

	GESTIÓN DE SERVICIOS ACADÉMICOS Y BIBLIOTECARIOS	CÓDIGO	FO-GS-15
		VERSIÓN	02
ESQUEMA HOJA DE RESUMEN		FECHA	03/04/2017
		PÁGINA	1 de 1
ELABORÓ	REVISÓ	APROBÓ	
Jefe División de Biblioteca	Equipo Operativo de Calidad	Líder de Calidad	

RESUMEN TRABAJO DE GRADO

AUTOR(ES): NOMBRES Y APELLIDOS COMPLETOS

NOMBRE(S): NOHORA MAGDALENA APELLIDOS: DURÁN GALVÁN

FACULTAD: DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

PLAN DE ESTUDIOS: MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

DIRECTOR:

NOMBRE(S): DANIEL APELLIDOS: VILLAMIZAR JAIMES

TÍTULO DEL TRABAJO (TESIS): PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS MUNICIPIOS DE LA ZONA DEL CATATUMBO A VÍCTIMAS DE DESPLAZAMIENTO FORZOSO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ASERRÍO, DEL CORREGIMIENTO EL ASERRÍO DEL MUNICIPIO DE TEORAMA

En el siguiente trabajo se realizó la identificación de la población escolar en situación de desplazamiento forzado de los grados Cuarto y Quinto de la institución educativa el Aserrío, en el municipio de Teorama. Se determinaron los factores que impiden la inclusión educativa de los estudiantes víctimas de desplazamiento forzado. Se establecieron las prácticas pedagógicas de inclusión desarrollada por los docentes de la institución, orientadas a la atención de la población educativa. Se diseñaron estrategias de inclusión dirigidas a la población escolar.

PALABRAS CLAVES: Prácticas pedagógicas, Cultura, Paz, Catatumbo

CARACTERÍSTICAS:

PÁGINAS: 181 PLANOS: ILUSTRACIONES: CD ROOM:

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS MUNICIPIOS DE LA
ZONA DEL CATATUMBO A VÍCTIMAS DE DESPLAZAMIENTO FORZOSO EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ASERRÍO, DEL CORREGIMIENTO EL ASERRÍO DEL
MUNICIPIO DE TEORAMA

NOHORA MAGDALENA DURÁN GALVÁN

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRIA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2019

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS MUNICIPIOS DE LA
ZONA DEL CATATUMBO A VÍCTIMAS DE DESPLAZAMIENTO FORZOSO EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ASERRÍO, DEL CORREGIMIENTO EL ASERRÍO DEL
MUNICIPIO DE TEORAMA

NOHORA MAGDALENA DURÁN GALVÁN

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Práctica
Pedagógica

Director

DANIEL VILLAMIZAR JAIMES

Magister en Scientiarum en orientación mención laboral

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRIA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2019

MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE UN TRABAJO DE GRADO

FECHA: 02 de agosto de 2019
HORA: 4:00pm
LUGAR: Aula 301 - Postgrados

TÍTULO: “PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS MUNICIPIOS DE LA ZONA DEL CATATUMBO A VÍCTIMAS DE DESPLAZAMIENTO FORZOSO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ASERRÍO, DEL CORREGIMIENTO EL ASERRÍO DEL MUNICIPIO DE TEORAMA”.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	CÓDIGO	CALIFICACIÓN
NOHORA MAGDALENA DURÁN GALVÁN	1390491	(4.4) CUATRO, CUATRO

OBSERVACIONES: **APROBADO**

Nota

Jurados:



ANA HELENA ANGARITA SANCHEZ (4.4)



BERNARDO XAVIER CRISTANCHO VILLAMIZAR (4.4)

DIRECTOR:

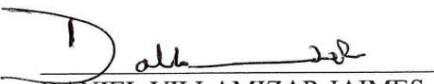


DANIEL VILLAMIZAR JAIMES

CODIRECTOR:



CARLOS ANTONIO PABÓN GALÁN



DANIEL VILLAMIZAR JAIMES
Director Programa Maestría en Práctica Pedagógica



Vigilada Mineducación

GESTIÓN DE SERVICIOS ACADÉMICOS Y BIBLIOTECARIOS



**CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA
LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y LA PUBLICACIÓN
ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO**

Cúcuta, 17 de mayo de 2021

Señores
BIBLIOTECA EDUARDO COTE LAMUS
Ciudad

Cordial saludo:

Nohora Magdalena Durán Galván, identificado(s) con la C.C. N° 27852227, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Prácticas Pedagógicas e Inclusión Educativa En Los Municipios De La Zona Del Catatumbo A Víctimas De Desplazamiento Forzoso en la institución educativa el Aserrío, sede el Aserrío, en el municipio de Teorama presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de Magister en Práctica Pedagógica; autorizo a la biblioteca de la Universidad Francisco de Paula Santander, Eduardo Cote Lamus, para que con fines académicos, muestre a la comunidad en general a la producción intelectual de esta institución educativa, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página web de la Biblioteca Eduardo Cote Lamus y en las redes de información del país y el exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Francisco de Paula Santander.
- Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet etc.; y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Lo anterior, de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la ley 1982 y el artículo 11 de la decisión andina 351 de 1993, que establece que **“los derechos morales del trabajo son propiedad de los autores”**, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

C.C. 27.852.227

Dedico mi triunfo. Al Dios de la vida quien diariamente me concedía las fuerzas y esperanzas para emprender cada tarea y planificar el tiempo y así atender a mis responsabilidades como directivo - docente, madre, esposa. A mi madre Emilce Galván Alvernia QEPE, quien fue mi orgullo y motivación para iniciar la maestría; estuvo pendiente brindando consejos, amor y oraciones permanentes, el tiempo se encargó de quitármela sin haberme permitido entregar este gran triunfo.

A mis hijas: Magda Isabela, Lauren Juliana y Noira Valentina Carreño Duran, por su comprensión, amor, alegría y paciencia al no compartir sus charlas y juegos los fines de semana que estaba ausente. Mi esposo José Ramón Carreño, su comprensión, paciencia y amor fueron eficaces para atender mis responsabilidades aun robando el espacio de compartir en familia.

Agradezco al grupo de compañeros por el apoyo moral, amistad y afecto compartido en cada clase. Fue muy agradable reír y caminar por ese claustro educativo en donde cada clase se disfruta de un gran grupo de amigos porque todos ingresaban alegres por compartir nuevas experiencias.

Al grupo de compañeros de investigación, expreso mis más sinceros agradecimientos porque fue interesante la experiencia y compañía; un trabajo de investigación es el resultado del reconocimiento y del apoyo vital que nos ofrecen las personas quienes nos ayudan a crecer humana e intelectualmente, sin ellos no hubiese tenido la fuerza para este logro. Dios permita que este título nos lleve a alcanzar muchos éxitos. A Yaneth Navarro León y Yesica Natali Ramos, con quienes fue muy agradable compartir cada clase con sus experiencias, enseñanzas y frecuentes charlas.

Gracias a mi familia quienes hacen grata mi existencia porque cada paso que doy lo hago con firmeza como muestra de cada una de las experiencias maravillosas compartidas en familia junto a mis padres queridos. A mi hermana Mariela y mi tía Felicita quienes hicieron las veces de madre para brindar apoyo, comprensión y atención a mis hijas y esposo en mi ausencia.

CONTENIDO

	Pág.
Introducción	11
1. Problema	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Formulación del problema	17
1.3 Objetivos	18
1.4 Justificación	18
2. Marco referencial	22
2.1 Antecedentes (Estado del arte)	22
2.2 Base teórica	64
2.3 Marco conceptual	67
2.4 Marco contextual	110
2.5 Marco legal	114
3. Metodología	118
3.1 Tipo de investigación	118
3.2 Diseño de la investigación	118
3.3 Población	119
3.4 Muestra	120
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	121
3.6 Procesamiento de la información	123
4. Resultados	132
5. Propuesta	136

6. Conclusiones	144
7. Recomendaciones	146
Referencias bibliográficas	147
Anexos	157

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Muestra	121
Cuadro 2. Edad	123
Cuadro 3. Género	123
Cuadro 4. Lugar	124
Cuadro 5. Lugar y fecha de nacimiento	124
Cuadro 6. Con quién vive	124
Cuadro 7. Ocupación de los padres	124
Cuadro 8. Vivienda	124
Cuadro 9. Lugares en los que ha vivido en los años	125
Cuadro 10. Motivo de cambio de domicilio	125
Cuadro 11. Número de personas que conforman su hogar	125
Cuadro 12. Su familia se encuentra en condición de desplazamiento	125
Cuadro 13. Se encuentra registrado como desplazado por parte del estado	125
Cuadro 14. Veces que ha sufrido desplazamiento	125
Cuadro 15. Tiempo en situación de desplazamiento	126
Cuadro 16. Sector del cual proviene	126
Cuadro 17. Motivos del desplazamiento	126
Cuadro 18. Actividades que desempeñaban las personas con las que vive actualmente	126
Cuadro 19. Actualmente cuántas personas viven en su hogar	126
Cuadro 20. Entidad de salud a la que se encuentra afiliado el grupo familiar	126
Cuadro 21. Aspectos de su vida que dejó en el pasado	127

Cuadro 22. Pérdidas significativas a partir del desplazamiento	127
Cuadro 23. Actividades que ya no puede realizar como consecuencia del desplazamiento	127
Cuadro 24. Cómo era la escuela y como se sentía en ella	127
Cuadro 25. Cómo era la comunicación con sus compañeros	127
Cuadro 26. Que personas importantes de su vida quedaron en el lugar donde vivía	127
Cuadro 27. Sueños, ilusiones o metas que se frustraron con el desplazamiento	128
Cuadro 28. Gusta de su presente	128
Cuadro 29. Cómo se ve en el futuro	128
Cuadro 30. Cómo es su vida actual	128
Cuadro 31. Adaptación a la Institución Educativa	128
Cuadro 32. Aceptación de parte de los compañeros de clase	128
Cuadro 33. Dificultades que ha encontrado en la nueva Institución Educativa	129
Cuadro 34. Qué le gustaría recuperar de su pasado	129
Cuadro 35. Categoría de análisis	129

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Fichas	158
Anexo 2. Instrumentos	163

Introducción

El estudio investigativo titulado: prácticas pedagógicas e inclusión educativa en zona de conflicto a víctimas del desplazamiento forzoso, se constituye en un espacio de exploración pedagógica que le permite a los docentes de la región del Catatumbo reflexionar acerca de cómo está incidiendo del quehacer educativo de los procesos de inclusión de los escolares que son o han sido víctimas de las distintas formas de desplazamiento forzoso en una de las zonas más conflictivas de Colombia; y así determinar si dentro de las instituciones educativas se están llevando a cabo acciones educativas que permitan la inclusión educativa de esta población en condición de vulnerabilidad o por el contrario que se necesita hacer desde lo pedagógico para la atención integral de este segmento poblacional desde las escuelas que están inmersas en esta zonageográfica que tanto requiere de la acción directa del estado colombiano.

Para llevar a cabo este estudio se contó con la participación directa de diecisiete docentes investigadores, quienes ejercen su quehacer docentes en muchos de los once (11) municipios que conforman el Catatumbo Nortesantandereano ; quienes junto con su director de proyecto, se dieron la tarea de formularse el siguiente interrogante de investigación: ¿ qué prácticas de inclusión educativa se implementan en las instituciones educativas de la región del Catatumbo que favorezcan la atención integral a la población escolar víctimas del desplazamiento forzoso?

Teniendo como base la formulación del problema se buscó determinar qué clase de prácticas de inclusión están desarrollando los docentes de la región en las escuelas que facilitan la atención de la población infantil en condición de desplazamiento forzoso.

La investigación se estructura dentro del paradigma cualitativo y está articulada alrededor de tres categorías conceptuales para su respectivo análisis: prácticas pedagógicas, inclusión educativa y víctimas del desplazamiento forzoso.

La educación como parte de los procesos de socialización de un grupo humano, no puede ser ajena a las problemáticas que afectan esta sociedad a la cual ha de transformar o perpetuar, según las funciones que le hayan sido asignadas. Es consecuencia, en las prácticas educativas formales se han de tomar en cuenta todas aquellas situaciones que afectan a los miembros de la comunidad educativa en la cual se incide.

El fenómeno del desplazamiento forzado que se ha presentado en Colombia desde hace más de 50 años es una de las situaciones a tomar en cuenta dentro del contexto de la educación formal, pues se ha convertido en una problemática amplia y de difícil solución.

Cada día ingresan a las instituciones educativas niños, niñas y adolescentes que han debido abandonar sus lugares de origen para entrar en un nuevo ambiente que les es desconocido, siendo necesario que ellos mismos y las instituciones de recepción realicen adecuaciones que les aseguren la inclusión educativa que es objetivo de las políticas dedicadas a asegurar el respeto y la restitución de derechos que puedan haberse afectado.

Sin embargo, es necesario hacer más visible este proceso a través de la reflexión acerca de los factores que puedan estar afectando el proceso de inclusión de los niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento forzoso, y de esta manera analizar las prácticas pedagógicas de los docentes para así apoyarlas y mejorarlas; para que realmente se conviertan en garantes de la calidad educativa.

Esta investigación se presenta como un aporte a la comprensión de esta problemática, pues parte del reconocimiento de los factores comunes y específicos que afectan la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento forzoso en el contexto socio-educativo del Catatumbo se debe a que a veces se desconoce las situaciones del diario vivir de los estudiantes.

1. Problema

Título del Macro proyecto: Prácticas Pedagógicas e Inclusión educativa en zonas de conflicto a víctimas de desplazamiento forzoso.

1.1 Planteamiento del problema

Hablar de Prácticas pedagógicas, Víctimas del conflicto armado e Inclusión educativa, requiere ubicarse en un contexto donde confluyen varias realidades complejas y contradictorias, por un lado el individualismo y la apropiación de discursos que promueven la alteridad y el bien común; por otra parte el rechazo y el desconocimiento de las necesidades del otro, del invisibilizado, de aquel rechazado por el sistema de la sociedad de control, esto no solo en el ámbito estatal, sino que se converge en el barrio, localidad, escuela.

La inclusión educativa requiere repensar actitudes, valores, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales que involucren no solo a la comunidad educativa sino a toda la sociedad, poniendo especial interés en la educación de aquellos estudiantes que han sido excluidos o marginados por diversas causas, entre estas el desplazamiento forzado que se refiere a la situación de las personas que dejan sus hogares o huyen debido a los conflictos, la violencia, las persecuciones y las violaciones de los derechos humanos. Actualmente, casi 60 millones de personas han sido desplazadas por la fuerza en el mundo, convirtiéndose en refugiados (19,5 millones), desplazados internos (38,2 millones) o solicitantes de asilo, y se trata de la cifra más alta desde la Segunda Guerra Mundial. Banco Mundial, (2015).

Por su parte en Colombia la ley 387 del 97 en su artículo 1, refiere que, “Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con

ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público”. Colombia tiene una cifra de 7,2 millones de desplazados, según el informe del Observatorio de Desplazamiento Interno del Consejo Noruego para los Refugiados y del Observatorio de Desplazamiento Interno (IDMC), de esa cantidad 171 mil desplazados se presentaron durante el año 2016.

Es así que los niños y los jóvenes no son ajenos a estas problemáticas pues muchos de ellos sufren el desarraigo y se ven obligados junto con sus familias a desplazarse a otros lugares donde se enfrentan a contextos hostiles y a adoptar formas de vidas contrarias a su idiosincrasia, claro ejemplo son las Instituciones Educativas donde existen políticas públicas que garantizan el acceso, pero no hay una ruta real de acompañamiento que garantice la permanencia y la calidad.

Así se crea la nueva figura del niño víctima del desplazamiento forzado, señalado, subestimado y aislado, en muchos casos ese desarraigo de todo orden lo convierte en una persona vulnerable a todo tipo de ataque, así que este discurso está permeado por unas relaciones de poder – saber que encuadran ciertas maneras de ser, decir y hacer. Esta problemática no es sólo social, es un problema que va hacia lo emocional del niño, que hace que el maestro se plantee ciertas preguntas sobre su práctica pedagógica y así desarrolle algunas estrategias entre estas la primera que es apropiarse del discurso de inclusión, con miras a fortalecerlo en sus educandos y así crear ambientes propicios para el desarrollo escolar.

