, esto bajo la obviedad de que existe gran cantidad de menores de edad que han resultado huérfanos como efecto propio del desplazamiento.</p>

Sentencia	T-268 de 2003	<p>En esta sentencia, la Corte Constitucional trata la desplazamiento en el sector urbano y proteja los derechos de un grupo de 65 núcleos familiares que huyeron de sus viviendas en la comuna 13 de Medellín después de que la red de solidaridad les negó la inscripción en el Sistema único de registro de Población Desplazada y el consiguiente otorgamiento de ayudas.</p> <p>La corte señala que las instituciones del Estado no pueden valerse de criterios formales para negarles a los desplazados sus derechos, es decir por el simple hecho de que el desplazamiento ocurra al interior de una misma municipalidad (localidad) como ocurrió en este caso.</p>
Sentencia	T-339 de 2003	<p>La corte le niega los derechos a una mujer, quien pretendía ser reconocida como desplazada, sin embargo, no probó uno de los elementos esenciales para ostentar dicha calidad, la cual es tener que desplazarse hacia cualquier sitio en forma obligada o violenta.</p> <p>Según las pruebas solicitadas, la actora había abandonado por voluntad propia el lugar, sin la existencia de un elemento de coacción, y no se había presentado el incumplimiento del Estado alegado por la actora.</p>
Sentencia	T-419 de 2003	<p>Bajo esta decisión se dispone la necesidad de que las víctimas del desplazamiento reciban la ayuda económica necesaria para enfrentar la segunda etapa del desplazamiento, correspondiente a la asistencia humanitaria, donde se protegen los derechos a dicha ayuda de dos mujeres cabeza de familia y sus hijos, la importancia de esta medida radica, además en la prioridad que la Corte Constitucional otorga a las necesidades de los desplazados con respecto a la destinación de recursos públicos por parte de las diferentes entidades.</p>
Sentencia	T-602 de 2003	<p>Esta sentencia sienta uno de los aspectos sustanciales de la política de choque frente al desplazamiento, es decir, el enfoque diferencial que debe tenerse en cuenta al momento de tomar decisiones sobre las particulares necesidades de la población desplazada.</p> <p>Esta sentencia protege a los derechos de una mujer de la tercera edad a realizar un proyecto productivo, a la asistencia integral en salud, y a obtener un subsidio de vivienda.</p>

Sentencia	T-645 de 2003	En esta sentencia, la Corte concede la tutela a una mujer cabeza de familia a quien se le niega atención médica porque no se encontraba ‘sisbenizada’ en el municipio receptor, y porque según el hospital, la atención de salud le correspondía directamente a la red de solidaridad social. Se dejan claras tres situaciones: primero, el juez constitucional encuentra legitimación de su actividad en la omisión de proteger los derechos de los desplazados por parte de la administración en cualquier nivel, segundo, no se vulnera el principio de igualdad cuando el juez constitucional ordena la alteración de turnos en la atención a la población desplazada, claro está siempre que dicha discriminación encuentre fundamento fáctico en una atención de emergencia, y tercero el papel del juez en la protección de los derechos de la población desplazada por la violencia no debe obedecer a la formalidad preestablecida por normas de carácter exegético sino deben atemperarse tales exigencias rituales a los principios de buena fe y de razonabilidad, y finalmente, el tercer punto se ha establecido en el ámbito probatorio.
Sentencia	T-669 de 2003	La providencia en cita constató la vulneración de los derechos fundamentales al trabajo y derecho de petición de una mujer desplazada, dejando de lado la aplicación del multicitado enfoque diferencial. Una mujer cabeza de familia y sus 5 hijos que al no poder retornar a su hogar de origen solicita ser incluida en algún proyecto productivo en el sitio al cual fue obligada a desplazarse, situación que la corte respalda en atención a que se ha afectado el derecho fundamental al mínimo vital de esta persona. Por último, la sentencia ordena a entidades como la red de solidaridad social, que es su deber realizar seguimiento a las políticas públicas de atención a los desplazados, esto es que no es suficiente con remitir estas personas a determinada entidad llámese, Inurbe, Sena, Sisbén, etc., también deben realizarse seguimientos continuos para revivificar la real protección de los derechos fundamentales de la población víctima de desplazamiento forzado interno.
Sentencia	T-721 de 2003	En la decisión, se concede la tutela a una mujer desplazada y cabeza de familia, a quien no le habían prestado la asistencia humanitaria de emergencia integral, ni la ayuda para su reubicación o retorno en condiciones de seguridad ni para su restablecimiento socioeconómico, a pesar de encontrarse inscrita en el sistema único de registro desde el mes de junio de 2002. La corte resalta la protección que los instrumentos internacionales brindan a la mujer.

Sentencia	T-790 de 2003	<p>La perspectiva de género, se impone en el pronunciamiento de la Corte Constitucional como un matiz especial en el tema del servicio de salud a la población desplazada, indicando en esta oportunidad el derecho de los desplazados a la asistencia en salud, acorde a su vinculación al sistema de seguridad social en calidad de integrantes del régimen subsidiado.</p> <p>En esta ocasión se protegió el derecho a practicarse un examen médico no POS a una mujer desplazada, sin importar la no inscripción de la actora en la entidad a la cual ella solicitó el servicio, dejando claro en este caso que la Secretaría de Salud de Bogotá, podía acudir ante el FOSYGA para la devolución de los gastos en que la secretaría incurrió.</p>
Sentencia	T-795 de 2003	<p>La Corte Constitucional niega la tutela a dos educadores al servicio de la Secretaría de Educación Departamental del Guainía, quienes son amenazadas por las FARC y solicitan, mediante la acción de tutela, se ordene su traslado a la Secretaría de Educación de Cundinamarca.</p> <p>En esta oportunidad, es válido decir que la facultad discrecional de las administraciones estatales para el traslado de funcionarios entre diferentes entidades territoriales no es absoluto y posee unos límites determinados en tal sentido por la jurisprudencia de la Corte Constitucional.</p>
Sentencia	T-025 de 2004	<p>La Corte Constitucional señaló que los principales problemas de la política de atención a la población desplazada están relacionados con la incapacidad institucional para proteger a esta población y la insuficiencia de recursos presupuestales para la implementación de políticas de atención integral.</p>

Documento Conpes	3400 de 2005	<p>Este documento delinea metas y la priorización de recursos presupuestales para atender a la población desplazada.</p> <p>1) Sugiere centrar los esfuerzos de la política pública en seis aspectos: la generación de condiciones para el auto sostenimiento y la superación de la situación de desplazamiento; coordinación de acciones y estrategias de atención a población desplazada entre el nivel nacional y el territorial; generación de mayores compromisos presupuestales por parte de los entes territoriales; capacitación de funcionarios encargados de atender a la población desplazada en todos los niveles del gobierno; diseño de instrumentos de recolección y administración de información que permitan una mejor caracterización de la dinámica del desplazamiento forzado; y diseño de indicadores para el seguimiento y evaluación de la política pública de atención a la población desplazada.</p> <p>2) Contiene una clara aplicación de la sentencia T-025 de 2004. Este documento incluye unos artículos en la ley del presupuesto de 2006: dicta que las autoridades responsables de la atención integral a la población desplazada darán prioridad en la ejecución de sus respectivos presupuestos, a la atención de esta población y los recursos presupuestados para la capacitación de jóvenes en el SENA se destinarán inicialmente para la población desplazada por la violencia.</p> <p>3) Crea un Plan de Acción Humanitario (PAH) cuyo objetivo es gestionar recursos ante la comunidad internacional para financiar políticas de prevención, emergencia económica y de estabilización económica de desplazados.</p>
Decreto	250 de 2005	<p>Mediante este decreto, se adopta el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia (PNAIPD), constituido como la más importante creación administrativa de carácter general para enfrentar el desplazamiento forzado interno, y se establece que la Plan Nacional se ejecutará con fondos asignados en el Presupuesto General de la Nación.</p> <p>También, establece unos principios orientadores que muestran la forma en la cual se desarrollarán las estrategias y planes del PNAIPD, tal como el enfoque diferencial, territorial, humanitario, restitutivo y de derechos.</p>
Ley	1169 de 2007	<p>El Congreso de la República expidió la ley de apropiaciones para la vigencia fiscal del primero de enero a 31 de diciembre de 2008. En los artículos 58 y 74, declara que ciertas entidades, como el SENA y la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, darán prioridad en la ejecución de sus respectivos presupuestos a la atención de la población desplazada por la violencia, en cumplimiento de la Sentencia T-025 de 2004.</p>

Ley	1151 de 2007	Esta ley contempló el Plan Nacional de Desarrollo para el año 2006-2010 y la continuación de las directrices del plan 2002-2006. La ley incluyó en el rubro de inversiones públicas, el subtítulo desplazamiento forzado, Derechos Humanos y reconciliación. Esta ley preestableció que El Estado garantizará la atención integral de esta población, destinando recursos de hasta 4.1 billones de pesos. La ley fue declarada exequible por la Corte Constitucional mediante sentencia C-461 de 2008.
Decreto	2007 de 2007	Su principal objetivo es la protección de las tierras abandonadas, creando la figura de la declaratoria de inminencia de riesgo o de ocurrencia del desplazamiento, a partir de la cual se establece que los Comités Territoriales de Atención Integral a la Población Desplazada deben, identificar a los propietarios, poseedores y tenedores de predios de la región cubierta bajo la declaratoria y dichos predios serán objeto de protección.
Ley	1190 de 2008	<p>Esta ley declara el 2008 como el año por la promoción y defensa de los derechos de la población desplazada por la violencia en Colombia.</p> <p>Entre otros temas, la ley introduce muchas de las recomendaciones previstas en previos documentos Conpes, especialmente el Conpes 250 de 2005 y la creación del Plan Nacional Integral para la Población Desplazada.</p> <p>Se destaca la intención de vincular al sector privado a la política pública en contra del desplazamiento y se confiere al Consejo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia la facultad de coordinar con los Comités distritales, departamentales y municipales los programas y políticas necesarios para afrontar el desplazamiento.</p> <p>Se ordena a los alcaldes y gobernadores la creación de los Planes Únicos Integrales (PIUs) y el Sistema Nacional Integral de Atención a la Población Desplazada (SNAIPD), en coordinación con Acción Social estarán a cargo de verificar el cumplimiento del Goce Efectivo de Derechos (GED) de los desplazados. Los gobernadores y alcaldes, en desarrollo del PIU deberán presentar un detallado informe de las acciones llevadas a cabo para superar el estado de cosas inconstitucionales en sus respectivos territorios.</p>

Documento Conpes	3616 de 2009	En dicho documento, se trata el tema de la consolidación y estabilización socioeconómica de la población desplazada a través de lineamientos de la Política de Generación de Ingresos (PGI) para la Población Pobre Extrema y Desplazada (PPED). Con el objetivo principal de desarrollar e incrementar el potencial productivo de la PPED, el PGI busca proveer los mecanismos para superar las barreras que enfrenta en el proceso de generación de ingresos suficientes y sostenibles, mejorando, integrando y focalizando, de forma adecuada los instrumentos existentes, y conformando una institucionalidad para que desde el ámbito local se puedan satisfacer las necesidades de dicha población en este frente.
Decreto	1997 de 2009	Mediante este decreto, se reglamenta parcialmente la Ley 1190 de 2008. Las consideraciones del decreto obedecen a una serie de fundamentos ya tratados en documentos anteriores y que obedecen en el caso particular a los siguientes: i) se aclara que la atención a la población desplazada en todos los niveles está a cargo del SNAIPD y de las entidades territoriales; ii) es función de alcaldes y gobernadores diseñar y ejecutar los planes de acción que permitan lograr el goce efectivo de derechos (GED) de los desplazados; iii) el Ministerio del Interior y de Justicia en coordinación con la agencia presidencial para la acción social y la cooperación internacional, junto al Departamento Nacional de Planeación diseñarán los mecanismos que aseguren que los comités departamentales, distritales y municipales formulen e implementen los Planes Únicos Integrales (PIU) y los articulen al plan de desarrollo y presupuesto locales.
Decreto	4911 de 2009	Mediante este decreto se dictan disposiciones en relación al subsidio familiar de vivienda para la población en situación de desplazamiento, características, montos, entre otros.
Ley	1448 de 2011	Con la ley 1448, más conocida como: “Ley de víctimas y de restitución de tierras”, Colombia da un gran paso para el reconocimiento de las víctimas del conflicto armado y abre las puertas a la verdad, justicia y reparación. Por medio de esta ley el Congreso de la República dicta medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno a partir del 1 de enero de 1985, establece medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas para la reivindicación de su dignidad y que puedan asumir su ciudadanía.