Para la revista Portafolio de la Universidad La Gran Colombia, (2017) en el país existen 8.376.463 víctimas del conflicto armado, esta cifra se dio a conocer en el “Día de las víctimas, la memoria y el perdón” en el país. El desplazamiento destruye imaginarios y entornos, tensiona y

fragmenta la familia y el tejido social, impacta negativamente sobre la calidad de vida e incide en el comportamiento psicosocial de las personas afectadas tempranamente por la violencia.

La zona del Catatumbo cada día se ve más afectada por el conflicto armado, el desinterés por lo que sucede con los niños y jóvenes y el efecto psicosocial que éste causa en ellos y en sus vidas, hecho que el Estado no contribuya a superar el miedo causado por el trauma del destierro de su territorio el cual marca su historia y su desarrollo; esto conlleva a la falta de oportunidades y los conduce a vincularse en los diferentes grupos armados ilegales, viendo en estos una oportunidad para suplir sus necesidades y buscar alternativas de desarrollo familiar y personal, y en realidad lo único que logra es despertar en ellos la agresividad, resentimiento social y exclusión de ambientes sanos y en paz, también y no menos importante es el tema de la revictimización, ya que muchos niños y jóvenes se enfrentan al desconocimiento de las políticas públicas que amparan el derecho de las personas víctimas del desplazamiento y de la normatividad de inclusión; peor aún si las conocen no las aplican porque no les parecen pertinentes y necesarias, es más fácil estandarizar, que ver las particularidades de cada ser humano; en el caso de los niños son aislados por sus compañeros de clase, sometidos a matoneo, o los ven como una amenaza por su lugar de procedencia.

El abandono estatal es una causa generadora de barreras que no permiten desarrollar una educación de calidad que contribuyan a mejorar la integridad de los niños y jóvenes víctimas del conflicto armado interno colombiano, en zonas golpeadas y afectadas por la violencia y donde los docentes desarrollan sus prácticas pedagógicas muchas veces sin incluir adaptaciones pedagógicas pertinentes que conlleven a unos planes adecuados de acuerdo a las circunstancias.

Lo anterior genera una deficiencia en las prácticas pedagógicas por falta de concienciación de los docentes como actores importantes para la solución de las problemáticas detectadas, conlleva

a que los estudiantes sufran un impacto psicosocial afectando su integridad física, moral e intelectual; Se crea en ellos un sentimiento de tristeza, fracaso, baja autoestima, soledad, impotencia por la falta de apoyo, agresividad, miedo, entre otros; lo anterior limita al estudiante a visualizar y desarrollar su proyecto de vida, situación que paraliza el desarrollo de la comunidad.

El ingreso continuo de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzoso, a Instituciones Educativas, se convierte en motivo de preocupación para los docentes, ya que pueden llegar a complicar las ya difíciles situaciones de aula que se ven reflejados en la falta de asesoría y acompañamiento por parte del MEN a los docentes, al no tener tal competencia, es imposible implementar estrategias efectivas que ayuden a generar buenos resultados, esto lleva a la desmotivación de los estudiantes y los docentes, dando como resultado en la comunidad estudiantil desinterés, bajo rendimiento académico, reprobación, ausentismo y finalmente deserción.

No obstante, esta situación es un gran reto para el sistema educativo, para un país que tiene una evaluación deficiente en lo concerniente a la calidad de la educación y para un país en el que prevalece la cultura de la violencia, la corrupción y el narcotráfico, sobre la cultura de los derechos humanos, la transparencia y la condición de dignidad humana. Por estas circunstancias es importante enfocar los esfuerzos, en garantizar una educación de calidad basada en la inclusión y con perspectiva diferencial, dirigida a los miles de niños, niñas y jóvenes que han sufrido la desprotección del Estado, a tal punto de ser víctimas directas e indirectas del conflicto armado.

La educación es un escenario cultural y social que permite organizar un tejido desde la condición humana que denota el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos como verdaderos senderos de dignidad, libertad, justicia, paz y solidaridad.

La región del Catatumbo presenta constantes desplazamientos forzosos que afectan la estabilidad de las familias, el contexto social, cultural, económico y política, involucrando a Teorama en los municipios receptores de víctimas del conflicto armado.

Según datos obtenidos en la oficina de enlace de víctimas de la alcaldía municipal de Teorama, se encuentran reportadas 23.274 personas víctimas del desplazamiento forzoso, muchas de estas son niños y adolescentes en edad escolar, entre 0 a 5 años.

En el municipio 2 instituciones educativas de carácter oficial que se convierten en receptoras de población estudiantil en situación de desplazamiento, debido a la gratuidad de la educación y ala facilidad para acceder a ella; por otra parte también existen tres instituciones educativas privadas las cuales ofrecen el programa completo de nivel preescolar a grado once.

Es así que en la Institución Educativa el Aserrío del municipio de Teorama según datos del DANE, SIMAT y FORMATO 6^a de matrícula en el último año se recibieron 8221 estudiantes De esta matrícula para el año 2019 se encuentran reportados en la base de datos del DANE y del SIMAT como estudiantes en situación de desplazamiento forzoso: 2 niños de Preescolar, 16 de la Básica primaria, 24 de la Básica secundaria y 10 de la Media académica. Para el caso específico de este estudio la investigadora se plantea el siguiente interrogante.

1.2 Formulación del problema

¿Qué prácticas de inclusión educativa se implementan en los grados Cuarto y Quinto de la institución educativa el Aserrío, en el municipio de Teorama, que favorezcan la atención integral a la población escolar víctima del desplazamiento forzoso?

1.3 Objetivos

Objetivo general. Determinar las prácticas de inclusión desarrolladas por los docentes de la Institución Educativa El Aserrío, en el municipio de Teorama orientadas a la atención de la población estudiantil en condición de desplazamiento forzoso.

Objetivos específicos. Identificar la población escolar en situación de desplazamiento forzoso de los grados Cuarto y Quinto de la institución educativa el Aserrío, en el municipio de Teorama.

Determinar los factores que impiden la inclusión educativa de los estudiantes víctimas de desplazamiento forzoso en la institución educativa el Aserrío

Establecer las prácticas pedagógicas de inclusión desarrollada por los docentes de la institución educativa el Aserrío en el municipio de Teorama, orientadas a la atención de la población educativa víctimas del desplazamiento forzoso.

Diseñar estrategias de inclusión dirigidas a la población escolar víctima del desplazamiento forzoso en la institución educativa el Aserrío en el municipio de Teorama.

1.4 Justificación

La investigación está articulada alrededor de tres categorías conceptuales principales relacionadas entre sí. Las tres giran alrededor de la educación, y son las siguientes: Prácticas pedagógicas, Inclusión educativa y Víctimas del desplazamiento forzoso.

Las Naciones Unidas definen así el desplazamiento forzoso: "Personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares o sus lugares habituales de residencia, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violación de los derechos humanos" (ONU, 1998, 4). En general, sus efectos abarcan todas las dimensiones de bienestar de los hogares, con pérdidas que van más allá de lo material puesto que afectan sus derechos fundamentales y limitan su desarrollo personal y social. Una de las causas más comunes del

desplazamiento forzoso es la ocupación territorial y la apropiación de activos, con la intención de ampliar las áreas controladas por los grupos armados ilegales; pero estas no son las únicas causas que se identifican: los cultivos ilícitos, el auge del narcotráfico y la afectación a las comunidades también llevan al desplazamiento forzoso.

Por lo tanto, autores como Reyes (“Territorios de la violencia en Colombia”1994) y Castaño (“La distribución de la tierra rural en Colombia y su relación con el crecimiento y la violencia, 1999) sostienen que en las regiones donde se intensificó el conflicto armado hay una aguda violación de los derechos humanos, alta concentración de la tierra, menor crecimiento económico, bajos salarios y mayores niveles de violencia. Cada vez es más frecuente el asentamiento de la población desplazada en las cabeceras municipales, incluidas las grandes capitales que albergan a la mayor parte; esto ha provocado un aumento del desempleo y una ineficiente asignación de recursos a la población pobre de las zonas urbanas.

De la misma manera, el concepto de práctica pedagógica involucra una relación de tres instancias (maestro, saber y escuela), existe en tanto relación y no como instancias aisladas, supone la educación y el Estado, pero no se reduce la educación a lo que dice el Estado. La práctica pedagógica no se agota en el quehacer de los maestros, pensada en términos de relación indaga por una posición más compleja y más política (prácticas institucionales, prácticas de saber y prácticas respecto a sí mismo). La práctica pedagógica no es un concepto cerrado o mejor no propone una integración de todas sus partes sino de singularidades. Algo no es en sí mismo, sino que deviene. La práctica pedagógica muestra además que la pedagogía tiene entre nosotros una triple existencia: como práctica, como saber y como disciplina. (Martínez Boom Alberto, 2018. Práctica pedagógica, concepto historia y acontecimiento). Así mismo, la práctica pedagógica es una noción que designa:

Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.

La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.

Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas.

Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones de los sujetos de esa práctica. (Zuluaga 1979, p. 158)

Finalmente, la Educación inclusiva según el MEN, hace referencia a una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que trasciende la dicotomía de lo tradicional asociado al concepto de exclusión que permite pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida. Con esta apuesta se propone avanzar en el cierre de brechas de inequidad, mediante el pleno ejercicio de derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales de política pública que contribuyan a la consolidación de una paz estable y duradera.

La Zona del Catatumbo, conformada por 11 municipios de Norte de Santander, desde décadas cuenta con la presencia de actores armados irregulares: disidentes de las FARC, miembros del ELN y EPL, Paramilitares e integrantes de bandas criminales. El accionar de estos grupos ilegales en la región del Catatumbo está acompañado de prácticas como la imposición de reglas de conducta y comportamiento social a los habitantes de la zona, la interferencia en las actividades de organizaciones sociales y comunitarias, el reclutamiento de menores, la administración del

negocio del narcotráfico y el contrabando de combustibles; todo esto se convierte en factores de constante desplazamiento de la población civil.

Con la presente investigación se espera que los docentes en ejercicio y los que están por ingresarla tomen como referente para mejorar el ejercicio de sus prácticas pedagógicas y promuevan así la inclusión en condiciones de equidad y fortalezcan las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento

Para el municipio de Teorama es importante la presente investigación debido al número de población en situación de desplazamiento forzoso que habita en el municipio; dicha población escolar se hace necesario asumirla y verla como un grupo de personas sujetos de derechos y deberes que su reintegración a la sociedad y acceder sin ningún tipo de prejuicio al ámbito educativo para la restitución de sus derechos y de esta manera se garantice el acceso, la permanencia y la calidad en los procesos educativos a los que ingresen. Estos procesos se dan casi siempre en las instituciones de carácter público.

La institución educativa el Aserrío se convierte en receptora de este tipo de población, debido a su carácter público, su ubicación estratégica por ser la sede de mayor número de estudiantes del municipio de Teorama y sus alrededores.

Es así que esta investigación contribuye a mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes de esta institución educativa, ya que les da a conocer una realidad desconocida por la mayoría y no solo esto, sino que también posibilita la utilización de una “Ruta de atención” para identificar y atender a la población estudiantil en situación de desplazamiento forzoso.

2. Marco referencial

2.1 Antecedentes (Estado del arte)

El Propósito del presente escrito es dar a conocer el estado del arte de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en los territorios golpeados por el desplazamiento forzoso en Colombia para lograr así la inclusión educativa de la población víctima de este flagelo en el sistema educativo.

La metodología para la revisión del presente estado del arte, se aplicó en tres fases: (1); la búsqueda, organización y clasificación de la información, a partir de la cual se construyó la conceptualización propia del tema objeto del análisis (2); la información recopilada de acuerdo al objetivo propuesto en este proyecto; y el proceso de organización se categorizó según temáticas, orientaciones y enfoques metodológicos. Los resultados de esta investigación arrojaron 54 artículos científicos analizados e incluidos en este informe; a los cuales se les hizo el análisis y, (3) la categorización se realizó de la siguiente manera: áreas temáticas, técnicas de investigación, metodología implementada, nivel educativo, población y ubicación geográfica. Los hallazgos se presentan por áreas temáticas de la siguiente manera:

Inclusión educativa y víctimas del conflicto armado. Los estudios que se presentan a continuación muestran los avances en inclusión educativa de víctimas del desplazamiento forzoso.

En primer lugar, Leal y Urbina (2014) realizaron la investigación: “Aportes de las prácticas pedagógicas a la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes víctimas de desplazamiento forzado: estudio de caso realizado en la Institución Educativa El Rodeo de la ciudad de Cúcuta” con el objetivo de comprender desde las voces de los docentes, cómo las prácticas pedagógicas pueden contribuir a la inclusión educativa de calidad de los niños, niñas o adolescentes víctimas del desplazamiento forzado. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y utilizó la entrevista a

profundidad, orientada a los docentes de la institución. Los autores concluyeron que la inclusión es asumida como integración, es decir, se reduce a la matrícula efectiva de los estudiantes en la institución y a la vez se evidenció que los docentes reconocen la necesidad de reconstruir los prejuicios relacionados con la población víctima del desplazamiento forzado.

A su vez, Barajas y Moreno (2015) desarrollaron la investigación: “Una escuela para la diversidad: la inclusión de adolescentes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado” con el objetivo de analizar la gestión de la comunidad educativa frente a la inclusión de los estudiantes del ciclo IV de la Institución Educativa Distrital colegio Nuevo Chile de la ciudad de Bogotá Colombia, víctimas del desplazamiento por el conflicto armado. El tipo de enfoque utilizado fue la investigación Acción, como paradigma cualitativo. Se empleó como instrumento de recolección de información la ficha de observación y la encuesta. La muestra de la investigación estuvo conformada por 120 personas pertenecientes a la comunidad educativa. Los autores concluyen que a través de la investigación se articuló a todos los actores en su escenario particular de tal forma que el proceso de inclusión se construyera en doble vía y a partir de las subjetividades y necesidades existentes en el Colegio Nuevo Chile.

Por su parte, Lasso Toro, Patricia (2013) publicó el artículo “Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Agua blanca, Cali”, que tiene como objetivo identificar las circunstancias que afectan la población en situación de desplazamiento cuando ingresan al sistema escolar en el Distrito de Agua blanca en la ciudad de Cali. El autor realiza una investigación cualitativa, por medio de la acción participación (IAP). Durante la primera fase exploratoria del estudio se llevaron a cabo ocho sesiones de grupos focales con agentes educativos locales y se hizo observación participante en una institución educativa de

la ciudad. También se trabajó en mesas redondas con representantes del sistema educativo y una ONG local.

En este sentido Lasso (2013) presenta los siguientes hallazgos; a) A pesar de algunos esfuerzos, no es clara para las instituciones educativas la manera de atender adecuadamente a los estudiantes en situación de desplazamiento forzado. b) Hay un desconocimiento frente a los derechos, los aspectos psicosociales, la asistencia y la atención en el ámbito escolar de los desplazados. Finalmente, el autor concluye que es necesario reflexionar críticamente el asunto de la educación en relación con el desplazamiento forzado, llevar a cabo procesos continuos y sostenidos de formación con las instituciones educativas que faciliten la inclusión escolar de dicha población e identificar situaciones de traumatismo, asuntos de identidad cultural e interacción con el sistema educativo.

Dentro de las afectaciones generadas por el conflicto armado al sistema educativo Villegas Patiño (2011) realiza una investigación titulada “Niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado, educación en derechos humanos y derecho a la educación”, que tiene como objetivo evidenciar los alcances de la educación en derechos humanos, en el restablecimiento del derecho a la educación en niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado. En lo referente a la metodología utilizada, se plantea una investigación documental con un enfoque cualitativo; la población objeto es la niñez y la juventud afectada por el conflicto armado, para la cual los niños y jóvenes son categorizados entre las edades de 0 a 18 años. En este sentido, el autor concluye que los efectos del conflicto armado en la infancia y la juventud, son una realidad que le demanda al sistema educativo, la garantía de una educación de calidad, en medio de la guerra, que le permita a niños, niñas y adolescentes reconocerse como sujetos de derechos capaces de reconocer y respetar los derechos en ellos y en las demás personas.

Por su parte, Tovar (2016) realiza una investigación titulada “Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas”, que tiene por objetivo diseñar e implementar una propuesta didáctica que permita mejorar el proceso de la inclusión educativa de los niños y niñas en condición de desplazamiento, partiendo de la determinación, desde las narrativas, de los factores educativos comunes y específicos que afectan la inclusión. Se trabaja con un enfoque cualitativo y el método utilizado en la investigación, es el de la investigación acción. Para la recolección de la información el autor aplica los test de Bender y Machover, además hace una entrevista para la identificación de características específicas de los estudiantes en situación de desplazamiento y del estado de aquellas. El proceso realizado dentro de las diversas fases del proyecto permitió la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas que, de manera reflexiva y dinámica responden a sus objetivos, pues se logra el planteamiento e implementación de una propuesta de tipo didáctico, basada en el reconocimiento de los factores comunes y específicos que afectan la inclusión de los niños y niñas con los que se trabaja. (Tovar, 2016)

De modo semejante, Bello E; Díaz, C; Rincón, Y, realizan un estudio: “Prácticas pedagógicas en un contexto de conflicto armado”, que tiene como propósito central el análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria en el contexto educativo. Frente a esta situación, se plantea un problema investigativo que gira en torno al siguiente interrogante: ¿cómo cambiaron las prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria en el contexto de conflicto armado del municipio de Socotá-Boyacá, durante los años 1990-2000? Se plantean entonces, como objetivos específicos los de describir el contexto sociopolítico y escolar en el cual se desarrolló el conflicto armado interno; identificar las prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes en zona rural.

Metodológicamente la investigación está basada en el análisis de narrativas a partir de dos técnicas: la primera aborda el análisis de relatos como herramienta para la contextualización del conflicto armado, y la segunda recurre a la entrevista semi-estructurada para establecer las prácticas pedagógicas de los docentes. Esta investigación es de tipo narrativo y enfoque hermenéutico, pretende evidenciar cómo la labor docente se ve afectada, manipulada o modificada debido al contexto de conflicto armado en el que se desarrolla.

Continuando con la categoría de la educación inclusiva, Ruiz, A. (2008), realiza una investigación titulada “Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación”. El texto se acerca a la categorización y descripción del fenómeno dereclutamiento y vinculación de los menores de edad en las filas de los ejércitos ilegales en Colombia, teniendo como referentes las investigaciones realizadas sobre el tema por entidades gubernamentales y no gubernamentales (nacionales e internacionales) y archivos de prensa nacional. Este responde a uno de los resultados de investigación del proyecto “Campaña de documentación, educación y opinión pública hacia una cultura de respeto a los derechos de los niños y las niñas en zonas de conflicto en Colombia, que incide en la formulación y aplicación de políticas públicas relacionadas con el tema”. Este proyecto fue desarrollado por las ONG Instituto Popular de Capacitación -Medellín- y la Fundación Cultura Democrática -Bogotá; por ser un trabajo de tipo investigativo se centra en el diseño e implementación de un observatorio en el temade niñez y conflicto armado, como método para la reconstrucción y documentación del historial de violaciones.

El proyecto desarrolló durante el año 2007 su componente investigativo, con el propósito de reconstruir, sistematizar y documentar el historial de violación de los derechos de los niños y las niñas en zonas de conflicto en Colombia entre los años 2000-2005, como insumo para el

empoderamiento social basado en el conocimiento de la verdad sobre el problema en la localidad de Ciudad Bolívar al sur de Bogotá, Área Metropolitana y subregión Oriente del departamento de Antioquia, ciudad de Cúcuta y municipio de Tibú, los sectores populares de Aguablanca y Siloé en la ciudad de Cali, y el sector de Montes de María en los departamentos de Sucre y Bolívar, cinco zonas de alto impacto del conflicto en Colombia. (IPC & FUCUDE, 2007).

Como resultado a la investigación, se le deben otorgar a los menores, víctimas del reclutamiento y vinculación, mayores ventajas y garantías jurídicas para el restablecimiento de sus derechos prevalentes y preferentes, tales como: seguridad personal, económica, alimentaria, educativa y laboral, sin dejar de tener en cuenta la condición del ser niño/a o joven en el interior de la guerra. Se propone, entonces, un tratamiento especial y preferencial para que puedan encontrar un lugar en la sociedad, sin que se genere inestabilidad en el proceso de reconstrucción social, por el carácter cíclico que puedan tener los factores de riesgo que propiciaron su reclutamiento tales como la pobreza, la inseguridad social, el temor, las promesas engañosas, la violencia intrafamiliar, entre otros. Como aporte a la investigación se brindan oportunidades que fortalecen el duro proceso de reconciliación y paz en la zona del Catatumbo donde será aplicado dicho proceso.

Prácticas pedagógicas incluyentes. En lo referente a los estudios sobre las prácticas pedagógicas incluyentes se abordan dos aspectos: la formación del docente en prácticas pedagógicas incluyentes y el uso de las Tics como práctica pedagógica incluyente:

Formación docente en prácticas pedagógicas incluyentes. Empezando con Morillo y Quijano (2014) desarrollaron la investigación: “Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica”. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa” con el objetivo de analizar las concepciones y las prácticas docentes desde el enfoque de la diversidad cultural y la inclusión en tanto bases para el desarrollo de innovaciones

pedagógicas en contextos escolares locales. Los autores utilizaron la metodología de tipocualitativo y se hizo uso de la entrevista no estructurada, la observación y el grupo focal. La muestra estaba integrada por los profesores de la Institución Vasco Núñez de Balboa.

Las conclusiones de la investigación señalan que existen contradicciones entre el discurso y la práctica, pues a pesar de que los docentes son competentes para generar cambios hacia un modelo inclusivo en su accionar subyace la idea que las cosas, así como están, son aceptables o que ellos no son capaces de generar tales cambios. Además, los docentes perciben el tema de la diversidad como una condición que requiere de medidas de carácter extraordinario a través de especialistas formados para ello.

Continuando con el proceso de formación a docentes para la educación inclusiva, Sánchez, I. Sánchez, J. Ortiz, A. (2013) realizan un estudio: “Educación para una ciudadanía inclusiva. Diagnóstico de necesidades formativas del profesorado de básica secundaria y media académica”, cuyo objetivo es promover la formación del profesorado de la educación básica y media académica, que trabajan en instituciones educativas ubicadas en contextos caracterizados por la diversidad, con claros signos de desigualdad e injusticia social, para que desarrollen una educación que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación y la calidad de vida de las poblaciones ubicadas en estos contextos. El estudio, está enmarcado en la perspectiva metodológica constructivista, que se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, a través de grupos de discusión.

Para el diagnóstico, la población de referencia es el profesorado que labora en la Institución Educativa de Cristo Rey, en la ciudad de Santa Marta (Población afrocolombiana en situación de pobreza y miseria), conformada por 23 docentes (13 profesoras, 10 profesores), el centro etnoeducativo Laachon Mayapo, en el municipio de Manaure (Guajira) (comunidad indígena

Wayuu) en donde participaron 24 docentes, de las cuales 19 son mujeres y 5 son hombres, y la Institución Educativa Eloy Quintero Araújo, en el Municipio de Bosconia, Departamento del César (población en situación de desplazamiento forzado, pobreza y miseria) en el que participaron 24 docentes (17 profesoras y 7 profesores).

Los autores concluyen que se pueden evidenciar las necesidades formativas del profesorado, lo cual ha sido fundamental para diseñar un programa de formación acorde a sus necesidades e intereses, de manera que responda a sus debilidades, pero también a sus fortalezas en cuanto a orientar y posibilitar la atención educativa con calidad a la diversidad del alumnado que orientan, quienes a su vez, pueden ser miembros de una población que padece claros signos de marginalidad e injusticia socioeconómica.

Así mismo Velásquez, y Quiceno, E. Tamayo, W. (2016), realizan un estudio: “Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva”, que tiene por objetivo identificar las transformaciones generadas por un programa de formación para el desarrollo de planeaciones con características inclusivas. Diseñaron un estudio cuasi experimental con pre prueba y post prueba, dentro del cual se empleó una metodología cualitativa de grupos focales, con siete talleres para la recolección de datos. Participaron 18 docentes (10 mujeres y 8 hombres) de una institución educativa colombiana, de carácter privado, que atiende las modalidades de preescolar, básica y media; los docentes presentan una edad promedio de 30 años y con más de un año de experiencia en la labor educativa.

Los autores concluyen, que el programa de formación para la construcción de planeaciones pedagógicas favorece la inclusión escolar y propicia la construcción del conocimiento, donde es fundamental el trabajo cooperativo, entre maestros y maestras de diferentes áreas para la construcción de la planeación inclusiva.

En el mismo sentido, Riascos, G; Riascos, L; y López, C (2011) realizan una investigación denominada como: “Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social en niños, niñas y jóvenes en una institución educativa de la comuna cinco en el municipio de Pasto”. En ella se profundiza en el tema de los imaginarios sociales que promueven percepciones, concepciones y actitudes discriminatorias mediante la interpretación de las narraciones de los maestros que trabajan en contextos vulnerables y a su vez se busca conocer la influencia directa que tienen las representaciones sociales en el ámbito escolar y las dificultades de los cambios en las prácticas pedagógicas en ambientes deprimidos.

El proceso metodológico que orientó la investigación fue de tipo cualitativo, basado en los lineamientos de la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2002). El grupo focal de la investigación está conformado por seis (6) docentes de preescolar, básica y media, de una institución educativa, ubicada en la comuna 5 del municipio de Pasto. Las técnicas utilizadas para recolección de la información fueron la Observación participante, así como entrevistas abiertas y estructuradas. Para tabular la información se realizó una codificación axial, con el objeto de construir las categorías conceptuales y analizando los datos obtenidos con base en una matriz de información emergente y en comparación constante. Para concluir, los autores señalan que una escuela incluyente con prácticas pedagógicas incluyentes implica transformar los procesos educativos, buscar nuevos caminos de mediación pedagógica pertinente y efectiva, que permita a la luz del reconocimiento de la diversidad instalar dentro del aula escolar procesos de calidad. (Riascos, Riascos & López, 2011).

De igual manera Espinoza & Daza (2014) realizan una investigación titulada “Entre prácticas pedagógicas incluyentes y excluyentes de los docentes en los procesos de lectura y escritura en la

Institución Educativa la Herradura Cauca”, que tiene como objetivo identificar si las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes que orientan los procesos de lectura y escritura, comprenden y responden a la diversidad de los estudiantes de la Institución Educativa la Herradura, del departamento del Cauca. Esta investigación es cualitativa de tipo etnográfico colaborativo. Utilizó como técnicas etnográficas la observación participante, las entrevistas y la construcción de la didáctica- biografías en ocho sedes de la Institución educativa, con la participación de 10 docentes que posibilitaron el acercamiento a sus sentidos de vida, su cotidianidad, saberes y prácticas pedagógicas.

Dentro de los resultados se encuentran categorías, lectura y escritura, diversidad, barreras, segregación, inclusión y unas categorías emergentes como: marcas de una escuela segregadora; el encuentro de saberes en el aula actual; las barreras para el aprendizaje; el miedo como barrera de cambio y la reflexión en la transformación de las prácticas. Los resultados son relevantes porque permiten indagar por las prácticas docentes en torno a la lectura, la escritura y estimar cómo estas son realmente significativas e incluyentes y si dan respuesta a los sujetos en medio de la diversidad para que haya una verdadera inclusión que genere procesos pedagógicos inclusivos que posibiliten el reconocimiento de los otros.

Se concluye que la práctica pedagógica desde la orientación de los procesos de lectura y escritura, demostró que en muchos casos los métodos y metodologías no corresponden a la diversidad de los sujetos, los procesos de enseñanza se orientan a cumplir de manera formal con los contenidos y estimar los resultados, más que al fortalecimiento de los procesos sociales del conocimiento.

Por su parte Novoa, Arias & Burbano (2015), realizan una investigación titulada “Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas”, en las regiones centro, norte y

oriente del país y tiene como objetivo identificar si las prácticas pedagógicas en Instituciones Educativas Colombianas que atienden a estudiantes en situación de desplazamiento son inclusivas o no. La información obtenida dejó ver cómo las instituciones dan entrada a la totalidad de la población desplazada que a ellas llega, pero cuyas prácticas pedagógicas homogeneizadoras no fomentan la autodeterminación.

Esta investigación está encuadrada dentro de los tipos cualitativo y cuantitativo. Cualitativo; a través de cuatro estudios de caso en profundidad y cuantitativo mediante un cuestionario. En el enfoque cuantitativo se utilizó una muestra de 41 docentes de educación infantil y primaria. La metodología empleada se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y de opción múltiple lo cual facilitó tener respuestas claras y concretas. En el enfoque cualitativo se utilizó estudio de casos y la entrevista en profundidad. La muestra fue cuatro centros de educación infantil y primaria que iniciaron los proyectos de inclusión en actuaciones interculturales diversas. Dentro de los resultados se encuentran cinco categorías, pedagogía crítica; desplazamiento forzado; inclusión; prácticas pedagógicas y autodeterminación.

Los resultados en relación con el trabajo de investigación son pertinentes pues ayudan a comprender al origen de los conflictos sociales que se presentan en las aulas de clase porque no aceptan al otro (al inmigrante, al pobre, a las etnias) no brindan una inclusión que ayude a una verdadera autodeterminación.

Se concluye que se hizo notoria una diferenciación entre las Instituciones que llevó a los investigadores a clasificarlas en dos grupos: un grupo cuyas características generales en relación con sus PEI y estrategias pedagógicas no deja ver que existan ni alusión en los documentos Institucionales ni estrategias específicas orientadas a una atención pedagógica especial con los estudiantes desplazados, Instituciones cuya gran mayoría muestran acciones proteccionistas bien

sea desde las políticas institucionales o de las iniciativas particulares de los docentes y otro grupo muy pequeño que corresponde a colegios en los cuales se identifica una perspectiva orientada hacia el reconocimiento y las problemáticas y necesidades de las poblaciones vulnerables y también de los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. Estas últimas muestran una mayor coherencia entre los discursos institucionales y las prácticas pedagógicas, al igual que una tendencia a considerar el reconocimiento de la diferencia de la población vulnerable o desplazada.

Prácticas pedagógicas y las Tics. Dentro de las prácticas pedagógicas incluyentes, la colaboración entre la familia y los docentes se fundamenta en el aprendizaje compartido de una escuela democrática que se logra desde el diálogo, desde la comprensión y la participación institucional, es una premisa que abordan Cabero Almenara, J., Córdoba Pérez, M., (2009) en su artículo: “Inclusión Educativa: Inclusión Digital”. En esta investigación los autores destacan que las repercusiones de la brecha digital, son más significativas de los que inicialmente se puede llegar a creer ya que si el desarrollo económico, cultural, social y personal, están fuertemente influenciadas en nuestra sociedad por la presencia de las TIC y no se tiene acceso a las mismas, las personas se verán fuertemente marginadas y penalizadas para acceder a estadios superiores de desarrollo y mejora de la calidad de vida. En este sentido los autores concluyen que lo más importante es el contexto donde nos situamos para abordar la temática de las tecnologías de la información y la comunicación, considerando que el acceso de las personas con diversidad funcional a la sociedad del conocimiento es un elemento clave para su participación plena, desde la consideración del principio de igualdad de derechos.

En esta misma línea se encuentra la investigación desarrollada por Travieso, J; & Planella J; (2008), denominada: “La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica”. El objetivo de la misma es analizar las posibilidades que ofrece la alfabetización digital

como instrumento de inclusión social. Para este fin los autores utilizaron un modelo de metodología de investigación cualitativa, la exploratoria preliminar de carácter etnográfico, donde emplearon como instrumentos, páginas web corporativas (que permiten identificar las acciones de alfabetización digital, sus características y el público al que se dirigen); entrevistas telefónicas y personales; el correo electrónico (para el envío y recepción de la información) y de igual forma, se seleccionó un programa de garantía social de discapacitados, del que se verificó la información del programa formativo mediante entrevistas con el docente que imparte la alfabetización digital. Los autores concluyen que lo verdaderamente significativo es el grado de apropiación que se haga de las TIC, por ello es importante considerar que las acciones de alfabetización digital que se impulsen no deben estar limitadas en el tiempo, así como tampoco creer en soluciones estándares para dar respuesta a necesidades personales. Además, es necesario considerar que no es posible garantizar o forzar la inclusión digital y social de toda la población, lo que no debe ser obstáculo para articular programas de alfabetización digital que permitan el acceso universal a las TIC y que permitan avanzar hacia una sociedad realmente inclusiva y justa.