Decreto	4800 de 2011	Mediante este decreto se establecen los mecanismos para la adecuada implementación de las medidas de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas artículo 3° de la Ley 1448 de 2011, y así materializar sus derechos constitucionales. Se establece el procedimiento para el registro único de víctimas, así como para el censo en desplazamientos masivo, las condiciones para los retornos o reubicaciones, de la cesación de la condición de vulnerabilidad frente al restablecimiento de derechos, ayuda humanitaria, adopción del protocolo de atención de las entidades nacionales y territoriales, restitución de vivienda con priorización en subsidios, indemnizaciones por vía administrativa, incorporación a las mesas de participación para las víctimas de desplazamiento forzado.
Ley	1450 de 2011	Esta ley creó el Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014: “Prosperidad para Todos”, cuyo objetivo es lograr la seguridad para alcanzar la paz, dar un gran salto de progreso social, lograr un dinamismo económico regional y mayor prosperidad para toda la población. En relación con atención a la población desplazada por la violencia, uno de los artículos más importantes es el 178, el cual declara que Gobierno Nacional priorizará, dentro de los presupuestos fiscales los recursos necesarios para contribuir al cumplimiento del goce efectivo de los derechos de la población desplazada.
Documento Conpes	3726 de 2012	Este documento en su numeral 9, solicita superar los vacíos en la afectación a los grupos poblacionales con enfoque diferencial, justificándose precisamente en que existe un vacío en el conocimiento sobre el estado psicosocial de NNA en el marco del conflicto armado.
Decreto	900 de 2012	Por el cual se modifica o dictan disposiciones en relación al subsidio familiar de vivienda, estarán exentos del requerimiento de Sisbén los hogares afectados por el desplazamiento forzado, el límite de la cuantía podrá alcanzar el 100% del valor de la vivienda, El monto del Subsidio de Vivienda de Interés Social Rural será de hasta veintisiete (27 smmlv) para la construcción de vivienda nueva, y de hasta dieciocho (18 smmlv) para mejoramiento y saneamiento básico, para la población en situación de desplazamiento.
Ley	0691 de 2012	El ministerio de vivienda, ciudad y territorio establece las condiciones, procedimientos y requisitos para acceder a los planes de vivienda de interés social prioritario para la población en situación de desplazamiento, inscripción y asignación de cupos, recursos e interventoría.
Ley	1537 de 2012	Por medio de esta ley el Congreso de Colombia dictan normas para facilitar y promover el desarrollo urbano y el acceso a la vivienda. Señala las competencias, responsabilidades y funciones de las entidades de orden nacional y territorial y el sector privado en el desarrollo de los proyectos de vivienda de interés social y de interés prioritario. se especifica que el estrato socioeconómico de la población víctima de desplazamiento será 1, hasta tanto se haya

		concluido la reparación y se establece como prioritaria para el acceso a subsidios o viviendas urbanas o rurales.
	1753 de 2015	Por medio de la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Donde se establece art 65 que la Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) debe adelantar acciones para garantizar la alimentación y en coordinación con los entes territoriales garantizar el alojamiento temporal de la población en situación de desplazamiento.

Anexo 2

Entrevista Semiestructurada a docentes

Forma 2
Entrevista Enfocada
Maestras y maestros

Nombre:
Tiempo de servicio:
Grados en los que enseña:
1. ¿Hace cuánto tiempo labora en la institución?
2. ¿Considera en el colegio Paulo Freire desarrolla procesos inclusivos? Explique por favor
3. ¿Para usted qué es la inclusión?
4. ¿Qué “tipo” de estudiantes se incluyen en su aula?
5. ¿Qué papel juega usted como educador en los procesos de inclusión en la institución?
6. ¿Qué conoce sobre el tema “desplazamiento forzado”?
7. ¿Sabe usted si en su aula o aulas de clase existen actualmente ESDF?
8. ¿Quiénes son los estudiantes en situación de desplazamiento forzado?
9. ¿Qué significa tener su aula de clase estudiantes en condición de desplazamiento forzado?
10. ¿Se presenta algún tipo de dificultad frente a los procesos de aprendizaje, socialización o permanencia con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado? ¿Cuáles?
11. ¿Cuáles considera que son las causas de las dificultades presentadas?
12. ¿Emplea estrategias, métodos o modelos diferenciados para ayudar a los estudiantes en situación de desplazamiento forzado a superar sus dificultades? Mencíonelos
13. ¿Conoce de algún proceso o programa institucional adicional que beneficie a los estudiantes en situación de desplazamiento forzado? Mencíonelo
14. ¿Conoce usted algún programa externo que establezca parámetros para la atención de esta población?
15. ¿Cree usted que los ESDF son sujetos de inclusión?

Anexo 3

Fotos libro de vida

MI HISTORIA COMIENZA ASI
 YO VIVIA EN MEDELLIN, VIVIA CON MI MAMA
 MI PAPA MIS 3 HERMANAS, Y UN
 HERMANO, VIVIAMOS EN UN BARRIO
 LLAMADO BARRIO ANTIOQUEÑO
 EL BARRIO SE CONSIDERABA POR
 SER MUY "PESADO" YA QUE
 AVIAN MUCHOS PROBLEMAS POR
 LAS BANDAS, MI HERMANA JACKELIN
 PRACTICABA BASKETBALL, MI HERMANO
 FOTBO Y YO TAMBIEN PRACTICO
 FOTBO

YO VIVIA EN UNA CASA, YO COMPARTIA
 MI PIEZA CON MI HERMANO KEVIN
 MIS 3 HERMANAS COMPARTIAN LA PIEZA
 MI MAMA YA NO VIVIA CON NOSOTROS
 POR QUE SE SEPARO DE MI PAPA
 3 MESES (OCE) DESPUES ME FUI
 A VIVIR CON MI MAMA EN OTRO
 BARRIO LLAMADO CAMPO JARDIN YO
 TENIA UNA PIEZA PARA MI SOLO,
 YA QUE MI MAMA TENIA UNA PIEZA
 CON EL MARIDO VISITABA A MI PAPA
 TODOS LOS FINES DE SEMANA PERO
 YA CASI NO ESTABA CUERPO DE 6
 QUE PASABA CONDE MI PAPA.

Bueno!! PRINCIPALMENTE NOS
 VINIMOS PARA BOGOTA POR QUE A MI
 PAPA LO ESTABAN JACOLANDO NOSOTROS
 NO ESTABAMOS MUY ENTERADOS
 DEL TEMA YA QUE ERAMOS MUY MUY
 PEQUEÑOS MI PAPA NO NOS DECIA
 NADA POR QUE NO DEBERIA PREOCUPARNOS
 ASI QUE NOS DIBO CUENTA CUANDO
 LLEGAMOS A BOGOTA YA ESTABAMOS
 MAS GRANDES MI PAPA NOS ENTERO DEL
 TEMA Y NOSOTROS ENTENDIMOS LO
 QUE (SUCEDE) SUCEDEIA

ME VINE CON MIS TIO, MIS 3
 HERMANAS MI HERMANO MI PAPA
 PERO NO MI MAMA, POR QUE YO
 ME QUISE VENIR CON MI PAPA
 PARA CONOCER BOGOTA

MI PAPA TRABAJA EN JONDECOR
 AMBULANTE, JONDE AUCUNA

LA VIDA ACA ESTAN BARATA EN
 ALGUNAS COSAS, PERO EN OTRAS
 ES MUY CARA

POR EJEMPLO TRANSPORTE

Medellin = 1.500 pesos
 BOGOTA = 2.000 pesos

Mi colegio es bastante bueno
 ya que la mayoría de gente es muy
 bien con las demás personas y
 tiene muy buenos profesores que
 la mayoría tienen muy buenas
 especializaciones, están muy bien
 preparados para enseñar

No me gusta que muy pocos
 profesores abusen de la
 autoridad que tienen o los
 coordinadores por que a veces
 se creen más importantes que los
 demás

El colegio se llamaba Francisco
 Miranda quedaba a 10 cuadras
 de donde yo vivía, estudié
 este colegio cuando vivía con
 mi mamá, todas las mañanas mi
 mamá se levantaba ya hacerme
 el desayuno me alistaba y me lle-
 vaba al colegio

cuando yo entraba al colegio no
 llegaban al desayuno más 7:30
 la mañana

Es muy parecido al colegio que
 estoy actualmente

Anexo 4

Transcripciones Actividad El libro de la vida

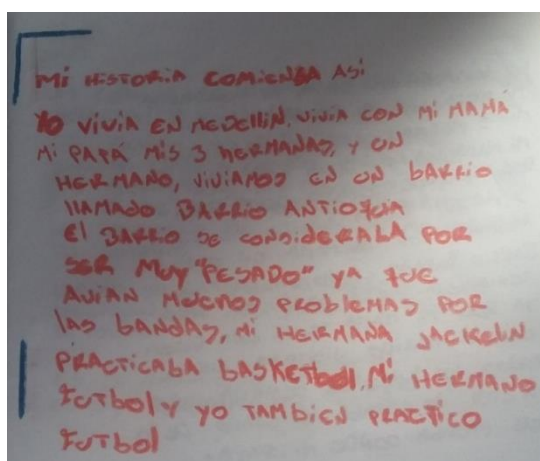
Relator 4

Grado: 7

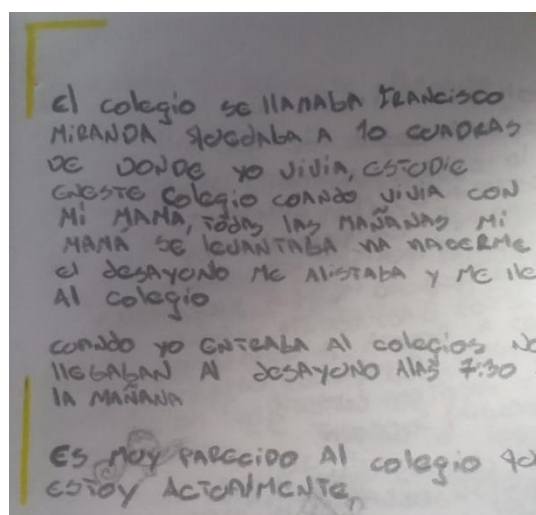
Fecha: Marzo 2017

“Mi historia comienza así...”