En este mismo sentido, se encuentra el trabajo realizado por Laitón, E; Gómez, S; Sarmiento, R y Mejía, C; (2017) denominado: “Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente”, que tiene como objetivo diseñar una “competencia de prácticas inclusivas” y articular a la ruta “competencias TIC para el desarrollo profesional docente” y de esta manera evaluar integralmente a 30 docentes de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga, para reconocer sus necesidades de formación individual o colectiva y formular intervenciones apropiadas. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de diseño descriptivo y se sustentó teóricamente en directrices ofrecidas por el ministerio de Educación

Nacional de Colombia, la Guía para la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2011) e investigaciones empíricas desarrolladas en países latinoamericanos, entre ellos, Colombia.

Igualmente, los autores utilizaron como instrumento para la recolección de datos, la evaluación de competencias TIC con criterios de prácticas inclusivas para el desarrollo profesional docente y la innovación educativa, integrados por seis dimensiones: (1) comunidad, (2) Establecer valores inclusivos, (3) la construcción de un currículo para todos, (4) organizar el aprendizaje, (5) desarrollo de la escuela para todos, y, (6) el apoyo de organización de la diversidad. La población fue integrada por 51 docentes que laboran en la institución educativa; normalistas o licenciados con énfasis en las diferentes ramas del conocimiento. De la población fue seleccionada una muestra probabilística y representativa de 30 docentes de primaria y preescolar, 12 hombres y 18 mujeres que oscilan entre los 24 y 46 años de edad, con una experiencia en el campo educativo entre 4 a 25 años y que laboran en la institución educativa hace aproximadamente 2 a 18 años.

Laitón Et al (2017) concluye que el diseño de la competencia de prácticas inclusivas es un aporte innovador al sistema educativo, al integrar la inclusión y la tecnología en una sola dimensión y complementarlas con las competencias TIC para el desarrollo profesional docente que postula el Ministerio de Educación Nacional.

Con el fin de identificar el discurso y las prácticas pedagógicas frente a la población con necesidades educativas especiales (NEE), Amaya, Y; Moreno, D y Abril, G, (2015) realizan una investigación denominada: “Las practicas pedagógicas ¿responsables e incluyentes?”. En la metodología empleada para esta investigación realizaron grupos focales de docentes en tres colegios de Bucaramanga, a los cuales aplicaron, entrevistas semiestructuradas a directivas institucionales y observaciones directas en el aula. Esta investigación les permitió concluir que las instituciones educativas no tienen condiciones adecuadas para garantizar un proceso educativo

incluyente debido a factores como: grupos numerosos en el aula, estudiantes aún no diagnosticados, desconocimiento de la normatividad vigente sobre NEE, ausencia de apoyo especializado y baja cobertura de los procesos de capacitación a los docentes. Los hallazgos encontrados por Amaya, Y. et al, (2015) hacen referencia a que algunos docentes desconocen las NEE que manejan en el aula, otros asocian las NEE con discapacidad y no promueven el desarrollo integral de los estudiantes.

Así mismo, Mesa (2012) realiza la investigación denominada “Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa”. En este trabajo, aunado al concepto de TIC, se razona sobre la contribución de las mismas en la equidad, pertinencia e inclusión dentro de los ambientes de aprendizaje y al mismo tiempo se miden los riesgos y consecuencias del uso indebido de las tecnologías de esta índole. Esta investigación es de tipo descriptivo y utiliza para su exploración los parámetros del Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, con un análisis bibliográfico desde diferentes autores, contrastando la información con los avances en la ciudad de Medellín que tienen el 100% de los planteles educativos dotados con fibra óptica y el 60% de los docentes capacitados en competencias TIC.

Otro aspecto que toma especial realce en el uso y apropiación de las TIC en la educación inclusiva, consiste en que éstas como agente mediador externo que motiva y guía al educando en su formación, se convirtieron en el canal tecnológico y de comunicación que definitivamente hizo posible la educación virtual.

En este sentido García, Ruiz y Domínguez (2007) concluyen que el uso de las TIC, rompe las barreras de exclusión e inequidad educativa y a su vez propicia una educación eficaz e innovadora, capaz de ofrecer igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y calidad educativa.

Dentro de las prácticas pedagógicas inclusivas están las de carácter mixto donde se involucran docentes y estudiantes como objeto de investigación, tal y como lo presenta López y Guerrero (2012), en su trabajo denominado “El trabajo en equipo en el bachillerato: algunas pistas para la participación efectiva de los jóvenes en prácticas inclusivas”. Su objetivo principal está orientado a identificar el tipo de actividades que permiten a los estudiantes acceder al conocimiento disciplinar y al aprendizaje profundo. La metodología utilizada en la investigación es cualitativa de tipo descriptivo y diseño transversal. Las autoras utilizaron como técnica la etnografía enfocada; con herramientas como: la observación no participante, la entrevista semiestructurada y las notas de campo. La muestra estuvo constituida por dos equipos de estudiantes entre los 14 y 17 años y 2 docentes de las áreas de ciencias sociales y de química. El estudio se realizó en un colegio de bachilleres de baja California (COBACH). Las conclusiones presentadas por la autora hacen referencia a que, al proponer trabajos en equipo con instrucciones precisas, textos, artefactos y procedimiento similar, se tienen dos tipos de resultados desde el contenido temático y desde la práctica.

En el primer caso, las instrucciones en ciencias Sociales no establecen un propósito académico ni mucho menos de acceso al conocimiento disciplinar. Las actividades del laboratorio, en cambio, son sin duda un ejercicio enriquecedor que puede adaptarse a otros conceptos. Y en segundo lugar desde la práctica de trabajo en equipo en ciencias sociales se observó que dentro y fuera del aula las acciones de identidad asumidas por los estudiantes obedecen a prácticas escolares excluyentes e inequitativas mientras que en las prácticas de laboratorio se observó la interacción sostenida, la colaboración y el conocimiento distribuido.

Otro ejemplo, es el presentado por Munevar (2015) que en su artículo denominado “Lecturas normativo –experienciales y prácticas pedagógicas plurales sobre inclusión académica”, realiza un

análisis de las prácticas pedagógicas plurales en torno a la desaparición de las diferencias demostradas durante el proceso de admisión a la universidad. Es un artículo de tipo investigativo y descriptivo; en el cual la autora realizó un análisis de los procesos de admisión a grupos de aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional de Colombia, con enfoque de género, étnico, discapacidad y víctimas del conflicto. La autora concluye que a nivel de universidades se han venido implementando prácticas incluyentes de aspirantes desde el punto de vista de etnia, discapacidad, y equidad de género además de víctimas del conflicto Armado. Con estos entrecruzamientos se están derribando las puertas institucionales, que obstaculizaban la entrada, amenazaban con la expulsión o mantenían la segregación de los otros y las otras; a la par que se crean espacios para prácticas pedagógicas y normas que reorganicen el deseo de saber- desaprender-enseñar.

Inclusión e integración. A continuación, se presentan investigaciones y acercamientos hacia la integración e inclusión educativa, con base en autores de distintos contextos.

Gallegos (2015) desarrolla la investigación denominada “La educación inclusiva una respuesta a los postulados del buen vivir”, donde aborda el concepto de educación inclusiva como valor fundamental, el respeto y aceptación de la diversidad de estudiantes que forman parte de la comunidad educativa. Bajo esta premisa, lo diverso deja de tener una connotación negativa asociado a lo raro, a lo patológico a lo que se sale de la “norma” y pasa a ser reconocido como parte de la naturaleza.

La autora refuerza el concepto a partir de estudios realizados por la UNESCO bajo la premisa de “que todos los estudiantes y no solo algunos son diferentes, aunque las necesidades educativas de ciertos alumnos puedan requerir mayores apoyos y recursos diferenciados” (UNESCO, 2010: 36). El término “diversidad” en una escuela inclusiva, hace referencia a la particularidad natural,

primordial y legítima que diferencia a una persona de otra, haciéndolas distintas en varios aspectos como: en intereses, motivaciones, concepciones, género, nivel socioeconómico y cultural, en la lógica del pensamiento, en las capacidades motrices o sensoriales, en la apariencia física, en la forma de sentir o de actuar y en el desarrollo de habilidades. En cuanto a la metodología la investigación es cualitativa de tipo descriptivo, y tuvo en cuenta varios autores y observaciones realizadas por la autora a instituciones de educación inicial y escuelas unidocentes multigrado de Ecuador.

Los principales resultados de la Investigación son expuestos por Gallegos (2015) de la siguiente manera: a) Se ha podido apreciar que en este tipo de instituciones se reconoce la diversidad de una manera más natural y los docentes ofrecen variadas respuestas a esa diversidad. b) Un ejemplo de ello, en el nivel de educación inicial se prioriza el desarrollo de la socialización y la afectividad lo cual facilita la inclusión; c) En la escuela unidocente rural los profesores utilizan variadas estrategias de actuación como tutorías entre iguales, grupos de apoyo multinivel, trabajo personalizado, apoyo de la familia y comunidad. En ese orden de ideas la autora concluye que los estudiantes tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje como consecuencia de su origen social y cultural y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, esto significa que todos los estudiantes y no solo algunos son diferentes.

En la siguiente investigación, Infante (2010) realiza el estudio: “Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa”, cuyo objetivo es cuestionar la inclusión educativa, entendida como un proceso que intenta abordar situaciones y espacios de exclusión en el sistema educativo y los desafíos que éste plantea a la formación de profesores. El autor aborda la inclusión desde diferentes matices. Primero, se analiza el concepto de inclusión desde una perspectiva contemporánea;

segundo, se discuten los riesgos que tiene el entenderla desde el campo de la educación especial; tercero, se plantean algunas limitaciones a la inclusión educativa existentes en la formación docente y cuarto, se describen tres posibilidades a considerar para la formación de un nuevo profesional que utilice la inclusión educativa como una forma de responder, abordar y celebrar la diversidad en nuestro sistema educativo.

Esta investigación es cualitativa de tipo descriptiva y utilizó como técnica un círculo a través de procedimientos de diagnóstico donde se pretende visualizar y destacar la distancia que tiene este sujeto de inclusión con respecto al estudiante definido como promedio. También tuvo en cuenta la recolección de varios autores que plantean la inclusión como una necesidad de los planteles educativos y una formación de profesores, planteando así un desafío a las instituciones ya los nuevos profesores en formación.

La indagación realizada por Infante (2010) señala que existen evidencias suficientes para pensar que la presencia de un modelo tradicional de educación especial que sustente las prácticas inclusivas no permite avanzar en un concepto de inclusión más contemporáneo, produciendo así un maquillaje en la escuela donde las prácticas de exclusión se han trasladado a su interior (Slee, 2001). Un ejemplo de lo anterior se observa en la Política Nacional de Educación Especial Chilena (MINEDUC, 2005) cuyo objetivo es compensar la exclusión que tenían algunos estudiantes del sistema de educación regular por presentar una discapacidad. El autor concluye que la inclusión es una necesidad que todo plantel educativo debe abordar, permitiendo un espacio de igualdad y derecho a la formación del individuo en un colectivo de relación con el otro, propiciando las mismas oportunidades sin discriminación alguna.

Por su parte la investigación realizada por Céspedes (2007) denominada: “Impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, hace énfasis sobre la

discapacidad no como sinónimo de Necesidades Educativas Especiales, sino que ésta depende de la dificultad que la persona posea para acceder a todos los ámbitos relacionados con la educación, como puede ser el acceso al currículo y a las mismas instalaciones educativas, garantizando el valor de la diversidad, el multiculturalismo y la convivencia social.

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Este concepto hace referencia a una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación, teniendo como finalidad una educación de calidad para todos. (Céspedes, 2007).

La autora concluye que es importante que las instituciones educativas sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad, dando prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y dentro de ellas, a las que presentan discapacidad, porque si se forman a estas poblaciones que anteriormente estaban marginadas de la educación, hay una apuesta a que se vuelvan productivas, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales. Así, la educación se convierte en un factor de desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven.

Para Sánchez & Robles (2013) “La inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica” parte de que todos los profesionales y agentes educativos amplíen la percepción de lo que significa educar en y para la diversidad en una sociedad carente de personas incluyentes, capaces de construir un mañana mejor, mediante prácticas que permitan la integración, interculturalidad, la educación inclusiva y diversidad en la educación como clave esencial de una sociedad multicultural. Los autores invitan a realizar un análisis crítico en las aulas y, sobre la actuación en

sus aulas y, para esto ofrecen unos principios básicos y claves metodológicas específicas para propiciar contextos educativos diversos. Dichos principios son: acoger la diversidad, un currículo más amplio, enseñanza y aprendizaje interactivo, enseñanza abierta (de espacios y contenidos), el apoyo a los profesores y la participación de los padres.

Señalan que es muy importante tener claridad teórica entre lo que es inclusión e integración en las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta que ambos conceptos tienden a ser confundidos como uno mismo. En este sentido, la inclusión es un concepto teórico del que se ocupan diversas disciplinas como la pedagogía, psicopedagogía y psicología, y que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención de la diversidad. Y en la integración, se materializa la propia experiencia, se reconstruye los aprendizajes, se construye mejor el concepto de identidad propia y se enriquece la cultura con base en la interacción con otros y con otras realidades. (Sánchez y Robles, 2013).

Dentro de la inclusión social, Blanco (2006) realiza una investigación titulada “La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy” cuyo enfoque origina en que la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social. La metodología utilizada en la investigación es cualitativa con un modelo teórico de tipo descriptivo, utilizó una técnica comparativa con estudiantes de zonas rurales, urbanas, afrodescendientes unido a la educación pública y estudiantes de colegios privados y a su vez la investigación está apoyada por estudios realizados por la UNESCO.

Este artículo aporta fundamentos teóricos en sentido de que la inclusión educativa debe estar apoyada y mejorada constantemente por sus actores. Todos los niños tienen derecho a ser incluidos en las instituciones educativas y preservar un cupo dentro de un sistema educativo de calidad.

Por otra parte, indagando la relación entre la normatividad y la inclusión educativa, Palacio Peralta (2016) realizó la investigación “Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?” con el objetivo de develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y determinar si esa relación hace posible la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín. La metodología usada en la investigación fue cualitativa de tipo descriptiva-explicativa la cual utilizó la observación naturalista y la encuesta. La muestra estuvo constituida por 99 docentes y directivos docentes. La conclusión es que no existe una relación dialógica entre la normatividad del sistema educativo colombiano y la actitud expresada por los docentes y directivos docentes, frente a la inclusión, evidenciando que dicha actitud no está en concordancia con la requerida por la legislación para poder ser aprovechada satisfactoriamente.

Para Martínez Mobilla (2011), en su artículo titulado “Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil; el reto que enfrenta la educación superior en la sociedad de la información, es ofrecer un conocimiento oportuno y práctico, verdaderamente útil a los estudiantes y profesionales, y cómo el e-learning, el m-learning, el b-learning y la u-learning se convierten en sistemas ventajosos para cumplir con dicha misión. El autor presenta estadísticas de la virtualidad en los programas de educación superior en Colombia, y algunos casos de los usos que se vienen haciendo de ella en el país, especialmente los orientados a la inclusión educativa.

Su investigación de tipo cualitativa está basada en los lineamientos de la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2002). La autora realizó un análisis de algunas experiencias valiosas de instituciones de educación superior que han realizado esfuerzos hacia la inclusión educativa, como la Universidad de Antioquia, en la modalidad de discapacidad visual; la Universidad de San Buenaventura con un proyecto encaminado a garantizar a la población discapacitada (bien sea con

discapacidad intelectual o bien con discapacidad psicológica, visual, auditiva o motora y aún con cuádruplejía) la igualdad de oportunidades de acceso a los programas académicos de educación superior, mediante la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y, la Universidad del Cauca en la modalidad de Alfabetización digital en el resguardo de Guambia.