Yo vivía en Medellín, vivía con mi mamá, mi papa, mis tres hermanas y un hermano, vivíamos en un barrio llamado Barrio Antioquia. El barrio se consideraba por ser muy “pesado”, ya que había muchos problemas por las bandas, mi hermana Jackelin practicaba basquetbol, mi hermano fútbol y yo también practico fútbol”



“El colegio se llamaba francisco miranda, quedaba a 10 cuadras de donde yo vivía, estude en este colegio cuando vivía con mi mamá, todas las mañanas mi mamá se levantaba a hacerme el desayuno, me alistaba y me llevaba al colegio. Cuando yo entraba al colegio nos llevaban al desayuno a las 7:30 de la mañana. Es muy parecido al colegio que estoy actualmente”



“Yo vivía en una casa, yo compartía mi pieza con mi hermano Kevin, mis tres hermanas compartían la pieza. Mi mamá ya no vivía con nosotros porque se separó de mi papá. 3 meses después me fui a vivir con mi mamá en otro barrio llamado Campo Valdés, yo tenía una pieza para mí solo, ya que mi mamá tenía una pieza con el marido; visitaba a mi papa todos los fines de semana, pero ya casi no estaba enterado de lo que pasaba donde mi papa.”

YO VIVIA EN UNA CASA, YO COMPARTIA
MI PIEZA CON MI HERMANO KEVIN
MIS 3 HERMANAS COMPARTIAN LA PIEZA
MI MAMA YA NO VIVIA CON NOSOTROS
POR QUE SE SEPARO DE MI PAPA
3 MESES (OOB) DESPUES ME FUI
A VIVIR CON MI MAMA EN OTRO
BARRIO LLAMADO CAMPO VALDES YO
TENIA UNA PIEZA PARA MI SOLO,
YA QUE MI MAMA TENIA UNA PIEZA
CON EL MARIDO VISITABA A MI PAPA
TODOS LOS FINES DE SEMANA PERO
YA CASI NO ESTABA ENTERADO DE LO
QUE PASABA DONDE MI PAPA.

“Bueno principalmente nos vinimos para Bogotá porque a mi papá lo estaban vacunando, nosotros no estábamos muy enterados del tema ya que éramos muy pequeños. Mi papá no nos decía nada porque no quería preocuparnos, así que nos dimos cuenta cuando llegamos a Bogotá, ya estábamos más grandes mi papá nos enteró del tema y nosotros entendimos lo que sucedía. Me vine con mis todos, mis 3 hermanas, mi hermano, mi papá, pero no mi mamá, porque yo me quise venir con mi papá para conocer Bogotá. Mi papá trabaja en vendedor ambulante, vende avena. La vida aquí es más barata en algunas cosas, pero en otras es muy cara, por ejemplo: el transporte: Medellín 1.500 pesos y Bogotá 2.000 pesos.”

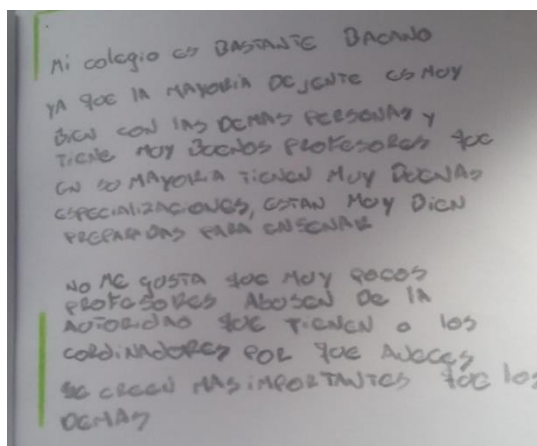
Bueno principalmente nos
vinimos para Bogotá por que ahí
papa lo estaban vacunando nosotros
no estábamos muy enterados
del tema ya que éramos muy
pequeños mi papa no nos decía
nada por que no quería preocuparnos
así que nos dimos cuenta cuando
llegamos a Bogotá ya estábamos
más grandes mi papa nos enteró del
tema y nosotros entendimos lo
que (sucedía) sucedía

ME VINE CON MIS TODOS MIS 3
HERMANAS MI HERMANO MI PAPA
PERO NO MI MAMA POR QUE YO
ME QUISE VIVIR CON MI PAPA
PARA CONOCER BOGOTÁ

MI PAPA TRABAJA EN VENDEDOR
AMBULANTE, VENDE AVENA

LA VIDA ACA ES MAS BARATA EN
ALGUNAS COSAS PERO EN OTRAS
ES MUY CARA
POR EJEMPLO TRANSPORTE
Medellín = 1.500 pesos
Bogotá = 2.000 pesos

“Mi colegio es bastante bacano, ya que la mayoría de gente es muy bien con las demás personas y tiene muy buenos profesores, en su mayoría tienen muy buenas especializaciones, están muy bien preparados para enseñar. No me gusta que muy pocos profesores abusen de la autoridad que tienen o los coordinadores, porque a veces se creen más importantes que los demás.”



Anexo 5

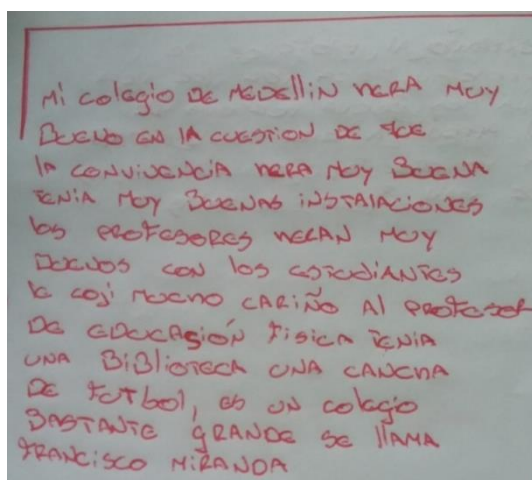
“Cuéntale a tu compañero”

Relato 04

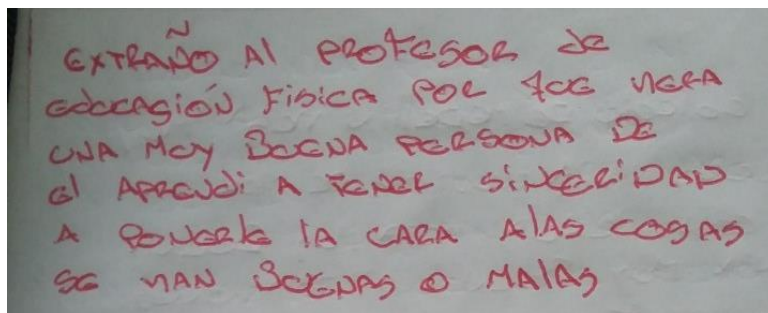
Grado: 7

Fecha: Abril de 2017

“Mi colegio de Medellín era muy bueno, en la cuestión de que la convivencia era muy buena, tenía muy buenas instalaciones, los profesores eran muy buenos con los estudiantes, le cogí mucho cariño al profesor de educación física, tenía una biblioteca, una cancha de futbol, es un colegio bastante grande se llama Francisco Miranda.”



“Extraño al profesor de educación física porque era una muy buena persona, de él aprendí a tener sinceridad, a ponerle la cara a las cosas sean buenas o malas.”



“Me siento muy bien en este colegio, tengo buenas amistades como malas, pero uno tiene la decisión de saber qué hacer, si tomar buenas decisiones como las malas”. También extraño algunos compañeros que eran muy buenos amigos míos, también extraño la escuela de futbol de Medellín en ese entonces se llamaba “Comfenalco” quedaba en el barrio Antioquia.”

ME SIENTO MUY BIEN EN ESTE
 COLEGIO, TENGO BUENAS AMISTADES
 COMO MALAS PERO CMO TIENE LA
 DECISION DE SABER QUE HACER
 SI TOMAR BUENAS DECISIONES COMO
 LAS MALAS Y LAS (BUENAS) MALAS
 TAMBIEN EXTRAÑO ALGUNOS COMPA
 ÑEROS QUE VERAN MUY BUENOS
 AMIGOS MIOS TAMBIEN EXTRAÑO
 LA ESCUELA DE FUTBOL DE
 (ME) MERELLIU QUE ENSEÑE ENTONCES
 SE LLAMABA "CONTONALCO" QUE ENTA
 EN BARRIO ANTIOQUIA

El Freire ideal para mí sería, aquel que nos exigiera, pero a la vez nos diera libertad, ya que en las mañanas hace frío y nos dejaran traer chaquetas porque hace mucho frío. También me gustaría que sacaran equipos para jugar intercolegiados y poder representar al colegio”

EL FREIRE IDEAL PARA MI SERIA
 AQUEL QUE NOS EXIJERAN PERO
 A LA VEZ NOS DIERA LIBERTAD Y
 YA QUE EN LAS MAÑANAS HACE
 FRIO Y NOS DEJARAN TRAER
 CHAQUETAS POR QUE HACE MUCHO
 FRIO
 TAMBIEN ME GUSTARIA QUE
 SACARAN EQUIPOS PARA JUGAR
 INTERCOLEGIADOS Y PODER
 REPRESENTAR AL COLEGIO

Anexo 6

Entrevista enfocada**Entrevistado: Fredy Moreno****Rol: Docente**

Pregunta	Respuesta
Nombre completo, por favor	Fredy Moreno
¿Cuánto tiempo lleva en el servicio de la educación?	10 años en el servicio público y 5 años en el sector privado, o sea, un total de 15 años.
¿En qué grados enseña?	He enseñado de sexto a once, pero actualmente estoy trabajando con sextos y con décimos
¿En la institución hace cuánto tiempo labora, profe Fredy?	Hace 10 años desde que se fundó la institución.
¿Usted considera que en el colegio Pablo Freire se desarrollan procesos inclusivos?	Que se realicen por iniciativa propia, no. Se hacen por imposición de las políticas que hay a nivel distrital, entonces nos están llegando niños con diferentes características que requieren de la inclusión, por ejemplo, discapacidad, desplazamiento, entre otras.
Entonces, ¿para usted qué es la inclusión?	La inclusión es permitir que personas con diferentes problemáticas puedan convivir en sociedad con las personas que, tradicionalmente, se consideran como normales.

<p>Si yo le pidiera que hiciera una clasificación, unas categorías de los tipos de estudiantes que se incluyen en su aula, ¿cuáles serían?</p>	<p>Los que tradicionalmente decimos normales y fuera de eso tenemos estudiantes con discapacidades con diferentes formas de cognitiva, discapacidad de física, con problemas auditivos, visuales, y podríamos hablar de los estudiantes que tienen problemas de desplazamiento, poblaciones básicamente afrodescendientes y grupos de indígenas.</p>
<p>¿Qué papel juega usted como educador en esos procesos de inclusión que se dan, no oficialmente sino con los chicos que llegan a las aulas?</p>	<p>Uno tiene la obligación, de alguna manera, o la responsabilidad social, de integrar esos alumnos dentro del aula de la mejor manera posible, aunque es obvio que nosotros no tenemos los conocimientos básicos o las herramientas básicas para poder atender esas poblaciones, pero creo que una responsabilidad social frente a la atención de las necesidades de esas poblaciones de recibirlos, de tratar de realizar los procesos educativos y formativos, al igual que con los demás estudiantes. Aunque si hay un vacío en cuanto a las herramientas que necesitamos para realmente responder a las necesidades que esos niños tienen, que no son las mismas que cualquier otro estudiante, que en otros contextos pueden tener.</p>
<p>Para usted, ¿qué es el desplazamiento forzado, qué conoce acerca de esto?</p>	<p>El desplazamiento forzado es un proceso que, básicamente, se ha venido desarrollando en Colombia desde hace muchísimos años, podemos hablar que desde casi el mismo inicio de la violencia en Colombia, que algunos dicen que se remonta a la década del 40 y 50 pero nosotros nos podemos dar cuenta que eso, prácticamente, viene desde la independencia de Colombia.</p> <p>El desplazamiento forzado es el desplazamiento que sufren las personas de una manera forzada, como lo dice su nombre, por problemáticas asociadas como la violencia, básicamente dentro del conflicto colombiano se ha agudizado a partir de la formación de las guerrillas y la lucha que ha habido por la tierra en Colombia. Entonces, eso ha llevado a que muchas poblaciones, sobre todo rurales, tengan que, por efecto de la violencia, sea de los grupos paramilitares o de las guerrillas, tengan que abandonar sus hogares de manera forzada e involuntaria, y se tengan que desplazar el sector urbano donde aspiran al menos a tener seguridad frente a lo que es la vida y buscar nuevas oportunidades en educación, salud, vivienda, pero sobre todo huyendo de la violencia y buscando preservar la vida que es lo más importante.</p>
<p>¿En este momento usted sabe si en el aula, o en las</p>	<p>En este momento, no. No conozco ninguno. Además hay una problemática gravísima y es que los niños en el colegio que</p>