En conclusión, el artículo señala que las universidades de Colombia están implementando tímidamente plataformas infopedagógicas para ofrecer carreras con un alto componente de asignaturas virtuales y, además, avanzan en una amplia propuesta de programas totalmente en línea. El estado, por su parte, a través del MEN, ofrece apoyo económico a ciertos programas desarrollados en pro de la inclusión educativa. (Martínez, 2011)

Así mismo Escarbajal, Frutos & Mirete (2012) desarrollan la investigación denominada “La atención a la diversidad: la educación inclusiva”, cuyo objetivo es plantear los aspectos teóricos relacionados con el reto de construir una escuela inclusiva, que tenga como filosofía teórica y prioridad práctica, la normalización de la diversidad y la creación de una escuela para todos.

Es una investigación descriptiva de enfoque cuantitativo. En el proceso metodológico se utilizó una muestra de dos cursos escolares. Las técnicas utilizadas son: Entrevistas, tanto individuales como grupales, observaciones de las reuniones formativas, auto informes, hojas de valoración cualitativas de cada actividad de formación, entre otros. En la investigación se concluye que es importante ser conscientes de que hay diferencias no solo culturales, sino económicas y políticas, y que estas son las que verdaderamente separan a las personas, no el color de la piel, ni la religión, ni el idioma.

En esta misma línea Sein-Echaluce, Fidalgo y García (2014) realizan un estudio denominado “Buenas prácticas de Innovación e Inclusión educativa”, con la finalidad de dar a conocer los contextos formativos existentes que tienen un gran desconocimiento de los indicadores en los que

se basa la innovación e inclusión educativa tanto para la transformación de modelos, procesos e interacción con el alumnado. Para lograr este propósito se utilizó como técnica las competencias transversales del trabajo en equipo que ayudan a personalizar el aprendizaje, formando grupos de trabajo donde los participantes reflexionan sobre temas propuestos por uno de ellos. La muestra estuvo constituida entre jóvenes de (18 – 20 años) de edad, universitarios de primer semestre de 2014. Los resultados obtenidos por los investigadores dan cuenta que la innovación e inclusión educativa debe presentar innovaciones para mejorar la transferencia de conocimiento en los estudiantes, teniendo como el lema “el estudiante es el protagonista”

Siguiendo la línea anterior Beltrán, Martínez y Vargas (2015) titulada: “El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos”. En este trabajo, los autores buscan analizar los avances que se han dado sobre la educación inclusiva en Colombia, a través de un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en nuestro país y las medidas que ha adoptado España con este mismo fin. Para este análisis, se definieron nueve categorías a partir de los elementos clave identificados en los acuerdos internacionales precedidos por la Unesco: 1) enfoque de educación inclusiva, 2) grupos de atención prioritaria, 3) responsables y recursos, 4) estrategias de enseñanza y aprendizaje, 5) diseño curricular, 6) niveles educativos, 7) formación docente, 8) participación de la comunidad y 9) evaluación y seguimiento. Las fuentes de información corresponden a documentos oficiales de los organismos que en cada país orientan el servicio educativo, así como la legislación nacional vigente.

Finalmente, los autores concluyen que, en materia legislativa y reconocimiento del principio de inclusión, las dos naciones de estudio no están distantes, lo que muestra la adaptación de la política educativa colombiana a los lineamientos internacionales. Sin embargo, se evidencia que la puesta en práctica de dichas orientaciones todavía dista de ser inclusiva.

En el mismo sentido Tenti (2008) realiza una investigación denominada: “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”, la cual muestra las dos dimensiones de exclusión escolar, analiza las múltiples expresiones de exclusión social presentes en América Latina y así mismo, los esfuerzos que realizan cada uno de los ministerios de Educación para garantizar condiciones sociales y pedagógicas a los educandos. Esta investigación es cualitativa de tipo descriptivo, utilizó el trabajo de campo y el diario de campo, como evidencia de los avances dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje con los estudiantes, realizando un comparativo de las políticas educativas de Colombia, con países como México y Argentina. Tenti (2008) concluye que el Estado requiere de una política educativa inspirada en la construcción de una sociedad justa e incluyente, ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales, culturales, etc., del aprendizaje en los estudiantes.

Otro abordaje sobre las políticas de inclusión educativas es realizado por Escudero (2011) en su trabajo: “La educación Inclusiva una cuestión de derecho”, que tiene como objetivo analizar las implicaciones políticas y prácticas de la inclusión educativa como derecho, unido a una reconstrucción cultural del currículo y la enseñanza – aprendizaje escolar y la gestión de los centros y el profesorado. Es un postulado de tipo analítico desde el enfoque de diferentes autores. Se realizó una investigación bibliográfica desde diferentes marcos teóricos prácticos, donde se establece la importancia de las transformaciones sistémicas profundas de la educación, no con cambios parciales, superficiales o marginales, sino garantizando al alumnado el derecho de acceso, permanencia, participación en la educación y aprendizajes escolares debidos.

Otra investigación que es importante resaltar es la realizada por Echeita y Duk (2008) “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, plantea que las escuelas de calidad por definición debieran ser

inclusivas. En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas que acojano todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan, pues se afirma que no puede ser de otra manera si se aspira a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Con base en lo expuesto sobre las políticas de inclusión e integración, se evidencian avances sobre los procesos de las instituciones que han dado pasos importantes hacia la inclusión en otros países, tal es el caso de la investigación realizada por Arnaiz y Azorín (2014) denominada como: “Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión”, donde el objetivo es realizar una autoevaluación docente de los procesos educativos que se están llevando en cuatro centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia (España), con el fin de valorar las necesidades que presentan estas escuelas desde un enfoque inclusivo.

El instrumento utilizado para recoger la información es la escala de valoración del proceso educativo, que configura uno de los cuatro ámbitos de la Guía Acadé. Lo más importante en este proceso de autoevaluación docente es que permite detectar las fortalezas y debilidades con respecto a la atención a la diversidad y a la inclusión de todos los estudiantes.

En lo referente a la inclusión intercultural en la educación superior, Villarroel, Guerrero, Hernández, Maldonado & Román (2014) en su investigación “Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior”, muestran que los pueblos indígenas son invisibilizados en el espacio educativo y que existe una fuerte imposición de una cultura occidental dominante y esto da cuenta de ciertas tensiones en la construcción de identidad por parte de los estudiantes universitarios indígenas. El objetivo del estudio fue comprender y describir los fenómenos de inclusión e interculturalidad contenidos en

la experiencia de cuatro estudiantes universitarios indígenas, dos pertenecientes al Pueblo Aymaráy dos del Pueblo Mapuche. De esta manera, se confrontarían elementos relacionados con las culturas diferenciadas de las cuales provienen los participantes. La investigación se hizo desde una metodología cualitativa y un paradigma interpretativo, que permiten un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas.

De igual modo Bertely, (2011), en su artículo “Educación superior intercultural en México”, presenta un panorama de las instituciones de educación superior intercultural (ESI) a partir de algunas discusiones con respecto al concepto de Estado – Nación – en México y de Estados plurinacionales en América Latina. La investigación es cualitativa y de carácter etnográfico y reflexivo, permitió identificar hallazgos referentes a lo que se consideran algunos aspectos críticos relativos a la afectiva inclusión educativa de la población indígena a la educación superior.

Por su parte Aceros (2016), realiza el estudio: “El papel socializador de la escuela y la garantía del derecho a la educación para la población víctima de la violencia y el conflicto armado y para la población desmovilizada – reinsertada asentada en Bogotá”, en la actualidad, Colombia se enfrenta a uno de los mayores desafíos de su historia reciente: poner definitivamente fin a un sangriento conflicto armado de más de cinco décadas para reconstruir un país y una sociedad en paz. Es por esto que se hace necesario visualizar el importante rol que podrá desempeñar la educación en un escenario de post violencia en Colombia, así como el análisis a profundidad del potencial de la escuela en la construcción de una cultura de paz, subrayando la importancia que tiene la educación en la inclusión, la reconciliación, la convivencia pacífica y la coexistencia de los jóvenes que han participado en el conflicto armado.

Para la construcción de éste, se utilizó un enfoque descriptivo de corte cualitativo (etnográfico colaborativo) a partir de la comprensión de estudios de caso, en donde se acudió a fuentes

secundarias (Publicaciones Académicas, Registro de prensa, entre otras) y a fuentes primarias como lo fueron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas tanto con la población objeto del presente estudio, como con personas expertas en el abordaje de dichas temáticas.

Se orientó hacia jóvenes y adultos que han tenido una afectación directa por el conflicto armado y los aportes que pueden hacer desde sus experiencias y trayectorias de vida a partir de su vinculación al sistema educativo en jornadas diurna, nocturna y fines de semana, se focalizó la localidad de ciudad Bolívar de Bogotá siendo ésta la tasa más alta de población escolarizada víctima del conflicto armado; esto con el fin de observar y determinar de manera verídica como los supuestos orientados hacia el derecho a la educación, la educación inclusiva, la educación para la paz y los procesos de reconciliación, convivencia pacífica y coexistencia, funcionan y han funcionado para esta población, dentro de esta modalidad educativa. Finalmente, pretende mostrar cómo se debe adaptar un lineamiento de política pública, para la atención integral de estas poblaciones dentro del sistema educativo en un posible escenario de post violencia.

Dentro de los resultados se encuentran las categorías educación como derecho humano, inclusión adultos y jóvenes víctimas, proyecto de vida y paz. La garantía al derecho a la educación está determinado a la inclusión que favorezca este derecho para todos los ciudadanos sin el desconocimiento de ninguno, por tal motivo se hace necesaria la revisión sistemática de cómo se están generando las condiciones para la vinculación y adaptación a víctimas de la violencia y excombatientes a la vida civil.

Así mismo se concluye que la inclusión precisa la eliminación de las barreras del aprendizaje, con énfasis en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación o fracaso escolar. Para la comunidad educativa esto supone el reto de adoptar medidas distintas para asegurar su permanencia, aprendizaje y participación en el sistema educativo, la inclusión tiene que superar

obstáculos tales como modelos educativos tradicionales, debe estar dispuesta a reconocer y valorarla experiencia de vida de sus estudiantes y sus contextos.

Barreras en la inclusión educativa. Erazo, Muñoz, Rodríguez e Isaza (2016) en su investigación titulada: “La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas sociales de la I.E José Antonio Galán del Municipio de Iles – Nariño”; se centran en develar qué patrones culturales y prácticos sociales generan barreras y limitantes en el desarrollo de los procesos de participación en educación inclusiva en la institución.

Como metodología de investigación utilizaron dos momentos: el análisis cuantitativo para lo cual se utilizó el instrumento denominado cuestionario del índice de inclusión tomado de la Guía No 34 “Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento”, emanado del Ministerio de Educación Nacional y en el segundo momento, el análisis cualitativo para el cual se crearon grupos focales a través de los resultados obtenidos del índice de inclusión, cuya muestra estuvo conformada por: 3 directivos 36 docentes, 6 personas de apoyo y administrativos, 139 estudiantes y 139 padres de familia.

Los autores concluyen que existen barreras para aprender y participar derivadas de etiquetas y paradigmas sociales subyacentes en la cultura educativa de la institución como temores, actitudes preferenciales, inadecuados procesos de comunicación, evaluación y formulación de políticas educativas.

De la misma manera, Lajo, M. R., Vila Baños, R., & Freixa Niella, M. (2008). Realizan una investigación denominada: “Barreras de Género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación”, el objeto de estudio se centra en la percepción de estas barreras de género, a través de cuatro dimensiones como son: predisposición al liderazgo,

actitud hacia las redes sociales, relevancia del rol del trabajo, miedo a la evaluación negativa y percepciones del rol de género. Esta investigación es cualitativa de tipo descriptivo y diseño experimental. Utilizó como técnica la encuesta, a través de dimensiones medidas según la escalade actitud tipo Likert, para lo cual se utilizó una muestra de 298 estudiantes de las Facultades de Pedagogía y de Formación del profesorado, además de la de Psicología, del campus Mundet en la universidad de Barcelona. Se concluye de este estudio que de las dimensiones estudiadas la predisposición al liderazgo, en el caso de las facultades debe incentivarse, con espacios formativos para la práctica de esta competencia. Este es por lo tanto uno de los retos a nivel formativo que tiene la Universidad pero que debe completarse y afianzarse con la demostración del ejemplo, de modelos reales. En tal sentido esta investigación es un aporte innovador, pues al identificar las principales barreras de género, permite a las mujeres empezar a superar ciertas barreras que las harían más visibles, especialmente en el mundo del trabajo y el ámbito educativo.

Así mismo, López Melero (2011) realiza una disertación titulada “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”. La misma, parte desde los conceptos de integración y de inclusión, seguido de la descripción de las barreras en la construcción de la cultura escolar y social para luego proponer una serie de estrategias pedagógicas imprescindibles para construir una escuela y una sociedad sin exclusiones y donde se cumplan los derechos humanos. Es un postulado de tipo analítico desde el enfoque de diferentes autores. Realizó una investigación bibliográfica desde diferentes marcos, teórico práctico. Las categorías principales son: escuela inclusiva, igualdad, barreras, diversidad y democracia. El aporte para la investigación está orientado a enseñar la cultura de la diversidad como un valor, vivir democráticamente en las aulas desde el respeto, la participación y la convivencia. En eso consistela cultura de la escuela inclusiva. La conclusión más importante es que la escuela pública es un

espacio cultural que se responsabiliza en la construcción de un modelo educativo para la convivencia democrática y, por tanto, para hacer una enseñanza de calidad, respetando las peculiaridades de cada niña y de cada niño.

De modo semejante Polo Sánchez, M. T., & López Justicia, M. D. (2005) En su investigación denominada: “Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora de la Universidad de Granada” expresa que el objeto de dicho estudio es conocer qué barreras físicas encuentran los estudiantes con discapacidad motora de dicho claustro en mención. Esta investigación es de tipo descriptivo. El instrumento aplicado es un cuestionario basado en la escala de transición de minusválidos física y sensorial al mundo laboral (I.D.E.O. 2003), la cual se aplicó a una muestra de 23 de los 169 inscritos en la Universidad. Las categorías principales son: Barreras de acceso, Discapacidad motora, Educación superior. El aporte a la investigación se basa en la importancia de eliminar barreras no solo físicas sino reconocer las capacidades que las personas con discapacidad motora tienen, e iniciar una inclusión integral. A partir de los datos del estudio se puede concluir que la universidad tiene enfoque de inclusión hacia las personas con discapacidad motora, para lo cual ha realizado adecuaciones físicas eliminando barreras de acceso a los servicios, lo que permite reconocer su integración y participación en la sociedad en igualdad de condiciones.

A su vez, González Cortés, E., & Roses Campos, S. (2016). En su investigación: “¿Barreras Invisibles? Actitudes de los estudiantes Universitarios ante sus compañeros con discapacidad”. Tienen como objetivo analizar los conocimientos, opiniones y actitudes de los estudiantes universitarios sobre sus compañeros con discapacidad. Esta investigación es de tipo cuantitativa, que utilizó como técnica la encuesta online, manejando una muestra de 620 estudiantes de la Universidad de Málaga de las siguientes áreas del conocimiento: ciencias sociales y jurídicas,

técnicas, ciencias de la salud, humanidades y ciencias experimentales. Las categorías principales abordadas son; Discapacidad, Inclusión educativa, Actitudes, comunidad Universitaria. En este sentido es un aporte significativo al tema de investigación ya que se debe promover el contacto directo de las comunidades educativas con personas con discapacidad; que permita visibilizar la integración y los valores del colectivo.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten concluir que los estudiantes de la Universidad de Málaga en un 95% presentan actitudes favorables al ingreso de estudiantes con discapacidad en dicha institución educativa; sin embargo es importante reforzar las líneas de trabajo para reducir el porcentaje de estudiantes que presentan actitudes desfavorables o poco inclusivas; según el estudio corresponde al 5%. A través de campañas de divulgación y sensibilización entre la comunidad universitaria.

De igual manera Alba Pastor, C. (2005) en su informe llamado: “Educación superior sin barreras: La accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad”, dice que el enfoque de la investigación es referente a la normalización del acceso de los estudiantes con discapacidad a los estudios técnicos y a la Educación Superior, y el papel de la tecnología de la información y de la comunicación (TIC). Es un postulado de tipo analítico desde el enfoque de diferentes autores. Realizó una investigación bibliográfica desde diferentes marcos teóricos.

Las categorías principales son: Comunidad universitaria, Inclusión, Discapacidad, Nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Como aporte principal se puede inferir que en una sociedad en la que la presencia de las TIC es tan amplia y diversificada resulta imprescindible, la accesibilidad de la oferta informativa, educativa y de servicios electrónicos de las universidades, que permitan el acceso de todas las personas, tengan o no discapacidades. Se concluye que los cambios derivados de la puesta en marcha de políticas dirigidas a promover la

accesibilidad o de la presencia de las TIC en las instituciones de Educación Superior todavía no han supuesto una mejora relevante en el acceso de los estudiantes con discapacidad a este nivel educativo. Las posibilidades de participación en la sociedad de la información y en la educación superior que ofrecen las TIC a estas personas quedan reducidas a meras potencialidades, lo que resulta mucho más grave si se tiene en cuenta que para muchas de ellas, éstas podrían ser la única vía de acceso a procesos de comunicación, formación, información y relación social.

De igual modo Ríos Hernández, M. (2009). En su investigación denominada: “La Inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje”. Plantea cómo se concreta la respuesta escolar desde la interdependencia positiva entre el currículo y la organización, la innovación y el desarrollo profesional para la participación y el aprendizaje en el área de Educación Física para las personas en situación de discapacidad. Es un postulado de tipo analítico desde el enfoque de diferentes autores, cuya metodología consiste en la investigación bibliográfica desde diferentes marcos teóricos.

Las categorías que se desglosan son: Educación física; Inclusión; Escuela inclusiva. Equiparando la investigación y los aportes de la misma se resalta que, la escuela inclusiva es un modo de concebir la educación y la función social del centro escolar, desde un planteamiento comunitario, que lleva implícita su transformación y la de su contexto para adecuar y mejorar la respuesta educativa a la diversidad, reconociéndola y no asimilándola. En este sentido se concluye que para que exista una participación activa y efectiva en las sesiones de educación física de los estudiantes con discapacidad, se deben crear estrategias facilitadoras que deben estar inmersas en un marco de escuela inclusiva a través del fomento de la participación en la que todos los miembros de la comunidad educativa tienen que estar comprometidos con la educabilidad de todos y todas en un ambiente natural, es decir, en la escuela ordinaria.

Según Vera Márquez, A., Palacio Sañudo, J. E., & Patiño Garzón, L. (2013). En su investigación titulada: “Población Infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar” tiene como objetivo comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de violencia política y analizar si la respuesta educativa favorece su inclusión. La investigación se asumió desde una perspectiva cualitativa e interpretativa; específicamente se analizó la multiplicidad de significaciones que emergen en una situación social con el fin de interpretarla; se desarrolló a partir de una base de datos cualitativa que forma parte de una investigación etnográfica que se desarrolló en el marco de un proyecto de intervención psicosocial en la ciudad de Ibagué- Tolima (Colombia), denominado Escuelas que Educan y Sanan, y que indagó sobre la experiencia de desplazamiento forzado en actores de la comunidad escolar.

Se destacan categorías como: Educación inclusiva, Desplazamiento forzado y Escuela; para la investigación en curso tiene un aporte significativo consistente en la revisión de las prácticas sociales en las escuelas y sugerir alternativas que busquen promover transformaciones para prácticas inclusivas de población víctima de violencia política; que permita disminuir las formas de reproducir desigualdades y comprender las contradicciones y tensiones características de los escenarios escolares. Para el estudio de caso analizado se concluye que existen dificultades en el discurso pedagógico para pensar la atención educativa de la población desplazada por la violencia política. Las respuestas de la comunidad escolar se han concentrado en recibir a los niños y las niñas en situación de desplazamiento, pero no se encontraron acciones concretas, ni recursos, para prevenir la estigmatización y las situaciones de discriminación.

Finalmente, Martínez Figueira, E. (2013). Realizó una investigación titulada: “Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación”. En ella pretende hacer un mapa sobre

las buenas prácticas inclusivas además de detectar las barreras sentidas y percibidas por el profesorado implicado en el desarrollo de una educación más inclusiva. La investigación se enmarca en el método comparado, ya que se encuentra entre el nivel descriptivo y el interpretativo-explicativo, utilizando una metodología de corte cuantitativo.

La población a estudiar son los profesores y profesoras de centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la provincia de Ourense (España) y la población que participó fue de 79 centros de toda la provincia y con una estimación de 790 docentes. De estos, la muestra productora de información queda constituida por la participación de 35 centros de toda la provincia y de 269 profesores y profesoras que imparten docencia en estos. El instrumento para la recolección de información fue la encuesta, 20 preguntas agrupadas en tres dimensiones (datos contextuales, estrategias y prácticas inclusivas y formación en prácticas inclusivas).

Las categorías principales son: barreras de inclusión, participación, contexto familiar. Este trabajo brinda un referente para la educación inclusiva y pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia la promoción de procesos de cambio y mejora derivados precisamente del análisis inicial de barreras y oportunidades para el aprendizaje de todo el alumnado. En conclusión este análisis permitió entender los procesos de exclusión e inclusión que se presentan en los centros educativos debido a las barreras que la sociedad en general, y la institución escolar en particular, impone a los estudiantes. En este sentido el propósito de centrar el interés en el análisis de la inclusión educativa como proceso precedente a la inclusión social en el sentido amplio y en la consideración de comprender la mirada del docente en esta tarea.

Desplazamiento Forzoso. En primer lugar, se encuentra la investigación realizada por Ramírez, Chávez, Plazas y Beltrán (2003) titulada: “Desplazamiento forzado en Colombia”, con la finalidad de dar a conocer el fenómeno del desplazamiento forzado como consecuencia del

conflicto armado, ubican a Colombia como el país con la mayor crisis humanitaria en América Latina.

Esta situación compromete al conjunto de estamentos de la sociedad en la búsqueda de soluciones, particularmente a la universidad colombiana, en cuyos propósitos se encuentra brindar respuestas a las problemáticas sociales. El artículo recoge la experiencia de investigación —acción realizada por docentes y estudiantes de Trabajo Social durante dos años— orientada en primer lugar, a la elaboración de un análisis documental sobre el tema, el cual incluyó la revisión de 130 documentos ubicados en diversas fuentes de documentación de Bogotá, a través de un enfoque hermenéutico por medio del cual se logró una aproximación al desarrollo conceptual del tema.

Igualmente, la investigación se orientó a un programa de atención interdisciplinario, ejecutado en la Unidad de Atención a población en situación de desplazamiento en Bogotá, en el cual se ofreció un portafolio de servicios acorde con los programas académicos de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Los resultados de investigación se establecieron como un proyecto que busca aportar a la construcción de conocimiento sobre el tema del desplazamiento en Colombia. (Ramírez, Chávez, Plazas y Beltrán 2003).

A su vez se encuentra el trabajo de Jiménez y Suescún (2008) titulado: “Migraciones y conflictos. El desplazamiento interno en Colombia”, en el cual se analiza el desplazamiento interno en Colombia partiendo de una escala macro de análisis desde donde se realiza un breve repaso acerca de la consideración de las migraciones forzadas dentro de las migraciones en general, desde el punto de vista académico-científico y la consideración prestada en aquéllas a los desplazados internos en comparación con los refugiados.

La expulsión frecuente de personas jóvenes puede tener importantes consecuencias en la configuración de la estructura de la población tanto en los lugares de expulsión debido a que se

desplaza a personas productivas, y con la huida se pierden actividades: económicas, sociales, culturales. En este sentido los autores concluyen que este proceso está empezando a ser investigado y en la práctica cuenta con escasas pero interesantes iniciativas como los denominados “territorios de paz”. Por otro lado, es más que un fenómeno, un derecho reconocido en los principios rectores del desplazamiento interno y los principios sobre la restitución de las viviendas y el patrimonio de los refugiados y las personas desplazadas.

Igualmente, Montoya Juliana (2015), realiza una investigación titulada: “Desplazamiento forzado en adolescentes desde la experiencia límite según el modelo logoterapéutico”, que tiene como objetivo comprender el sentido de las circunstancias que rodean el desplazamiento forzado en adolescentes desde el modelo logoterapéutico o sea el encontrar sentido a partir de una situación límite, potencializando los elementos positivos y de esta forma transformando los negativos.

Se encontró que a diferencia de otros países en los que el desplazamiento surge a partir de un hecho de guerra concreto y específico, en Colombia el desplazamiento hay que mirarlo desde una continuidad histórica: al analizar este recorrido se puede observar cómo en Colombia, para el desplazamiento se usan estrategias de terror empleadas para expulsar a la población y controlar territorios estratégicos: masacres, persecución y asesinatos selectivos de personas acusadas de ser auxiliadoras de la guerrilla o de los paramilitares; tomas armadas de pequeñas poblaciones, retenes y control de acceso a víveres, prohibición de la circulación y la práctica de determinadas actividades económicas o ejercicios profesionales, reclutamiento forzado de hombres y jóvenes para los diversos ejércitos, violación de mujeres, entre otros, son algunas de las situaciones que han “motivado” estos desplazamientos forzados (Villa, 2006).

El desplazamiento forzado en jóvenes se considera como una experiencia límite que los enfrenta ante la triada trágica: muerte, sufrimiento y culpa, conceptos abordados desde la logoterapia y es

aquí donde el ser humano tiene la libertad de decidir la actitud que se asume ante aquella situación que ya no puede cambiar. Para realizar esta investigación se partió en primer momento de un estudio sobre el desplazamiento forzado en Colombia, identificando su recorrido histórico y estableciendo sus causas y consecuencias; en un segundo momento se hizo una observación del adolescente en situación de desplazamiento identificando y relacionado los elementos característicos de este periodo juvenil. Con lo anterior se buscó una mayor comprensión del impacto de este fenómeno en esta etapa de desarrollo humano.

Para finalizar, se efectúa una revisión sobre los aportes de la logoterapia específicamente en relación con experiencias límites, para poder vislumbrar el desplazamiento forzado en adolescentes como experiencia límite. Una vez establecidos los objetivos de la revisión, se procedió a realizar la búsqueda bibliográfica a través de fuentes de información primaria y secundaria. Se realizó una evaluación de la información recopilada frente su pertinencia, fiabilidad y validez, en relación con el problema abordado.

Dentro de los resultados obtenidos se encuentran cuatro categorías: Desplazamiento forzado, adolescentes, experiencia límite, logoterapia. La investigación se encuadra en el paradigma cualitativo con enfoque descriptivo.

De igual manera, Gonzales y Moreno (2012) realizan una investigación titulada: “Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía”, que tiene como objetivo la comprensión de las manifestaciones de ciudadanía inmersas en relatos autobiográficos de niños y niñas de Villavicencio, Meta- Colombia, en circunstancias de desplazamiento forzado.

Se concluye que el fenómeno del desplazamiento en Colombia se constituye en una prolongación de la colonización practicada por “grupos de poder” que presionan a pequeños

grupos campesinos arraigados en provincias distantes de la influencia de los beneficios del Estado, obligándolos a migrar a otras regiones; la crisis humanitaria que vive nuestro país es crítica, crónica y prolongada. El desplazamiento forzado está motivado por una carga sobrehumana y se expresa en desconocimiento y aniquilamiento del otro. A la población campesina se le agrede calificándolos de auxiliadores, informantes de los grupos y desde estas denominaciones “todo es posible”, la aniquilación, las prácticas de escarmiento, con la intención de producir pánico, miedo, terror; motivo por el cual el poblador rural en aras de proteger su vida y su familia, abandona su territorio, desintegra su núcleo familiar, pierde la identidad, el sustento entre otros.

Debido al deseo de anonimato, como mecanismo para salvaguardar la identidad, el silencio característico en esta población hizo acudir a un procedimiento educativo para llegar al relato y fue el siguiente: Primer momento evocación: buscando movilizar la interioridad del sujeto, para provocar el recuerdo, utilizado como pretexto recursos literarios como: poemas, cuentos, poesía y relatos.

Segundo momento: configuración del recuerdo: relatos sobre la experiencia del desplazamiento forzado. Tercer momento: recolección y consenso: el recurso fundamental fue el lenguaje oral y escrito y otros códigos no lingüísticos como el dibujo para reconstruir temporalmente la historia medida por la interacción y la reflexión.

Los relatos de los niños se construyeron a partir de un proceso investigativo- educativo que tuvo en cuenta los diferentes tiempos del desplazamiento: el antes del desplazamiento, el hecho trágico, la huida y la llegada a un nuevo espacio.

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, de corte hermenéutico, responde a un modo de estudio biográfico narrativo cuyo método de verificación son las comprensiones e

interpretaciones de relatos y acontecimientos de los sujetos inmersos en los espacios de desplazamiento.

Dentro de los resultados se encuentran 4 categorías: desplazamiento forzado, población infantil, narrativa, ciudadanía.

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, de corte hermenéutico, responde a un modo de estudio biográfico narrativo cuyo método de verificación son las comprensiones e interpretaciones de relatos y acontecimientos de los sujetos inmersos en los espacios del desplazamiento.

Así mismo, Naranjo (2001), realiza una investigación titulada: “El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas”, en Colombia, el desplazamiento interno forzado de población es un eje de larga duración; se inscribe en una confrontación armada multipolar y diferencial en las regiones; las víctimas son diversas: no pertenecen a una etnia, a una religión, a una clase o a un grupo social específico. La fragilidad de la Nación, unida a la virtualidad de los derechos y a la profunda debilidad de la democracia tiene efectos que producen cambios y reestructuraciones en las culturas locales y nacionales.

Al tiempo, se intensifican las situaciones de exclusión e intolerancia que padecen los nuevos desplazados expulsados a las ciudades. Emergen, en consecuencia, luchas por reconocimiento del derecho a la Nación y a la Ciudad, inscritas en una plataforma múltiple que debiera ser responsabilidad de todo el país: estabilización socioeconómica, reconocimiento social, inclusión política y reparación moral. Esta investigación es de tipo cualitativo descriptivo, y hace una aproximación teórica y metodológica al desplazamiento forzado en Colombia, acercamiento exploratorio al desplazamiento forzado en la ciudad de Medellín. Ambos forman parte del Informe Final:

Desplazamiento forzado interno en Colombia. Un estudio de caso: Antioquia y Medellín 1985-1998, presentado por el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia bajo la coordinación de la profesora María Teresa Uribe de Hincapié, para la Conferencia Episcopal Colombiana. Medellín, abril de 2000. Así mismo se concluye que en Colombia, el desplazamiento forzado no sucede en razón de la existencia de identidades culturales y políticas preexistentes. Los desplazados en Colombia no constituyen una etnia, una nacionalidad, una comunidad religiosa, un partido, una colectividad política o ideológica y no están definidos por alguna identidad preexistente; por el contrario, el único rasgo que parecen tener en común es su condición de víctimas del conflicto armado; su situación de exclusión y desarraigo, la ausencia de reconocimiento y las heridas morales producidas por el despojo y el olvido.

De modo semejante, Andrade Salazar, J., & Angarita, L., & Perico Restrepo, L., & Henao, N., & Zuluaga, Y. (2011). Realizan una investigación titulada: “Desplazamiento Forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos”. Tiene como objetivo describir la condición psicosocial de las niñas y niños desplazados víctimas del conflicto armado colombiano; el tema fue abordado desde el paradigma histórico-hermenéutico y el enfoque crítico-social, lo que implicó el análisis documental y la revisión de artículos científicos, informes de derechos humanos gubernamentales e internacionales y estudios publicados en diversas fuentes de documentación.