<p>aulas que usted asiste, hay chicos en condición de desplazamiento forzado?</p>	<p>tienen esa situación muchas veces la escoden, no la revelan por miedo a que los demás estudiantes los matoneen, ejerzan violencia, los humillen, de alguna manera los lastimen, entonces ellos escoden su situación, la disimulan de la mejor manera, y como es una algo que no es visible, que no se puede visibilizar tan fácilmente, entonces tienden a mantener eso oculto.</p>
<p>¿Entonces si ha tenido la experiencia con chicos?</p>	<p>Sí he tenido la experiencia de chicos. Hace 3 años tuve un chico en sexto que tenía como 14 o 15 años y era desmovilizado de los paramilitares. Y el año pasado tenía una chica que había sufrido de desplazamiento forzado en el departamento de Nariño, cuando había sido pequeña, pero ella tenía su carta de desplazamiento, todos sus documentos y a ella si no le daba pena decir que era desplazada.</p>
<p>Para usted, ¿quiénes son esos sujetos, cómo son, cómo son esos chicos en situación de desplazamiento?</p>	<p>Digamos que una variedad. Hay chicos que son demasiado violentos, como te decía la variedad de estudiantes, digamos que en su comportamiento no hay una característica común, es una diversidad muy amplia, hay estudiantes que de acuerdo con la realidad que han vivido en sus contextos pues vienen con una carga emocional muy alta, expresan lo que sienten de una manera agresiva, muy violenta, llegan con problemas de convivencia, a ultrajar a sus compañeros, como que desfogan lo que han vivido en la escuela.</p> <p>Otros, por el contrario, son demasiado reservados, muy callados, muy tímidos, tanto que de pronto buscan no hacerse notar.</p> <p>Y hay unos que se integran fácilmente, digamos que tienen un comportamiento normal, que no son tímidos, que no son agresivos, un comportamiento muy neutral, digámoslo así. Pero no podemos hablar de una característica de que todos sean agresivos e insoportables, no.</p>
<p>A parte de esas dificultades o rasgos característicos que mencionó, ¿considera que hay dificultades en el proceso de aprendizaje, en la socialización, en la</p>	<p>Sí, yo creo que en cuanto a la parte académica hay muchas dificultades, especialmente porque ellos no tienen acceso económico a muchas cosas que tienen los demás estudiantes.</p> <p>Ni siquiera, por ejemplo, para algunos materiales básicos como unas hojas o unos colores, desde ahí ya hay mucha limitación. No tienen acceso por ejemplo a libros, por la misma condición de pobreza, entonces eso hace que el rendimiento académico de</p>

<p>permanencia dentro de la institución?</p>	<p>los niños sea bastante bajo en su gran mayoría. Pero hay estudiantes que definitivamente se salen del parámetro y, a pesar de sus dificultades, muestran muchísimo interés por salir adelante y no puedo decir que todos tengan bajo rendimiento, pero sí influye muchísimo el desplazamiento en los bajos resultados de los estudiantes influye demasiado.</p> <p>Igual el contexto en el que viven, porque básicamente viven en lugares periféricos donde tienen problemáticas muy graves de violencia en su contexto, de pobreza extrema, entonces eso de alguna manera afecta mucho el proceso de aprendizaje y el proceso de socialización con los demás compañeros. Algunos niños que son demasiado tímidos tienen problemas para integrarse con los demás compañeros o el miedo o el temor a que otros los agredan los mantiene marginados de los demás niños del curso. Hay bastantes comportamientos, una diversidad de comportamientos entre ellos, pero la mayoría busca no hacerse notar.</p>
<p>En pocas palabras, ¿cuáles serían las causas de esas dificultades?</p>	<p>Hay unas causas asociadas a la misma problemática que ellos tienen, entre ellas están la imposibilidad de tener unos recursos económicos estables, la falta de políticas claras desde el mismo gobierno nacional frente a la atención de esas poblaciones, la falta de una política clara dentro de la institución para atender a esas poblaciones, la falta de capacitación, de formación, la falta de conocimiento de parte de algunos maestros para atender las necesidades de esos niños. Digamos que algunos ni siquiera tenemos las herramientas para identificar qué niño es desplazado y qué niño no lo es, entonces es muy difícil responder a esas necesidades cuando no tenemos claridad de quiénes son, en qué contexto viven, qué características tienen para poder responder a esas necesidades.</p>
<p>Dentro del trabajo que usted hace en el aula, ¿emplea herramientas, métodos, modelos diferenciados para ayudar a los estudiantes en situación de desplazamiento forzado?</p>	<p>Honestamente, no. Lo que yo he intentado hacer, por ejemplo, es que si encuentro un estudiante con desplazamiento forzado, sea del grupo que provenga, sea campesino, sea desplazado, ex movilizado de la guerrilla o de los paramilitares, lo que he tratado es de flexibilizar de alguna manera los logros, el proceso frente a ellos. Entonces si yo veo que algún estudiante no tiene recursos, es desmovilizado o desplazado se le dan algunas oportunidades que no se les dan a los demás estudiantes. De esa manera se ha intentado atender, pero que hayan unas actividades específicas para ellos y que sean diferenciadas con respecto a los demás compañeros, no.</p>

<p>¿Conoce dentro del colegio, dentro de la institución, algún programa, proyecto, que beneficie a estos estudiantes?</p>	<p>No lo conozco, sé que por ejemplo en orientación algunos estudiantes que presentan problemas socioeconómicos, que presentan algunos problemas familiares graves, se les ha entregado uniformes que otros han donado, cuadernos que algunos docentes han donado, como en el caso mío, yo doné el cuaderno que me dieron como dotación al principio de año para algún estudiante que lo necesitara, pero no conozco ningún programa institucional. Sí sé de algún programa nacional, donde el gobierno ha entregado maletas, kit escolares pero hasta donde sé muchos padres no han venido a reclamar esos kit y no entendemos por qué, definitivamente ellos no quieren que la sociedad los reconozca y prefieren no venir para que la gente no los identifique como desplazados.</p>
<p>En el marco nacional que usted menciona, ¿conoce algún programa que de una ruta de acción para la atención de esa población?</p>	<p>No, sé que la Defensoría del Pueblo y algunas instituciones tienen una función que obviamente deben responder a los intereses de esas poblaciones, pero que yo conozca un programa como tal, no. De pronto Familias en Acción, no sé si se relaciona directamente con eso, pero no conozco ningún programa.</p>
<p>¿Usted cree que los estudiantes en situación de desplazamiento forzado son sujetos de inclusión?</p>	<p>Sí, me parece que sí, me parece que esas poblaciones deben tener una políticas claras para que efectivamente puedan ingresar a la escuela en condiciones de normalidad, como cualquier otra población, con los mismos derechos y las mismas garantías, aunque no tanto las mismas garantías, es más, deberíamos hacer como una especie de discriminación positiva donde ellos tuvieran unas garantías mejores a las que tienen los estudiantes normales, porque no podemos hablar de las mismas condiciones, ellos tienen unas condiciones desfavorables, por lo tanto, la escuela debería integrarlos en unas condiciones que los beneficiara y les diera una condición de equidad.</p>

Anexo 7

Tabla de inclusión - docentes

Nombre del docente	¿Considera que en el colegio Paulo Freire se desarrollan procesos inclusivos? Explique.	¿Para usted qué es la inclusión?	¿Qué tipos de estudiantes se incluyen en tu aula o qué categorías establecería para mencionarlos?	¿Cuál es el papel que cumple como educador dentro de los procesos de inclusión en la institución?
Clara Inés Cárdenas Álvarez	Sí, si se desarrollan procesos inclusivos, ya que tenemos estudiantes con algunas discapacidades, tanto físicas, como intelectuales y se proyecta con estos estudiantes actividades desde las aulas, que permitan que ellos se puedan involucrar directamente con los otros compañeros y se involucren directamente con el PMI que se propone la institución, pero más que todo este trabajo se desarrolla desde las aulas y desde orientación.	La inclusión es tener en cuenta las diferencias de cada estudiante. Bueno, es importante porque al estudiante se le debe enseñar de acuerdo a sus capacidades. No podemos tomar la educación como algo global donde se eduque a los niños, a todos de igual manera, sino que hay que ver las diferencias que ellos tienen. Muchos de ellos tienen habilidades muy buenas en cuanto a lo artístico, en cuanto a lo académico o al desarrollo físico, pero se debe enfocar en ellos la enseñanza integral sin olvidar que son diferentes, y sí se trabaja acá con una política de inclusión porque tenemos estudiantes que vienen algunos estudiantes son desplazados, otros estudiantes vienen de algunas comunidades indígenas, otros estudiantes tienen diversas	Dentro de mi aula hay estudiantes que tienen de pronto dificultades cognitivas, otros estudiantes que tienen diferentes creencias religiosas y algunos que son desplazados, que económicamente tienen muchas necesidades, y que se les dificulta de pronto cumplir con todos los requerimientos académicos que se les hace acá en la institución. Se podrían clasificar más o menos como en esos tres órdenes.	El papel es... a ver, moderadora sin olvidar que cada estudiante es diferente, y sin llegar a discriminar a los estudiantes por sus diversidades en cuanto a lo que ya había dicho anteriormente; religión, posición económica o sexo.

		inclinaciones en cuanto a su religión, en cuanto a su sexualidad o su aspecto social o político.		
Claudia Achury	Sí. Pues veo que las puertas abiertas esta para toda clase de estudiantes, sin importar pues su condición social o si tiene algún tipo de discapacidad. Siempre son pues bien recibidos y se trata en la medida de lo posible colaborar en el desarrollo del muchacho o de la muchacha.	Para mí la inclusión es darle la oportunidad a aquellos jóvenes que en otros espacios no la tienen y pues veo que el colegio tiene ciertas facilidades no 100% pero si hay algunas.	Pues he tenido estudiantes con algunas dificultades cognitivas o comportamentales o a veces tienen limitaciones auditivas ¿sí? Son básicamente los que he conocido.	Yo creo que el reto es grande porque en ocasiones considero que no tenemos como el conocimiento y las herramientas apropiadas para apoyar al estudiante. A veces me siento en lo personal como maniatada en algunos casos cuando son muy particulares.
David Soto	Yo pensaría que no, no se realiza. El hecho de que haya 2 o 3 alumnos en cada curso y por políticas del gobierno, se trate de hacer una inclusión me parece que no está acorde ni a las condiciones, ni al contexto, ni a las necesidades que cada uno de esos niños tienen por su problemática.	La inclusión debería ser una política donde se planeara, se organizara y se hiciera una previsión desde el punto de vista físico, de recurso humano para poder atender a cada uno de esos niños, de acuerdo a sus necesidades. Pero no porque sea una política exclusivamente o limitante a la palabra, incluirlos por incluirlos, sino que debe haber una infraestructura, debería haber unos maestros o un grupo de maestros interdisciplinarios que los pudiera ayudar, no un maestro por allá por cada ciclo o un maestro en una jornada que	Si. Yo tengo entre los 7 cursos, por los cuales yo paso en diferentes materias, en geometría y matemáticas, tengo 4 niños en diferentes áreas que tienen algunos problemas, unas necesidades especiales. ¿Cuáles necesidades? Por ejemplo, hay una niña que no se puede comunicar, como lo hacen normalmente los demás niños; otro niño que tiene dos problemas cognitivos. Otra niña que aparentemente es un problema de nervios, estrés y otras cosas que hace que uno como docente no sea capaz de manejar esas situaciones, por falta de conocimiento, de capacitación, de infraestructura, de	Digamos que yo todavía no soy un papel importante, aquí en el colegio el departamento de orientación está tratando en los últimos años de identificar, de darnos unas pautas, de decirnos que podríamos hacer, y eso es loable, pero todavía estamos siendo muy incipientes y por esos los resultados. Por eso un niño de esos, definitivamente una niña de esas, no tiene la posibilidad de poder rendir de acuerdo a sus necesidades o a su condición, es muy difícil; pensaría que debería ser lo contrario.