El conflicto colombiano afecta el desarrollo general del niño vulnerado, a razón de la violación de sus derechos, el estrés socio familiar, el trabajo forzado y el reclutamiento por parte de los grupos armados, así, las secuelas de estos eventos y las pérdidas simbólicas, materiales y psicológicas a las que se ven expuestos, se derivan en problemas de ajuste a los nuevos escenarios de socialización, además de sentimientos de vacío emocional, rabia, temor, desesperanza, soledad y angustia, entre otros. La metodología empleada consistió en el análisis documental de informes

de derechos humanos gubernamentales e internacionales tales como: Médicos Sin Fronteras, ONU, UNICEF y estudios publicados en diversas fuentes de documentación. La muestra se sitúa en niños, niñas, mujeres desplazadas cabezas de familia, comunidad étnica, Afro Colombianos y cualquier persona que esté sometida a la violencia colombiana. Las categorías conceptuales que se encuentran en el cuerpo de la investigación son: Los niños y la guerra- (Niños soldados), Los niños desplazados y sus familias y por último salud mental de niñas y niños expuestos a traumas de guerra. Como resultado de la investigación se afirma que es importante desarrollar estrategias de atención y educación familiar respecto al modo de reintegrar afectivamente a los niños desvinculados de los grupos armados. Muchos de ellos se encuentran en estado de “posible adopción”, razón por la que se debe incluir en la relación con los futuros padres un proceso de acompañamiento y dirección en cuanto a manejo de la ansiedad, temores y distribución del poder en el hogar.

A nivel nacional es importante informar a las familias de los niños y niñas sobre la importancia de conocer “la política para la Niñez. Aportes importantes se extraen de esta investigación dándole sentido y veracidad por el análisis que ratifican con cifras el número de personas víctimas del conflicto armado. Fundamenta aún más la cruda realidad de Colombia y así poder enfocarlo a la región del Catatumbo.

Se concluye entonces que en el área temática concerniente a inclusión Educativa, los investigadores focalizan principalmente a niños, jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado, con el objeto de adoptar medidas distintas para asegurar su permanencia, aprendizaje y participación en el sistema educativo y en el caso de los adultos su reinserción a la vida civil.

A través del análisis de los documentos se aprecia claramente la preocupación de los investigadores por generar propuestas innovadoras que permitan solventar las necesidades

detectadas en las comunidades escolares objeto de estudio como, por ejemplo, mejorar las habilidades en los docentes que permitan desarrollar prácticas pedagógicas de inclusión social. Al efectuar un recorrido por la revisión bibliográfica realizada, se puede considerar que solo a través de la participación de la comunidad y la escuela se pueden lograr resultados satisfactorios, tanto en la capacitación de padres y maestros, como en el desarrollo de herramientas pedagógicas para cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, con miras a una verdadera inclusión educativa. Cada uno de los aspectos y áreas temáticas permite ilustrar sobre la necesidad de mejorar el nivel de cualificación de la educación en zonas apartadas, principalmente en donde el conflicto armado ha sido más fuerte, así como la necesidad de implementar investigaciones que puedan dar cuenta de las variables asociadas con la problemática de la educación.

La muestra de registros de publicaciones sobre educación Inclusiva, prácticas pedagógicas incluyentes e Inclusión social, han sido constantes desde el año 2000 hasta la fecha, lo que indica que se tiene una etapa de avance importante, que permite inferir los logros alcanzados, e identificar los aportes que se pueden hacer desde zonas, como es el caso del Catatumbo en Norte de Santander Colombia.

2.2 Base teórica

A continuación, se presentan las bases teóricas que sustentan la investigación sobre prácticas pedagógicas e inclusión educativa a víctimas de desplazamiento forzoso.

El estudio se relaciona con varias teorías que le dan forma y se vincula con el proyecto planteado. Sobre este particular, Arias (1999), afirma que las bases teóricas son: “un conjunto de conceptos y proposiciones que en este caso sustentan la importancia de las prácticas pedagógicas e inclusión a víctimas de desplazamiento forzoso, donde se motiva la reconciliación, el diálogo, la

superación personal, la autorreflexión y de presentar nuevas oportunidades en la vida por medio de la educación, en ese sentido, las siguientes teorías se consideran adecuadas para fundamentar tal instrumentación y sustentar la línea pedagógica para la convivencia y la paz.

Arendt, 1993: 22 (4). Habla sobre la pluralidad: “Es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá.” En este sentido, todos debemos ser tratados por igual y es por medio de las prácticas pedagógicas que se busca rescatar estos derechos a las víctimas del desplazamiento forzoso; es así que Hannah Arendt divide la condición humana en tres momentos: labor, trabajo y acción; la labor es la capacidad del sujeto para sobre vivir, el trabajo constituye lo que el sujeto modifica del mundo convirtiéndose en producción y la acción potencia al mundo además de modificarlo. Con base a estos tres momentos las prácticas pedagógicas actúan en el individuo desde su contexto, su realidad hasta visionarlo con mejores oportunidades... y continúa diciendo: “El poder pertenece a la condición política de la pluralidad en la diferencia. “El poder nunca es propiedad del individuo, pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras este grupo se mantenga unido”. El poder, se legitima desde el vivir juntos porque: “El poder corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente” Arendt, 1993. Es así como apoyado a esta afirmación la comunidad educativa constituye un grupo unido de personas capaces de confrontar situaciones de la condición humana por la pedagogía que se maneja.

Arendt nos recuerda la “irreversibilidad y el poder de perdonar”, “la imposibilidad de predecir y el poder de la promesa”. Con esta afirmación el interés de la investigación asume una vía para la recuperación del origen a través de la condición del perdón, que es mirado, dilucidado en su sentido político, como la posibilidad de recuperar la fuerza fundante del comienzo; es decir, la condición de posibilidad de restaurar el sentido de la acción. En el restaurar el sentido de la acción

interviene también la memoria frente al olvido, se aclara además que dicha acción se realiza por medio de un acompañamiento pedagógico donde el docente incluye en su quehacer a todos los estudiantes y en especial a los que han sido víctimas directas del desplazamiento forzoso.

Igualmente, como teoría base a esta investigación se cita el aporte del pedagogo Paulo Freire, al mencionar que “La educación liberadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” Freire, Paulo. “Pedagogía del Oprimido”.

El haber sido el pedagogo de los oprimidos y el transmitir en su trabajo la pedagogía de la esperanza, demuestra que en el caso de esta investigación donde el educando representa el oprimido después de pasar duras batallas por causa del desplazamiento forzoso y donde la escuela lo acoge por medio de la inclusión educativa buscando ser el autor de su propio destino, además Freire enseña el principio del diálogo como un nuevo camino para la interacción entre docentes y estudiantes.

Se destaca otro aporte en sus teorías al decir que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” y es así, donde se busca por medio de las prácticas pedagógicas atraer, conservar y visionar con esos niños, niñas y jóvenes una pedagogía inclusiva, fundamentada en el respeto y la dignidad del otro, ya que ese otro ha llegado a las aulas de clase huyendo de un contexto que lo oprime y lo invisibiliza y lo sume en la alienación. Es por ello que la educación debe convertirse en un diálogo, comunicación, reconocimiento del otro como sujeto de deberes y derechos.

2.3 Marco conceptual

La presente investigación está articulada alrededor de tres categorías conceptuales relacionadas entre sí; estas aparecen en todo el cuerpo del proyecto y garantizan un buen funcionamiento del proceso investigativo y unos resultados acordes con la realidad. Las tres categorías giran alrededor de la educación, y son las siguientes: prácticas pedagógicas, inclusión educativa y desplazamiento forzoso.

Con las prácticas pedagógicas los estudiantes en situación de desplazamiento forzoso y la comunidad educativa estarán inmersos en el contexto académico y comunitario, creando espacios de convivencia que favorezcan la inclusión educativa en lo referente a garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de los procesos educativos sin distinción de condición social, y el ser víctima del desplazamiento forzoso debe ser tomada en cuenta para el restablecimiento de los derechos que para este caso es la educación de calidad.

La educación, por su parte brinda la oportunidad de inclusión a estudiantes para que se integren reintegren a la vida escolar a continuar su proceso de formación personal, donde no haya espacio para la desigualdad social, el conflicto y la indiferencia, que ha afectado gravemente la paz y la convivencia en la zona del Catatumbo. Es por ello que, en busca de soluciones, se profundiza en la idea de educar para propiciar espacios de perdón, reconciliación y reintegración al sistema educativo, donde el estudiante sea un constructor de paz.

Práctica pedagógica. Para hablar de prácticas pedagógicas, se debe tener claro primero el término de educación, entendiéndola como la formación práctica y metodológica que se le da a una persona en edad de crecimiento y desarrollo. La educación es el proceso mediante el cual al individuo se le suministran las herramientas y conocimientos esenciales para ponerlos en práctica a lo largo de la vida. La educación de una persona comienza desde su infancia, en el hogar y al

ingresar a la escuela en donde profesionales debidamente preparados orientarán el proceso para construirse una identidad, unos valores éticos y culturales para ser una persona de bien en el futuro.

Estudiar las prácticas pedagógicas de los docentes al interior del aula de clases tiene la intención de analizar aspectos relacionados con su formación, métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional concibe la práctica pedagógica como “un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el maestro en formación aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el maestro en formación la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas. En consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros educadores. (Ley General de Educación, 115 de 1994, artículo 109).

Las practicas pedagógicas requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo. Para este propósito, el maestro debe tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, resiliencia, entre otras. Las prácticas pedagógicas requieren de una preparación conceptual, procedimental y estratégica del maestro, para el desempeño en el aula y se pone en juego todo su ser; motiva al maestro a estudiar y reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de intervenir los conceptos teóricos, la forma de ponerlos en escena con el propósito de generar los nuevos saberes que deben adquirir los estudiantes. Desde la perspectiva de Barragán, D., Gamboa, A., y Urbina, J., (2012) el concepto de práctica pedagógica “involucra una relación de tres instancias (maestro, saber y escuela)” (p.13). Se asume así que estas no deben estar aisladas,

sino estrechamente relacionadas e invita a reflexionar que la historia no se hizo mediante la educación, ni políticas educativas, ni de las ideas, ni de las teorías educativas, sino que la práctica pedagógica es un concepto creado por el grupo y con él se pueden generar orientaciones, estrategias y metodologías que conllevan a un buen desempeño en la sociedad y a entender que la práctica se da por razones históricas mas no teóricas, y que la relación (maestro, saber y escuela), son esenciales para el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que el maestro es quien orienta el saber en la escuela y estas, a su vez, generan en los educandos las bases fundamentales para su desarrollo integral en la sociedad, donde pone en práctica los saberes adquiridos.

De la misma manera Elliott (1983) afirma que la idea de la práctica profesional puede ser analizada en dos componentes. El primero supone el compromiso con los valores éticos; de ahí el término "profesión". El segundo exige poseer los conocimientos necesarios en grado elevado. La cuestión fundamental consiste en cómo se concibe la relación entre estos dos componentes de la práctica profesional.

La ética profesional del docente no solo es basada en tener buenos conocimientos frente al tema; sino que debe buscar estrategias que le faciliten la comprensión de dichos saberes a cada uno de sus estudiantes.

Un buen concepto de Maruny (1989) que puede llegar a ser una herramienta metodológica desde lo cotidiano para el cambio de actitudes en el rol protagónico de la docencia: “Para, enseñar no es solo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus estudiantes; cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que

los desaniman o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etcétera.”

Para Freire (1964) la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal, solo será posible en la medida que acabemos de una vez por todas con nuestro verbalismo, con nuestras mentiras, con nuestra incompetencia, frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación, por eso cuando se habla de libertad, justicia e igualdad cree en estas palabras en la medida en que ellas estén encarnando la realidad.

Y continúa afirmando que “la concienciación: como un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una praxis de la libertad. Freire (1964).

Así mismo Cooper (1999), afirma que pueden identificarse algunas áreas generales de competencia docente, congruentes con la idea de que el profesor apoya al estudiante a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Dichas áreas de competencia son las siguientes:

Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.

Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.

Dominio de los contenidos o materiales que enseña.

Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.

Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

El profesor asume la responsabilidad que se adquiere siendo formador de un grupo de estudiantes y es consciente de que su papel en el aula influye directamente no sólo en el aprendizaje del estudiante sino también en su estado emocional.

De lo anterior se infiere entonces que las prácticas pedagógicas son las diversas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante. En este sentido, el docente debe realizar acciones, tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar acerca de la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y, aun así, el relacionarse con la comunidad educativa. Mora, R. (2001).

La función del maestro no es solamente dar clases y brindar información teórica, también debe desarrollar el acto mismo de transmitir conocimientos con toda la pedagogía que requiere para la construcción de nuevos saberes, que resignifiquen la realidad del estudiante.

Respecto a la concepción que se tiene sobre el docente en su labor diaria, A. Díaz Barriga (1993), afirma que: “El profesor deja de ser no sólo el centro de la actividad educativa, sino fundamentalmente el intelectual responsable de la misma, para visualizarlo como un operario en la línea de producción escolar.”

El docente deja de convertirse en el centro del aprendizaje para convertirse en un orientador humanizado que acompaña al estudiante en su proceso de formación cuyo objetivo es promover procesos de enseñanza aprendizaje a través de relaciones de diálogo.

Las situaciones cotidianas que suelen suceder en el ámbito escolar el docente debe saber afrontarlas según concepto de Schön (1992), logra mediar con lo siguiente: “las soluciones que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en la institución escolar y en su aula dependerán de la propia construcción que haga de situaciones, donde suelen imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores denominadas (zonas intermedias de la práctica profesional)”. En el mismo apartado Schön (1992), manifiesta que: “El diálogo entre el docente y el alumno es condición básica para un aprendizaje práctico y reflexivo; además que el maestro transmite mensaje a sus aprendices tanto en forma verbal como en la forma de ejecutar. Así el alumno al intentar construir y verificar los significados de lo que ve y oye, ejecuta las prescripciones del docente mediante la imitación - reflexión”.

El aula es el espacio donde el docente aplica sus prácticas pedagógicas para ejercer su labor, la relación con el estudiante se da por medio del acompañamiento permanente de formación y los resultados se obtienen gracias a esa integración.

Por ello Para Freire P. (2006), Saber qué enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción, que los estudiantes aprendan en sus razones de un ser: ontológico, político, ético, epistemológico, pedagógico, en todo lo relacionado con su quehacer diario. Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del docente, para develar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del estudiante de ir entrando como sujeto en el aprendizaje.

Desde una perspectiva progresista, lo que el docente debe hacer es experimentar la unidad dinámica, entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de lo qué es y de cómo aprender. Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la intangibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Según

Paul Veyne (2004), “la práctica no es una instancia misteriosa, un subsuelo de la historia, ni un motor oculto: es lo que hacen las personas”, por su parte, Gómez (2001) afirma “Hoy, el maestro no solo hace su clase, sino que diseña, implementa y evalúa el currículo”. Convirtiéndose así el quehacer pedagógico en palabras tan sencillas, pero tan precisas que dejen clara la importancia de reflexionar sobre la praxis y a constatar una vez más que la educación debe girar en torno a la práctica. Práctica, entendida como aquella en la que el individuo experimenta distintos conocimientos, los afianza y los aplica en diferentes campos de la vida, logrando así enriquecer su propio conocimiento y generar un impacto ante la sociedad circundante.

Según Belmont (1989), uno de los roles más importantes que cubre el docente es favorecer en el educando el desarrollo y el mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional. Entonces El maestro siempre es y será el facilitador en el proceso de enseñanza - aprendizaje y será quien motive y dinamice los espacios, teniendo en cuenta los aportes personales de cada uno de los estudiantes en formación.

Por su parte, Barrios (1992), expresa que la clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, donde el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre si forme parte de la calidad de la docencia misma.

De igual manera Para Olga Lucia Zuluaga Garcés (1999), la pedagogía “no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso”. Esta afirmación da a conocer de manera muy abierta el propio significado o, mejor aún, la esencia de los maestros. En cuanto a su quehacer pedagógico debe ser visto como un proceso donde la participación activa de los estudiantes y la formación integral de los mismos sea la razón principal de esta gran labor, y donde prevalezca el hecho de considerar la práctica educativa como un espacio donde el maestro no solo de a conocer un discurso sobre un tema determinado, sino que todas y

cada una de las actividades, que en clase sean desarrolladas, se den de una manera práctica, donde el educando aplique ese discurso que ha escuchado y que de alguna manera impacta en él y le deja un aprendizaje significativo, que muy seguramente va a llevar a su vida cotidiana, a su familia. De este modo generará cambios positivos en la sociedad y contribuirá al desarrollo pleno del individuo y la manera más práctica de desarrollarse y ser constructores de una sociedad más justa e inclusiva.