		definitivamente no pueda hacer una labor de esas de inclusión como se supone que debería ser.	medios para poderlo hacer, no interesa que nos informen que característica y que necesidades tiene el niño, posiblemente ya vimos que lo importante es hacer un diagnóstico, pero además del diagnóstico hay que brindar unas herramientas para poder entrar y ayudar a esos niños. Porque si no eso no es inclusión, para mí no es inclusión. Es tenerlos ahí, porque hay una ley que dice que el niño tiene derecho a estudiar, pero no más.	
Luz Mery Rico Piñedos	Yo creo que se desarrollan procesos inclusivos porque la norma así lo dicta, porque existe una digamos una normativa que sujeta a los colegios a cumplir con estos requisitos de inclusión pues tenemos una ventaja y es que tenemos una maestra para inclusión y para casos de dificultades de aprendizaje q nos ha facilitado un poco las cosas, pero que la inclusión se de con todas las digamos con todas las garantías que se requerirían no, queda mucho, hay un abismo muy grande.	Pues la inclusión en abrir espacios educativos que permitan el desarrollo de las personas con alguna limitación física cognitiva o con alguna característica étnica o cultural diversa y que nos obligue o que nos sujete a adaptar los currículos y las actividades escolares a sus necesidades.	Bueno la inclusión es algo muy relativo porque están incluidos los estudiantes con capacidades estándar diría yo que son los que no tienen ninguna característica diferente o diversa a los demás pues hasta donde lo podemos captar. Están los niños con necesidades e cognitivas, están los niños con necesidades físicas o motrices, están los niños con dificultades de convivencia también, que hacen parte del aula pero que creo, que no está contemplado ni un currículo ni una actividad especial para estos niños por ejemplo para los de problemas de convivencia o dificultades de algún tipo de dificultad social o convivencial diría yo.	Pues creo que mi papel sería poder adaptar mi trabajo en el aula y mi trabajo fuera del aula, mis procesos de evaluación y los procesos de inclusión que se den el en aula con los compañeros adaptarlos a las condiciones que requieren estar personas con alguna calidad especial e obviamente orientada por los especialistas que es este caso es la orientadora, los coordinadores pienso que deberían estar y rectoría también deberían estar integrados a estos procesos de adaptación para que esos cambios sean integrales desde adaptar la

				<p>escuela el colegio como tal, adaptar el aula, adaptar el número de estudiantes y adaptar el currículo el proceso, al hacer las actividades absolutamente todo para poder en alguna medida lograr un desempeño medianamente que los haga sentir que pueden alcanzar las metas en la medida de sus capacidades.</p>
<p>Fredy Moreno</p>	<p>Que se realicen por iniciativa propia, no. Se hacen por imposición de las políticas que hay a nivel distrital, entonces nos están llegando niños con diferentes características que requieren de la inclusión, por ejemplo, discapacidad, desplazamiento, entre otras.</p>	<p>La inclusión es permitir que personas con diferentes problemáticas puedan convivir en sociedad con las personas que, tradicionalmente, se consideran como normales.</p>	<p>Los que tradicionalmente decimos normales y fuera de eso tenemos estudiantes con discapacidades con diferentes formas de cognitiva, discapacidad de física, con problemas auditivos, visuales, y podríamos hablar de los estudiantes que tienen problemas de desplazamiento, poblaciones básicamente afrodescendientes y grupos de indígenas.</p>	<p>Uno tiene la obligación, de alguna manera, o la responsabilidad social, de integral esos alumnos dentro del aula de la mejor manera posible, aunque es obvio que nosotros no tenemos los conocimientos básicos o las herramientas básicas para poder atender esas poblaciones, pero creo que una responsabilidad social frente a la atención de las necesidades de esas poblaciones de recibirlos, de tratar de realizar los procesos educativos y formativos, al igual que con los demás estudiantes. Aunque si hay un vacío en cuanto a las herramientas</p>

				que necesitamos para realmente responder a las necesidades que esos niños tienen, que no son las mismas que cualquier otro estudiante, que en otros contextos pueden tener.
Jhon Rojas	<p>Sí. Pues digamos que no se les cierran las puertas a los niños que llegan con ciertas características, condición de desplazamiento o problemas de aprendizaje, eh... ellos aceptan que de pronto lo que no tienen es digamos las herramientas suficientes para abordar todo ese tipo de situaciones. Digamos profesionales que sean especialistas en cada uno de esos temas.</p>	<p>La inclusión. Es el hecho de que los niños que tienen ciertas condiciones que les hacen un poco diferentes como problemas de aprendizaje, algunos trastornos leves o marcados, eh... problemas de pronto de condiciones socioeconómicas que de pronto les hacen ver como con ciertas diferencias frente a los demás.</p>	<p>Bueno pues podríamos clasificarlos como chicos de etnias diferentes. Eh... muchachos que vienen con desplazamiento forzado y también con condiciones especiales de educación.</p>	<p>Bueno en primera instancia pues me toca informarme muy bien de todos los procedimientos que deba seguir para no ir a cometer equivocaciones o equivocaciones, por querer hacer más de pronto hacer menos, eh... cuando yo me informo es necesario de pronto adecuar mis características o mis planeaciones para que respondan a las necesidades de los muchachos y por otro lado pues hacer un énfasis fuerte entre los muchachos que a pesar de que seamos diferentes no hace que no podamos participar o estar en un mismo contexto.</p>
Nelson Enrique Moreno Bogotá	<p>Pues, tendría como dos aspectos a mencionar, sí, pero no tal como colegio sino como a manera personal; como la preocupación</p>	<p>Bueno, para mí la inclusión es como mirar el aspecto tanto cognitivo, personal, convivencial, social, económico que pueda tener un niño, pero más que</p>	<p>Unas clases de tipos de estudiantes... um... bueno, en mis clases y en mi experiencia acá digamos en el colegio, que veo yo, pues... variación en cuanto al aspecto como te digo económico, donde hay</p>	<p>Bueno, puede ser un rol principal en el sentido de preocuparme, de dedicar tiempo extra, dedicar descansos, dedicar horas libres para los muchachos</p>

	<p>propia de pronto de uno que otro docente por tratar de solucionar problemas con los que de pronto lleguen sus niños en determinado momento, no como institución.</p>	<p>todo como en su desarrollo emocional y cognitivo, o que venga de pronto como mencionamos hace un rato, puede ser desplazado, (no sé si me estoy equivocando) pero que no esté como a la par con lo que llevan los otros niños aquí en la institución. Entonces, mi preocupación ha de ser de pronto como lo tomo, y como lo igualo, pero no homogenizando sino igualarlo como en ciertos parámetros a los demás.</p>	<p>familias que aportan de una u otra manera, ayudan un poquitito, por lo menos reforzando, pagándole al niño para tener un mejor desarrollo académico; y, otros niños que de pronto se han mudado de lo rural bien sea por desplazamiento, bien sea por necesidad económica de los papás, no cuentan con mayores, que te digo yo, recursos tecnológicos ni económicos por parte de la familia, ni siquiera la familia de pronto tiene un buen nivel de estudio para que le apoyen al niño, entonces este niño quedó como en desventaja con los demás. Es lo que más vivo, digamos en mi salón.</p>	<p>que necesiten, pues como te digo, de pronto algún refuerzo. En lo académico de pronto más allá me quede un poco difícil, pero en lo académico, si he tratado, entonces, creería que mi rol personal, es principal.</p>
<p>Zaida Mabel Ángel</p>	<p>Ok. ¿Qué si considero? Eh... pues creo que es un proceso inclusivo más de papel, más de política, de mostrar, de decir que contamos con un personal de apoyo, de decir que se reciba cualquier tipo de población, pero lo inclusivo yo realmente no lo veo. Tengo este año el caso de un estudiante en séptimo y algunos en sexto que tienen algunas dificultades y el apoyo que yo he recibido digamos</p>	<p>Bueno la inclusión es muy amplia, no solamente tiene que ver con los niños que tengan dificultades de aprendizaje sino también con los niños que vengan de otras culturas. ¡Sí! Eh... No es implementarles ni imponerles nuestra cultura digamos la de Bogotá por encima de ellos sino permitir que ellos también puedan manifestar la de ellos mismos y a su vez aprender de lo que ellos saben. Pero acá en el colegio también tenemos casos</p>	<p>¡Uy! Bueno, lo que te decía, tengo niños con dificultades de aprendizaje, eh... tengo niños de otras regiones del país, eh... no sé, es que bueno, um... no sé si la inclusión sería también tener en cuenta los tipos de familias, el tipo de estrato, me imagino que sí, entonces tendríamos familias que son solo papá, solo mamá, mamá y papá, niños con mejores condiciones que otras, eh... digamos que el aula es bastante heterogénea frente al tipo de población que hay, pero que uno se ponga</p>	<p>Bueno, digamos que yo ahorita estoy muy focalizada con los niños que tienen dificultades de aprendizaje. Eh... ¿por qué? Porque de pronto es lo que más está influyendo como en mi práctica, entonces lo que yo hago es intentar enseñarles lo mismo que los niños que digamos ¡son normales! Eh... generándoles actividades, estrategias y todo y diseñándoles guías que puedan</p>

	<p>de la persona encargada es una cosa más de organicemos los logros que pueda alcanzar la niña y ya. Pero, de lo que son técnicas, estrategias, didácticas, bueno... todo lo que implique el proceso de enseñanza y aprendizaje, me ha tocado, eh... crearlas a mí y empezara a evaluar si funciona o no funciona. No veo que haya otro tipo de apoyo.</p>	<p>¡pues! De niños que vienen de otras regiones del país y finalmente terminamos es como adocrinándolo, adocrinándolo en términos de lo que se hace en Bogotá, de lo que debe ser y lo que se desea y no explotamos esa riqueza cultural que ellos puedan tener y de la cual también podamos aprender.</p>	<p>a manejar eso, ni está el espacio, ni está el conocimiento del significado real de inclusión, siempre hay como una idea vaga y pues creo que el apoyo tampoco lo hay.</p>	<p>desarrollar ellos a la misma par que hacen los otros, es decir, no le hago un mismo material específico al momento de trabajar pues porque hacer algo específico, de alguna manera es excluirlo, solo que la manera que le explico podría ser diferente. Um... no hago más porque no tengo el tiempo y lo que te digo no tengo mucha claridad y creo que nunca había sido como consiente de lo que uno tendría que saber acerca de eso.</p>
--	---	--	--	--

Anexo 8

**Matriz categoría inclusión
Docentes**

Nombre del docente	¿Considera que en el colegio Paulo Freire se desarrollan procesos inclusivos? Explique.	¿Para usted qué es la inclusión?	¿Qué tipos de estudiantes se incluyen en tu aula o qué categorías establecería para mencionarlos?	¿Cuál es el papel que cumple como educador dentro de los procesos de inclusión en la institución?
	Inclusión en el Freire	Definición de inclusión	Tipos de sujetos	Rol dentro de inclusión
Clara Inés Cárdenas Álvarez	<p>Sí, si se desarrollan procesos inclusivos, ya que tenemos estudiantes con algunas discapacidades, tanto físicas, como intelectuales y se proyecta con estos estudiantes actividades desde las aulas, que permitan que ellos se puedan involucrar directamente con los otros compañeros y se involucren directamente con el PMI que se propone la institución, pero más que todo este trabajo se desarrolla desde las aulas y desde orientación.</p>	<p>La inclusión es tener en cuenta las diferencias de cada estudiante. Bueno, es importante porque al estudiante se le debe enseñar de acuerdo a sus capacidades. No podemos tomar la educación como algo global donde se eduque a los niños, a todos de igual manera, sino que hay que ver las diferencias que ellos tienen. Muchos de ellos tienen habilidades muy buenas en cuanto a lo artístico, en cuanto a lo académico o al desarrollo físico, pero se debe enfocar en ellos la enseñanza integral sin olvidar que son diferentes, y sí se trabaja acá con una política de inclusión porque tenemos estudiantes que vienen algunos estudiantes son desplazados, otros estudiantes vienen de algunas comunidades indígenas, otros</p>	<p>Dentro de mi aula hay estudiantes que tienen de pronto dificultades cognitivas, otros estudiantes que tienen diferentes creencias religiosas y algunos que son desplazados, que económicamente tienen muchas necesidades, y que se les dificulta de pronto cumplir con todos los requerimientos académicos que se les hace acá en la institución. Se podrían clasificar más o menos como en esos tres órdenes.</p>	<p>El papel es... a ver, moderadora sin olvidar que cada estudiante es diferente, y sin llegar a discriminar a los estudiantes por sus diversidades en cuanto a lo que ya había dicho anteriormente; religión, posición económica o sexo.</p>

		estudiantes tienen diversas inclinaciones en cuanto a su religión, en cuanto a su sexualidad o su aspecto social o político.		
Claudia Achury	Sí. Pues veo que las puertas abiertas esta para toda clase de estudiantes, sin importar pues su condición social o si tiene algún tipo de discapacidad. Siempre son pues bien recibidos y se trata en la medida de lo posible colaborar en el desarrollo del muchacho o de la muchacha.	Para mí la inclusión es darle la oportunidad a aquellos jóvenes que en otros espacios no la tienen y pues veo que el colegio tiene ciertas facilidades no 100% pero si hay algunas.	Pues he tenido estudiantes con algunas dificultades cognitivas o comportamentales o a veces tienen limitaciones auditivas ¿sí? Son básicamente los que he conocido.	Yo creo que el reto es grande porque en ocasiones considero que no tenemos como el conocimiento y las herramientas apropiadas para apoyar al estudiante. A veces me siento en lo personal como maniatada en algunos casos cuando son muy particulares.
David Soto	Yo pensaría que no, no se realiza. El hecho de que haya 2 o 3 alumnos en cada curso y por políticas del gobierno, no creo que se trate de hacer una inclusión me parece que no está acorde ni a las condiciones, ni al contexto, ni a las necesidades que cada uno de esos niños tienen por su problemática.	La inclusión debería ser una política donde se planeara, se organizara y se hiciera una previsión desde el punto de vista físico, de recurso humano para poder atender a cada uno de esos niños, de acuerdo a sus necesidades. Pero no porque sea una política exclusivamente o limitante a la palabra, incluirlos por incluirlos, sino que debe haber una infraestructura, debería haber unos maestros o un grupo de maestros interdisciplinarios que los pudiera ayudar, no un maestro por allá por cada ciclo o un maestro en una jornada que	Si. Yo tengo entre los 7 cursos, por los cuales yo paso en diferentes materias, en geometría y matemáticas, tengo 4 niños en diferentes áreas que tienen algunos problemas, unas necesidades especiales. ¿Cuáles necesidades? Por ejemplo, hay una niña que no se puede comunicar, como lo hacen normalmente los demás niños; otro niño que tiene dos problemas cognitivos. Otra niña que aparentemente es un problema de nervios, estrés y otras cosas que hace que uno como docente no sea capaz de manejar esas situaciones, por	Digamos que yo todavía no soy un papel importante, aquí en el colegio el departamento de orientación está tratando en los últimos años de identificar, de darnos unas pautas, de decirnos que podríamos hacer, y eso es loable, pero todavía estamos siendo muy incipientes y por esos los resultados. Por eso un niño de esos, definitivamente una niña de esas, no tiene la posibilidad de poder rendir de acuerdo a sus necesidades o a su condición, es muy difícil; pensaría

		<p>definitivamente no pueda hacer una labor de esas de inclusión como se supone que debería ser.</p>	<p>falta de conocimiento, de capacitación, de infraestructura, de medios para poderlo hacer, no interesa que nos informen que característica y que necesidades tiene el niño, posiblemente ya vimos que lo importante es hacer un diagnóstico, pero además del diagnóstico hay que brindar unas herramientas para poder entrar y ayudar a esos niños. Porque si no eso no es inclusión, para mí no es inclusión. Es tenerlos ahí, porque hay una ley que dice que el niño tiene derecho a estudiar, pero no más.</p>	<p>que debería ser lo contrario.</p>
--	--	--	--	--------------------------------------

Anexo 9

**Matriz categoría inclusión
Docentes**

Nombre del docente	¿Considera que en el colegio Paulo Freire se desarrollan procesos inclusivos? Explique.	¿Para usted qué es la inclusión?	¿Qué tipos de estudiantes se incluyen en tu aula o qué categorías establecería para mencionarlos?	¿Cuál es el papel que cumple como educador dentro de los procesos de inclusión en la institución?
	Inclusión en el Freire	Definición de inclusión	Tipos de sujetos	Rol dentro de inclusión
Clara Inés Cárdenas Álvarez	<p>Sí, si se desarrollan procesos inclusivos, ya que tenemos estudiantes con algunas discapacidades, tanto físicas, como intelectuales y se proyecta con estos estudiantes actividades desde las aulas, que permitan que ellos se puedan involucrar directamente con los otros compañeros y se involucren directamente con el PMI que se propone la institución, pero más que todo este trabajo se desarrolla desde las aulas y desde orientación.</p>	<p>La inclusión es tener en cuenta las diferencias de cada estudiante. Bueno, es importante porque al estudiante se le debe enseñar de acuerdo a sus capacidades. No podemos tomar la educación como algo global donde se eduque a los niños, a todos de igual manera, sino que hay que ver las diferencias que ellos tienen. Muchos de ellos tienen habilidades muy buenas en cuanto a lo artístico, en cuanto a lo académico o al desarrollo físico, pero se debe enfocar en ellos la enseñanza integral sin olvidar que son diferentes, y sí se trabaja acá con una política de inclusión porque tenemos estudiantes que vienen algunos estudiantes son desplazados, otros estudiantes vienen de algunas comunidades</p>	<p>Dentro de mi aula hay estudiantes que tienen de pronto dificultades cognitivas, otros estudiantes que tienen diferentes creencias religiosas y algunos que son desplazados, que económicamente tienen muchas necesidades, y que se les dificulta de pronto cumplir con todos los requerimientos académicos que se les hace acá en la institución. Se podrían clasificar más o menos como en esos tres órdenes.</p>	<p>El papel es... a ver, moderadora sin olvidar que cada estudiante es diferente, y sin llegar a discriminar a los estudiantes por sus diversidades en cuanto a lo que ya había dicho anteriormente; religión, posición económica o sexo.</p>

		indígenas, otros estudiantes tienen diversas inclinaciones en cuanto a su religión, en cuanto a su sexualidad o su aspecto social o político.		
Claudia Achury	Sí. Pues veo que las puertas abiertas esta para toda clase de estudiantes, sin importar pues su condición social o si tiene algún tipo de discapacidad. Siempre son pues bien recibidos y se trata en la medida de lo posible colaborar en el desarrollo del muchacho o de la muchacha.	Para mí la inclusión es darle la oportunidad a aquellos jóvenes que en otros espacios no la tienen y pues veo que el colegio tiene ciertas facilidades no 100% pero si hay algunas.	Pues he tenido estudiantes con algunas dificultades cognitivas o comportamentales o a veces tienen limitaciones auditivas ¿sí? Son básicamente los que he conocido.	Yo creo que el reto es grande porque en ocasiones considero que no tenemos como el conocimiento y las herramientas apropiadas para apoyar al estudiante. A veces me siento en lo personal como maniatada en algunos casos cuando son muy particulares.
David Soto	Yo pensaría que no, no se realiza. El hecho de que haya 2 o 3 alumnos en cada curso y por políticas del gobierno, no creo que se trate de hacer una inclusión me parece que no está acorde ni a las condiciones, ni al contexto, ni a las necesidades que cada uno de esos niños tienen por su problemática.	La inclusión debería ser una política donde se planeara, se organizara y se hiciera una previsión desde el punto de vista físico, de recurso humano para poder atender a cada uno de esos niños, de acuerdo a sus necesidades. Pero no porque sea una política exclusivamente o limitante a la palabra, incluirlos por incluirlos, sino que debe haber una infraestructura, debería haber unos maestros o un grupo de maestros interdisciplinarios que los pudiera ayudar, no un maestro por allá por	Si. Yo tengo entre los 7 cursos, por los cuales yo paso en diferentes materias, en geometría y matemáticas, tengo 4 niños en diferentes áreas que tienen algunos problemas, unas necesidades especiales. ¿Cuáles necesidades? Por ejemplo, hay una niña que no se puede comunicar, como lo hacen normalmente los demás niños; otro niño que tiene dos problemas cognitivos. Otra niña que aparentemente es un problema de nervios, estrés y otras cosas que hace que uno como docente no sea capaz de manejar esas situaciones, por falta	Digamos que yo todavía no soy un papel importante, aquí en el colegio el departamento de orientación está tratando en los últimos años de identificar, de darnos unas pautas, de decirnos que podríamos hacer, y eso es loable, pero todavía estamos siendo muy incipientes y por esos los resultados. Por eso un niño de esos, definitivamente una niña de esas, no tiene la posibilidad de poder rendir de acuerdo a sus necesidades o a su condición, es muy

		<p>cada ciclo o un maestro en una jornada que definitivamente no pueda hacer una labor de esas de inclusión como se supone que debería ser.</p>	<p>de conocimiento, de capacitación, de infraestructura, de medios para poderlo hacer, no interesa que nos informen que característica y que necesidades tiene el niño, posiblemente ya vimos que lo importante es hacer un diagnóstico, pero además del diagnóstico hay que brindar unas herramientas para poder entrar y ayudar a esos niños. Porque si no eso no es inclusión, para mí no es inclusión. Es tenerlos ahí, porque hay una ley que dice que el niño tiene derecho a estudiar, pero no más.</p>	<p>difícil; pensaría que debería ser lo contrario.</p>
<p>Luz Mery Rico Piñeros</p>	<p>Yo creo que se desarrollan procesos inclusivos porque la norma así lo dicta, porque existe una digamos una normativa que sujeta a los colegios a cumplir con estos requisitos de inclusión pues tenemos una ventaja y es que tenemos una maestra para inclusión y para casos de dificultades de aprendizaje q nos ha facilitado un poco las cosas, pero que la inclusión se dé con todas las... digamos con todas las garantías que se requerirían no,</p>	<p>Pues la inclusión en abrir espacios educativos que permitan el desarrollo de las personas con alguna limitación física cognitiva o con alguna característica étnica o cultural diversa y que nos obligue o que nos sujete a adaptar los currículos y las actividades escolares a sus necesidades.</p>	<p>Bueno la inclusión es algo muy relativo porque están incluidos los estudiantes con capacidades estándar diría yo que son los que no tienen ninguna característica diferente o diversa a los demás pues hasta donde lo podemos captar. Están los niños con necesidades e cognitivas, están los niños con necesidades físicas o motrices, están los niños con dificultades de convivencia también, que hacen parte del aula pero que creo, que no está contemplado ni un currículo ni una actividad especial para estos niños por ejemplo para los de problemas de convivencia o dificultades de algún</p>	<p>Pues creo que mi papel sería poder adaptar mi trabajo en el aula y mi trabajo fuera del aula, mis procesos de evaluación y los procesos de inclusión que se den el en aula con los compañeros adaptarlos a las condiciones que requieren estar personas con alguna calidad especial e obviamente orientada por los especialistas que es este caso es la orientadora, los coordinadores pienso que deberían estar y rectoría también deberían estar integrados a estos procesos de adaptación para</p>

	<p>queda mucho, hay un abismo muy grande.</p>		<p>tipo de dificultad social o convivencial diría yo.</p>	<p>que esos cambios sean integrales desde adaptar la escuela el colegio como tal, adaptar el aula, adaptar el número de estudiantes y adaptar el currículo el proceso, al hacer las actividades absolutamente todo para poder en alguna medida lograr un desempeño medianamente que los haga sentir que pueden alcanzar las metas en la medida de sus capacidades.</p>
<p>Fredy Moreno</p>	<p>Que se realicen por iniciativa propia, no. Se hacen por imposición de las políticas que hay a nivel distrital, entonces nos están llegando niños con diferentes características que requieren de la inclusión, por ejemplo, discapacidad, desplazamiento, entre otras.</p>	<p>La inclusión es permitir que personas con diferentes problemáticas puedan convivir en sociedad con las personas que, tradicionalmente, se consideran como normales.</p>	<p>Los que tradicionalmente decimos normales y fuera de eso tenemos estudiantes con discapacidades con diferentes formas de cognitiva, discapacidad de física, con problemas auditivos, visuales, y podríamos hablar de los estudiantes que tienen problemas de desplazamiento, poblaciones básicamente afrodescendientes y grupos de indígenas.</p>	<p>Uno tiene la obligación, de alguna manera, o la responsabilidad social, de integral esos alumnos dentro del aula de la mejor manera posible, aunque es obvio que nosotros no tenemos los conocimientos básicos o las herramientas básicas para poder atender esas poblaciones, pero creo que una responsabilidad social frente a la atención de las necesidades de esas poblaciones de recibirlos, de tratar de realizar los procesos educativos y formativos, al igual que con los demás estudiantes.</p>

				Aunque si hay un vacío en cuanto a las herramientas que necesitamos para realmente responder a las necesidades que esos niños tienen, que no son las mismas que cualquier otros estudiantes, que en otros contextos pueden tener.
Jhon Rojas	<p>Sí. Pues digamos que no se le cierran las puertas a los niños que llegan con ciertas características, condición de desplazamiento o problemas de aprendizaje, eh... ellos aceptan que de pronto lo que no tienen es digamos las herramientas suficientes para abordar todo ese tipo de situaciones. Digamos profesionales que sean especialistas en cada uno de esos temas.</p>	<p>La inclusión. Es el hecho de que los niños que tienen ciertas condiciones que les hacen un poco diferentes como problemas de aprendizaje, algunos trastornos leves o marcados, eh... problemas de pronto de condiciones socioeconómicas que de pronto les hacen ver como con ciertas diferencias frente a los demás.</p>	<p>Bueno pues podríamos clasificarlos como chicos de etnias diferentes. Eh... muchachos que vienen con desplazamiento forzado y también con condiciones especiales de educación.</p>	<p>Bueno en primera instancia pues me toca informarme muy bien de todos los procedimientos que deba seguir para no ir a cometer equivocaciones o equivocaciones, por querer hacer más de pronto hacer menos, eh... cuando yo me informo es necesario de pronto adecuar mis características o mis planeaciones para que respondan a las necesidades de los muchachos y por otro lado pues hacer un énfasis fuerte entre los muchachos que a pesar de que seamos diferentes no hace que no podamos participar o estar en un mismo contexto.</p>
Nelson Enrique Moreno Bogotá	<p>Pues, tendría como dos aspectos a mencionar, sí, pero no tal como colegio sino como</p>	<p>Bueno, para mí la inclusión es como mirar el aspecto tanto cognitivo, personal, convivencial,</p>	<p>Unas clases de tipos de estudiantes... um... bueno, en mis clases y en mi experiencia acá digamos en el colegio, que veo yo, pues...</p>	<p>Bueno, puede ser un rol principal en el sentido de preocuparme, de dedicar tiempo extra, dedicar</p>

	<p>a manera personal; como la preocupación propia de pronto de uno que otro docente por tratar de solucionar problemas con los que de pronto lleguen sus niños en determinado momento, no como institución.</p>	<p>social, económico que pueda tener un niño, pero más que todo como en su desarrollo emocional y cognitivo, o que venga de pronto como mencionamos hace un rato, puede ser desplazado, (no sé si me estoy equivocando) pero que no esté como a la par con lo que llevan los otros niños aquí en la institución. Entonces, mi preocupación ha de ser de pronto como lo tomo, y como lo igualo, pero no homogenizando sino igualarlo como en ciertos parámetros a los demás.</p>	<p>variación en cuanto al aspecto como te digo económico, donde hay familias que aportan de una u otra manera, ayudan un poquitito, por lo menos reforzando, pagándole al niño para tener un mejor desarrollo académico; y, otros niños que de pronto se han mudado de lo rural bien sea por desplazamiento, bien sea por necesidad económica de los papás, no cuentan con mayores, que te digo yo, recursos tecnológicos ni económicos por parte de la familia, ni siquiera la familia de pronto tiene un buen nivel de estudio para que le apoyen al niño, entonces este niño quedó como en desventaja con los demás. Es lo que más vivo, digamos en mi salón.</p>	<p>descansos, dedicar horas libres para los muchachos que necesiten, pues como te digo, de pronto algún refuerzo en lo académico. De pronto más allá me quede un poco difícil, pero en lo académico, si he tratado, entonces, creería que mi rol personal, es principal.</p>
<p>Zaida Mabel Ángel</p>	<p>Ok. ¿Qué si considero? Eh... pues creo que es un proceso inclusivo más de papel, más de política, de mostrar, de decir que contamos con un personal de apoyo, de decir que se reciba cualquier tipo de población, pero lo inclusivo yo realmente no lo veo. Tengo este año el caso de un estudiante en séptimo y algunos en sexto que tienen algunas</p>	<p>Bueno la inclusión es muy amplia, no solamente tiene que ver con los niños que tengan dificultades de aprendizaje sino también con los niños que vengan de otras culturas. ¡Sí! Eh... No es implementarles ni imponerles nuestra cultura digamos la de Bogotá por encima de ellos sino permitir que ellos también puedan manifestar la de ellos mismos y a su vez aprender de lo que ellos saben.</p>	<p>¡Uy! Bueno, lo que te decía, tengo niños con dificultades de aprendizaje, eh... tengo niños de otras regiones del país, eh... no sé, es que bueno, um... no sé si la inclusión sería también tener en cuenta los tipos de familias, el tipo de estrato, me imagino que sí, entonces tendríamos familias que son solo papá, solo mamá, mamá y papá, niños con mejores condiciones que otras, eh... digamos que el aula es bastante heterogénea</p>	<p>Bueno, digamos que yo ahorita estoy muy focalizada con los niños que tienen dificultades de aprendizaje. Eh... ¿por qué? Porque de pronto es lo que más está influyendo como en mi práctica, entonces lo que yo hago es intentar enseñarles lo mismo que los niños que digamos ¡son normales! Eh... generándoles actividades,</p>

	<p>dificultades y el apoyo que yo he recibido digamos de la persona encargada es una cosa más de organicemos los logros que pueda alcanzar la niña y ya. Pero, de lo que son técnicas, estrategias, didácticas, bueno... todo lo que implique el proceso de enseñanza y aprendizaje, me ha tocado, eh... crearlas a mí y empezara a evaluar si funciona o no funciona. No veo que haya otro tipo de apoyo.</p>	<p>Pero acá en el colegio también tenemos casos ¡pues! De niños que vienen de otras regiones del país y finalmente terminamos es como adocrinándolo, adocrinándolo en términos de lo que se hace en Bogotá, de lo que debe ser y lo que se desea y no explotamos esa riqueza cultural que ellos puedan tener y de la cual también podamos aprender.</p>	<p>frente al tipo de población que hay, pero que uno se ponga a manejar eso, ni está el espacio, ni está el conocimiento del significado real de inclusión, siempre hay como una idea vaga y pues creo que el apoyo tampoco lo hay.</p>	<p>estrategias y todo y diseñándoles guías que puedan desarrollar ellos a la misma par que hacen los otros, es decir, no le hago un mismo material específico al momento de trabajar pues porque hacer algo específico, de alguna manera es excluirlo, solo que la manera que le explico podría ser diferente. Um... no hago más porque no tengo el tiempo y lo que te digo no tengo mucha claridad y creo que nunca había sido como consiente de lo que uno tendría que saber acerca de eso.</p>
--	--	---	---	---

Anexo 10

Categoría inclusión
Matriz Análisis subcategoría

Inclusión en el Freire	
Definición: Lo que los/las entrevistadas piensan sobre si en la institución se desarrollan procesos de inclusión.	
Rasgos identificados en respuestas	Información emergente
DOCENTES	
Sí –No - Si y No	Se requieren garantías para procesos inclusivos
ORIENTADORA	
Sí	
DOCENTE DE INCLUSIÓN	
De inclusión como tal no, de integración	
COORDINADORES	
Sí	

Matriz subcategoría

Definición de inclusión	
Definición: lo que los/las entrevistadas considera que es inclusión educativa.	
Rasgos identificados en respuestas	Información emergente
DOCENTES	
Involucrar con otros - puertas abiertas - el hecho de que hallan en cada salón no es inclusión – así lo dicta la norma- imposición de políticas – no se cierran las puertas – requiere de herramientas suficientes – contar con personal de apoyo para recibir cualquier población – no solo tiene que ver con niños con dificultades – no es implementar ni imponer nuestra cultura, permitir que ellos puedan manifestarla ellos mismos - mirar el aspecto cognitivo, personal... - permitir que las personas con ciertas problemáticas puedan convivir en sociedad con los normales – una política – darle la oportunidad a aquellos que no la tienen en otros espacios – enfocar la enseñanza integral sin olvidar que son diferentes – tenerlos ahí porque la ley dice que tiene derecho a estudiar pero no más- es responsabilidad social en la atención frente a las necesidades – recibirlos- tratar de los procesos educativos y formativos al igual que los demás – adoctrinar-	Debe haber infraestructura, maestros grupo interdisciplinar que los pudiera ayudar – no se explota la riqueza cultural, no se aprende de los diferentes – ni está el espacio ni el conocimiento real de la inclusión – no hay apoyo – no está contemplado ni currículo ni actividades especiales
ORIENTADORA	
Apertura que puede generar la escuela alrededor de un estudiantes que tiene particularidades – decir somos diferentes – abordarlas posibilidades de la diferencia-	
DOCENTE DE INCLUSIÓN	
Acomodar nuestro contexto a esas personas con discapacidad - propiciarle todas las herramientas necesarias que en este contexto necesitarían -	No solo una persona puede hacer la inclusión, se necesita de un equipo interdisciplinar
COORDINADORES	

Dar la oportunidad para que puedan socializar con los demás – abrir puertas o espacios	
--	--

Matriz subcategoría

Tipos de sujetos incluidos	
Definición: Los tipos de estudiantes que los/las entrevistadas cree que se incluyen.	
Rasgos identificados en respuestas	Información emergente
DOCENTES	
Discapacidades físicas e intelectuales – dificultades cognitivas – otras creencias religiosas – desplazados - vengan de otras culturas – problemas de aprendizaje – trastornos leves o marcados – problemas socioeconómicos – condición social- cognitiva- dificultad comportamental – limitaciones auditivas – necesidades especiales –nervios, estrés – dificultades de aprendizaje –limitación física o cognitiva – característica étnica o cultural diversa – capacidades estándar – los que no tienen característica diferente o diversa – necesidades cognitivas, físicas o motrices – problemas de convivencia – dificultades sociales –normales – discapacidades visuales, auditivas-desplazados- afrodescendientes – grupos indígenas – viene de lo rural-	no está contemplado ni currículo ni actividades especiales – aparte del diagnóstico hay que tener herramientas para saber cómo ayudar -
ORIENTADORA	
Discapacidad - vulnerabilidad social –particularidades en el aprendizaje que no son necesariamente discapacidad	
DOCENTE DE INCLUSIÓN	
Discapacidad – necesidades físicas e intelectuales-	
COORDINADORES	
Niños con ciertas dificultades – niños con capacidades diferentes	

Matriz subcategoría

Rol en la inclusión	
Definición: El rol que los/ las entrevistadas juega en el proceso de inclusión	
Rasgos identificados en respuestas	Información emergente
DOCENTES	
Moderadora sin olvidar las diferencias – no discriminar por sus diversidades – colaborar con el desarrollo – no soy un papel muy importante – falta de conocimiento – carezco de medios para hacer – adaptar los currículos y actividades a las necesidades, los procesos de evaluación – vacío para responder a lo que estas necesidades requieren – adecuar mis características o mis planeaciones para que respondan a las necesidades de los muchachos – hacer énfasis en que a pesar de la diferencia no hace que no podamos participar o estar en un mismo contexto – tratar de solucionar problemas de los niños – cómo lo tomo, cómo lo igualo, no	No se tienen herramientas para apoyar al estudiante –a pesar de los esfuerzos por dar pautar el proceso es muy incipiente – en el proceso deberían estar las orientadoras – coordinadores y rectora para adaptar todo y que logren un desempeño medianamente aceptable

para homogenizarlo sino para igualarlo – preocuparme – dedicar tiempo extra para los que necesiten refuerzo académico - intentar enseñar a lo mismo que a los niños normales – generar actividades y estrategias – diseñándoles guías que puedan desarrollar a la par de los otros – no tengo tiempo –no tengo claridad –no había sido consiente frente a lo que uno tiene que saber -	
ORIENTADORA	
Articulación y mediación – ver la particularidad en medio de lo masivo – articular, unificar, engranar esfuerzos -	
DOCENTE DE INCLUSIÓN	
Dar estrategias a los docentes sobre trabajo con personas con discapacidad – flexibilizar el currículo – acomodar cómo hacer el proceso de evaluación para ellos – hacer un trabajo con los estudiantes dentro del aula – no debiera ser, pero se hace trabajar con los estudiantes fuera del aula	
COORDINADORES	
Dar información - manejar administrativamente – estar pendiente de la mayoría de los estudiantes	No se buscan espacios para mirar características especiales

Anexo 11

Matriz análisis Relatos

Definición: Lo que los / las relatores expresan sobre cómo se sienten en el colegio.						Lectura Global
<p><i>El refrigerio</i> A mí me parece horrible, porque a veces dan unas cosas todas raras que saben extraño... por ejemplo, esa leche que sabe como si no... como si no le hubieran echado el saborizante, como si fuera recién ordeñada.</p> <p>“lo mejor de este colegio es el patio de banderas, las canchas, las formaciones porque me salvan de las actividades.”</p> <p><i>El patio, las canchas por lo que solo hay dos canchas y uno está jugando lo cogen y le quitan el balón.</i></p> <p>A mí no me gusta el coordinador,</p>	<p>“Mi colegio es grande, bonito, hay muchos salones y comida.”</p> <p>El refrigerio... pues a mí no me gustan, porque saben como feo, yo no sé. No me gustan.</p> <p>Esa parte de atrás donde hay un árbol, nosotros siempre jugamos ahí y una montañita chiquita, nosotros siempre jugamos ahí y cuando entramos al salón la profesora nos regaña porque nosotros entramos muy sucios...No es que me guste jugar ahí, es que me toca, porque los grandes nos cogen el balón y lo</p>	<p><i>Este colegio es una inspiración y me da vida porque tengo unas profesoras y por los parques de los niños me gustan.</i></p>	<p><i>Mi colegio es bastante bacano, ya que la mayoría de gente es muy bien con las demás personas y tiene muy buenos profesores, en su mayoría tienen muy buenas especializaciones, están muy bien preparados para enseñar. No me gusta que muy pocos profesores abusen de la autoridad que tienen o los coordinadores, porque a veces se creen más importantes que los demás.</i></p> <p><i>Me siento muy bien en este colegio, tengo buenas amistades como malas, pero uno tiene la decisión de saber qué hacer si tomar buenas decisiones</i></p>	<p><i>Me gusta el color, el comedor, me gusta todo del colegio, pero fue muy duro adaptarme y me gustan las canchas.</i></p>	<p><i>Yo en este colegio me siento bien, aunque a veces me aburro, pero tengo unos amigos que siempre me hacen sentir muy bien. Con los profesores aunque me saquen la piedra veces pero no los cambiaría por nada</i></p>	

<p><i>porque cuando a uno se le va el balón uno dice: “coordinado r puedo ir a recoger un balón” y él dice : “noooo, su vida vale más que un tonto balón” y uno le dice: “profe si solo voy a saltar la reja y voy a volver”, él dice: “no no no mijito me hace el favor y se va pa’ clase” y uno se queda hay quieto y lo manda pa’ coordinación .</i></p> <p><i>Mi colegio en Bogotá es muy muy loco, por los uniformes, la coordinadora, la profesora Clara es muy regañona y el profesor John Rojas molesta mucho.</i></p>	<p><i>botan detrás de la reja, entonces a nosotros no nos gusta y no nos dejan jugar ahí.</i></p> <p><i>A mí lo que no gusta es que los grandes nos cojan el balón y no lo boten, uno está jugando y el balón le llega a los pies de ellos y lo cogen lo alzan y lo botan, entonces les tiran piedra, y así unos niños se ponen a peliar y les tiran piedra.</i></p> <p><i>Yo solo busco un profesor y le digo que si me deja saltar ahí, y según lo que me digan que si o no.</i></p>		<p><i>como las malas.</i></p>			
LECTURA PARTICULAR						LECTURA GLOBAL
<p>En este relato el niño manifiesta en su mayor parte la negatividad frente a aspectos como la</p>	<p>En el relato del niño expresa inicialmente que el colegio es de su agrado por su tamaño, hace</p>	<p>La relatora hace una descripción “romántica” frente a su colegio, en el que encuentra inspiración</p>	<p>Este relator presenta su colegio como un lugar agradable, con gente agradable, resalta los perfiles</p>	<p>El relator expresa que este nuevo espacio le agrada, se refiere a la zona de juego</p>	<p>Establece las relaciones de lo que le agrada y desagrada con las personas,</p>	<p>En esta categoría hay miradas muy variadas frente a la escuela, pues se</p>

<p>comida, los maestros, la disposición del lugar prevista para el juego, lo plantea como insuficiente, la autoridad del coordinador también tiene una imagen de poca escucha y autoridad.</p> <p>Frente a la alimentación que allí recibe, se expresa displicentemente y manifiesta encontrar un sabor raro, que puede obedecer a los suplementos para cumplir con la carga nutricional propuesta por la SED.</p> <p>Con respecto a lo que le agrada y le hace sentir bien, menciona la plaza de banderas que conecta con las formaciones que allí se realizan, el explicita que lo “salvan de clase” esto tiene</p>	<p>énfasis en la cantidad de salones, porque en donde se encontraba antes el salón para todos los niveles de primaria.</p> <p>Continúa hablando de la comida que reciben y dice que le encuentra un sabor raro. Que no le gusta.</p> <p>Dice que reciben regaños de una de las profesoras por entrar sucios al salón luego del recreo, y explica que se ensucian en el lugar donde juegan, que es el único espacio en el que los grandes se lo permiten. Denuncia también, abusos por parte de los compañeros más grandes, quienes les botan el balón fuera de la reja, también los agreden con piedras.</p>	<p>para hacer cosas, encuentra sus profesoras como un referente.</p> <p>Manifiesta su interés por los parques de los niños, que más que parques son espacios abiertos con dos canchas multideportivas.</p> <p>También manifiesta bienestar al compartir con los niños que hacen parte de él.</p>	<p>académicos de los maestros y lo relaciona con la forma de enseñar mejor.</p> <p>También manifiesta el abuso de autoridad por parte de algunos de los profesores y coordinadores como parte de la experiencia negativa en este lugar.</p> <p>“Frente a los amigos, los reconoce como buenos y malos, pero expresa saber hasta dónde se llega con cada uno cuando dice “uno tiene la decisión de saber qué hacer”</p>	<p>y manifiesta a también, que para él fue duro adoptarse, pues el venido de un espacio rural cuyas actividades eran dirigidas con una visión agronómica. No hay mención de docente alguno o compañeros</p>	<p>no hace mención de ningún espacio que le guste o disguste. Sobre los docentes manifiesta a que “no lo cambiaría por nada” a pesar de que le hacen tener disgustos. Se siente bien con sus amigos y compañeros, y que este a veces tiende a ser un espacio aburrido.</p>	<p>encuentran apreciaciones de desagrado total por los distintos elementos constitutivos: planta física, personal docente.</p> <p>Por una parte, están los relatores que aunque identifican un espacio grande, no se suplen las necesidades de juego, de recreación. Se muestra como un lugar que incurre en tensiones con los sujetos más grandes, un espacios en donde son agredidos y frente a este acto no hay respuesta y además que esto tiene implicaciones en el trato con la docente cuando llegan a clase después del recreo.</p>
---	--	--	--	---	--	---

<p>relación con el manejo del tiempo que tenía en su anterior colegio en donde “la profe no nos ponía cuidado” o no hacían nada.</p> <p>Los amigos por su parte, son valorados en su discurso, como parte de lo que le gusta.</p> <p>Denuncia también, abusos por parte de los compañeros más grandes, quienes les botan el balón fuera de la reja. Frente a esto busca apoyo del coordinador para “saltar la reja” un acto naturalizado por lo grandes, pero que a él no se le permite en situaciones extremas.</p>	<p>Manifiesta buscar apoyo en los docentes que se encuentran por ahí y decidir basándose en lo que ellos le respondan.</p>				<p>Por otra parte, están los que se sienten conformes con el espacio.</p> <p>Lo amigos son un punto en común para todos, con los que gozan de buenas relaciones. Al parecer las dificultades están dadas por la interacción con los muchachos más grandes a la hora de juego.</p> <p>Los maestros, son caracterizados de distintas maneras, regañones, buena gente, especializados, “que sacan la piedra”, que abusan de la autoridad, lo que implica una lectura activa de estos sujetos por parte de los</p>
--	--	--	--	--	--

						<p>chicos, permitiend o esto decir que se constituye como un referente importante para ellos. La figura del coordinador es mencionada en dos de los relatos como alguien autoritario</p> <p>Con respecto a la comida. Dos de los niños solamente hacen mención a esta, expresan que encuentran sabor raro en ella, que es fea, que es rara. Obviamente resulta muy distancia la experiencia alimenticia que tenían en su escuela anterior</p>
--	--	--	--	--	--	---