Para Wilfred Carr (2002), la práctica educativa es una forma de poder, una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos, donde es necesario tratar la teoría y la práctica educativas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados. En concreto, busca potenciar profesionalmente a los profesores para que reconstruyan su práctica como verdadera práctica educativa mediante un proceso de conocimiento reflexivo y de crítica rigurosa. Por tanto, pensar reflexiva y críticamente y, en consecuencia, "filosóficamente" sobre la educación supone siempre un compromiso con la educación.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas no excluyentes son reflexivas y son proposiciones para orientar las prácticas educativas hacia el reconocimiento.

Lo anterior implica preguntarse sobre la naturaleza, identidad y contextos del proceso educativo. Ha de contemplar una concepción de las personas, del conocimiento y de las formas desocializarlo (Ghiso, 2006). Es por ello, que la diversidad de estudiantes, sus necesidades y características particulares, exigen prácticas pedagógicas no excluyentes, donde el docente necesita estrategias que le permitan formar y formarse para la heterogeneidad, partiendo de un

currículo y un plan de estudios desde una pedagogía crítica, contruidos desde la equidad y la justicia social, orientada hacia unas prácticas educativas más humanas.

Desde la perspectiva de Ivana Siqueira (2003), el principal objetivo del proyecto “Educar en la diversidad en los países de Mercosur”, es contribuir al proceso de formación de los docentes para construir una nueva cultura escolar, comprometida con el desarrollo de escuelas que sean capaces de atender a la diversidad de sus alumnos, derribando las barreras y ampliando las oportunidades educativas. Teniendo en cuenta este planteamiento resulta necesario que la educación esté fijada mediante parámetros educativos que busquen fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, donde los estudiantes sean el eje central de dicho proceso. Para esto, los docentes deben estar preparados e implementar mecanismos de apoyo que procuren el bienestar colectivo de sus estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad, y que logren que ellos se acoplen a la sociedad, que se sientan seres activos y productivos en la misma, y así se lograrán eliminar tantas barreras negativas que lo único que logran es el analfabetismo, el abandono y la repitencia escolar. Así, se hace necesario desarrollar estrategias que hagan posible tener escuelas más inclusivas que den respuestas a las necesidades de sus estudiantes.

Praxis Pedagógica. Se entiende por praxis docente la acción y reflexión en torno al hecho educativo para que haya transformación, reconociendo su propia humanidad y la de los otros, como situación y compromiso de un ente consiente de la educación comprendida como práctica que lleva a construir al sujeto humano. Cuando se habla de praxis docente debe hacerse desde una visión transformadora, viendo las problemáticas de los individuos, y actuando de manera consciente sobre la realidad. Según Freire, la praxis es diálogo, es unión inquebrantable entre el ser humano y el mundo.

El ser humano se transforma y se humaniza por medio de la educación; ya que su acción permite entregar como legado los saberes construidos a las nuevas generaciones, quienes podrán encontrar en éstos, referentes importantes para continuar el proceso de construcción que debe conducir a un mejoramiento permanente del ser, del conocer, del hacer y del convivir. Arendt (1993) explica el proceso de aprendizaje humano, desde la convicción de que su naturaleza social no es suficiente para incorporarlo y adaptarlo a la vida organizada con otros seres humanos, pues no hablamos de organizaciones sencillas, sino complejas, plenas de historia, valores y múltiples significaciones porque cada estudiante es parte del mundo, un mundo que está ahí y donde se hace necesario reescribir la historia desde la perspectiva del ser situado que en este caso es el estudiante que vive, siente, piensa, comunica y trasciende. Entonces la praxis pedagógica debe estar direccionada a la construcción de discursos que ayuden a humanizar la educación, que fortalezcan las maneras de sentir, de pensar y de decir, en fin que ayuden a que el estudiante le encuentre gusto y sentido a lo que aprende y por ende quiera apropiarse del conocimiento y transformar su forma de vida.

Relevancia de la praxis transformadora del Docente. El docente reconoce y en consecuencia, interioriza la fuerza de la subjetivación como elemento fundamental del proceso de humanización que debe realizar la educación y la formación; iniciando así un camino que debe ser recorrido por él y sus estudiantes, en el que reconocen la posibilidad de reinventar e inventar diferentes espacios culturales y ser creadores de sí mismos y de nuevas experiencias, pues como afirma Piaget (1969): “La meta principal de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente capaces de repetir lo que han hecho otros; hombres creadores, inventivos y descubridores”. Este planteamiento, lleva a evocar las palabras del maestro de maestros Don Simón Rodríguez: “Inventamos o erramos”. En el contexto del Catatumbo, la praxis del docente de preescolar, básica y media académica establece una relación dialógica que se teje entre el

educador, el estudiante y el conocimiento, vínculos que permiten comprender las diferentes situaciones educativas. En conformidad con tales apreciaciones, estas situaciones y circunstancias requieren de una pedagogía inclusiva que apueste por la humanización de los sujetos educables donde se inculque una manera particular de ser y estar en el mundo, donde el respeto por la palabra y la vida del otro se conviertan en un referente de vida

Inclusión educativa. La inclusión alude, por tanto, a un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica-legal política- cultural educativa, etc. Lo contrario de la inclusión social es la exclusión social. Si la exclusión significa desigualdad, pérdida de integración, etc., la inclusión se vincula con la cohesión, la integración y la justicia social. Entendemos por inclusión, de acuerdo con Gil (2009), un proceso que asegura el que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen.

Según Climent (2009) la inclusión es un término polisémico que se ha de definir en relación a los siguientes apartados:

Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales.

La inclusión como respuesta a los problemas de conducta.

La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión.

La inclusión como la promoción de una escuela común, no selectiva, para todos.

La inclusión como derecho a la educación para todos.

La inclusión como una filosofía para entender la educación y la sociedad.

En síntesis, la inclusión: “tiene que ver con todos los niños y jóvenes, se centra en la presencia, la participación (profesorado, alumnos y familias) y el éxito en términos de resultados valorados;

implica combatir cualquier forma de exclusión, y se considera un proceso que nunca se da por acabado” (Climent, 2009: 19).

Al respecto, son muchos los autores que teorizan sobre estos aspectos, entre ellos, la UNESCO (2002), quien se refiere a la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y respondera las diversas necesidades de todos los estudiantes.

Cuando la UNESCO establece que hay que luchar por una educación inclusiva y de calidad, se basa en el derecho de todos a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida. De hecho, un sistema educativo es de calidad, cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial e integrarlos a la sociedad, para que se reconozcan como sujetos de derechos y deberes que tienen algo importante que comunicar a los demás.

Superar los obstáculos que habitualmente se presentan en las zonas más vulnerables del país, es una responsabilidad del Estado en general, pero también de quienes lo evidencian a diario, porque trasiegan en estas zonas como docentes. (Publicaciones de la UNESCO sobre inclusión UNESDOC,2002)

A través de la historia, la educación ha desempeñado un papel muy importante en la vida del hombre, por la necesidad de cambio ha abordado, asumido y superado miles de condiciones para entrar en ella. A nivel mundial se evidencia que no todas las personas han podido acceder por motivos, en algunos casos, de pobreza o desintegración social a raíz del conflicto armado. La educación en nuestros tiempos lidera grandes avances con la llamada *inclusión educativa*, apoyada y reconocida en todas las instituciones de educación para fomentarla y cumplirla sin distinción alguna, cada miembro educativo la reconoce como un derecho fundamental de toda persona. Por su parte, según la declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), todos los niños de

ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

Para la UNESCO (2005), el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” es visto de manera amplia, como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes, a su vez, aclara que es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. La educación inclusiva puede apreciarse como un proceso que permite responder a todas las necesidades de los estudiantes del hoy, logrando en ellos una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias, y así reducir la exclusión dentro del sistema educativo. Y continúa afirmando que “el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”. UNESCO (2005).

Cuatro elementos transformadores para una comprensión del concepto de inclusión.

Ainscow y Miles (2009) recogen cuatro elementos o principios que se han fortalecido en los últimos años y recomiendan tenerlos en cuenta a la hora de definir la inclusión. Los cuatro elementos son:

La inclusión es un proceso. Es una búsqueda constante para responder más y mejor a la diversidad en términos dinámicos, propios de un camino tortuoso y nada fácil.

La inclusión identifica y elimina barreras. Señala la dificultad y los obstáculos con los que se encuentran los sujetos en el proceso de aprendizaje.

El identificar las barreras es la primera medida para iniciar un mecanismo de eliminación progresiva.

La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos. El término “presencia” quiere significar el lugar donde los niños son educados y con qué nivel de fiabilidad de puntualidad asisten a las aulas; el término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias dentro del colegio, incorpora la voz del alumno, sus opiniones y puntos de vista. Finalmente, el “éxito” se refiere a los resultados del aprendizaje, más amplio que las notas o las evaluaciones sumativas.

La inclusión vela por los grupos de riesgo. Se incluyen los sujetos provenientes de la marginación social, exclusión o bajo rendimiento, etc. La inclusión les cuida especialmente y vigila que ellos sean los preferidos de la acción educativa inclusiva; esto exige una supervisión continua de los grupos con mayor riesgo para adoptar medidas que aseguren su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

Es así que el ejercicio de la docencia, por su propia naturaleza instruccional, encierra unas responsabilidades para quien ejerce la profesión docente, en lo que tienen que ver no sólo con la práctica pedagógica en sí, sino cómo ésta se relaciona inevitablemente con la didáctica, con la lúdica, con la inclusión como derecho y con la caracterización socio-antropológica de todos los implicados en el proceso, que es en esencia, el eje fundamental que determina las acciones que se deben tomar en un aula de clases y con la comunidad educativa, condicionada por un conflicto, como es el caso que se vive en la zona del Catatumbo.

Política de inclusión educativa del Ministerio de Educación Nacional y desplazamiento. Dentro de estos grupos considerados como vulnerables, destacan para este proyecto los afectados por la violencia y específicamente la población en situación de desplazamiento forzoso.

A este respecto, la política de inclusión educativa que emana del Ministerio de Educación nacional, manifiesta que la población víctima del conflicto requiere de atención especial en las instituciones educativas para asegurar su real inclusión y su permanencia ya que el desplazamiento forzado constituye por su magnitud y características una verdadera crisis humanitaria y una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos, convirtiéndose este grupo de población en el grupo más vulnerable.

Para apoyar en la solución de esta problemática, el Ministerio de Educación asume los mandatos de la Ley 387 para adoptar medidas que les permitan a las personas víctimas del conflicto regular su situación escolar a través de programas especiales en cuanto trámites y requisitos:

La circular conjunta de Julio de 2.000 del Ministerio de Educación Nacional y la Red de Solidaridad Social señala que:

Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales ofrecerán el servicio educativo a la población desplazada en cualquier momento del año, según el nivel educativo y la edad.

Las instituciones educativas expedirán las certificaciones académicas sobre grados cursados previamente de la población en edad escolar desplazada que no cuente con ellas.

Las instituciones educativas eximirán del pago de costos educativos a la población escolar desplazada.

Tomando en cuenta CODHES. Informe de desplazamiento forzado (2012) y la Contraloría de Bogotá (2013) la mayoría de la población desplazada se ubica en las zonas urbanas, Bogotá es la segunda ciudad colombiana en recibir población desplazada y Suba es una de las localidades de la ciudad con mayor número de desplazados (las cifras fluctúan según las entidades y años de estudio), el Ministerio de Educación de Colombia ha desarrollado diversas estrategias que han de

ser implementadas por las Secretarías de Educación y las instituciones educativas con las que se busca dar atención educativa integral a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, que se pueden resumir de la siguiente manera:

Aulas de aceleración: estrategia dirigida a los niños, niñas y jóvenes en situación de extra edad en la que se busca su desarrollo integral a través de estrategias específicas a sus necesidades y niveles de desarrollo.

Programas de educación continuada con la metodología Cafam, dirigidas a jóvenes y adultos que son alfabetizados y reciben educación básica en modalidad por ciclos.

Estrategias que se encuentran en etapa de estudio e implementación como los círculos del aprendizaje, en los que se adapta la escuela nueva a las características de la población en desplazamiento y extra edad, y el modelo relacional que es desarrollado por entidades privadas y en el que se trabaja con el enfoque constructivista y sistémico personalizado buscando el auto didaxis.

Actividades de capacitación para los docentes y directivos docentes en atención psicosocial a población vulnerable.

La inclusión educativa de los niños y niñas en condición de desplazamiento, parte para el Ministerio de Educación de dos conceptos fundamentales, que han de tomarse en cuenta en cada una de las acciones y políticas destinadas a subsanar la inequidad y la exclusión. Estos conceptos son equidad y calidad:

Para el Ministerio de Educación Nacional, la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de

valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y, en consonancia, se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia. En resumen, el Ministerio considera que se deben transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes.

Inclusión en las Prácticas educativas: Según Hall (1997) las prácticas educacionales fundamentan la enseñanza, metodología y el currículum, parten de las ideas sobre situaciones de exclusión y diversidad. Cuando se tiene la tarea de formar estudiantes se manejan dichas prácticas de forma integral y su punto de partida es la inclusión desde la diversidad en diferentes contextos, donde el docente entrega todo de sí mismo para cumplir su labor.

Así mismo, Dyson y Millward (2000), explican el “paradigma organizacional” de la educación inclusiva, siendo este un nuevo modo de pensar que confronte las creencias profundamente arraigadas entre muchos educadores alrededor del mundo. Específicamente, requiere distanciarse de las explicaciones del fracaso escolar, basadas en las características del niño individual y de sus familias, y concentrarse más bien en el análisis de las barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como han sido experimentadas por los estudiantes dentro del sistema educativo.

De igual manera las teorías de Stainback y Stainback (1999) “Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los estudiantes en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerles, fomentar las amistades, adaptar el currículum y graduar las prácticas”. Estos son conceptos que coinciden con la idea de Ainscow (2012), quien afirma que la educación inclusiva es

un paso más para lograr el objetivo de transformar al aula de modo que amplíe sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.

De modo semejante, las reflexiones aportadas por Durán y Giné (2010), explican la educación inclusiva como un proceso de formación, de capacitación de los docentes para atender la diversidad de los estudiantes; se trata de un verdadero reto de formación de los profesores para mejorar la calidad de las escuelas y los sistemas educativos.

Igualmente la Unesco (2006) abarca la educación inclusiva como un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños.

De igual forma, el pensamiento de Arnaiz, (2000) afirma en varias ocasiones que “Educar a la diversidad de alumnos implica utilizar diferentes medios y aprovechar los recursos del entorno, a partir de conocimientos previos y que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes. “Lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas” “si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo.” Con tales aportes se enriquece la investigación brindando conocimientos y herramientas propias para desarrollarse en los contextos sociales de las comunidades y crear una nueva cultura. Por lo tanto, la educación pretende que el estudiante construya sus propios significados culturales.

De igual forma, Fernández (2003) sustenta la idea de que la escuela con carácter inclusivo debe enriquecer el desarrollo personal y social, implementar un currículo adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Desplazamiento forzoso. Según información de ACNUR (2016), Colombia encabeza la lista de desplazamiento forzoso en el mundo. En el 2013, la cifra en el país fue de 5,3 millones de desplazados por el conflicto, y este número ha aumentado en más de un millón de casos; lo que llevó a que el país registrará en el 2016 un total de 6,5 millones de personas en situación de desplazamiento esto equivale más o menos al 10% de la población.

Tomado como referente el Centro de Memoria Histórica y el documento una Nación Desplazada puede hacerse una clara distinción entre el acto apremiante de desplazarse y el que viaja pues el que se desplaza, a diferencia del que viaja, responde a una imposición violenta y no a una decisión tomada en libertad. El que viaja lo hace por responder a una búsqueda, y espera obtener algún descubrimiento al llegar a su destino: vivir una experiencia enriquecedora temporal, huir de algo que desea dejar atrás o cambiar por completo de escenario e incluso mudar su identidad; lo que identifica al que viaja es la elección libre de hacer ese recorrido, tanto como la elección que ha hecho del lugar de destino. El viaje depende en buena medida del lugar hacia donde uno se dirige. Los viajes se plantean en libertad, como un deambular sin rumbo definido. El que se desplaza no tiene, literalmente hablando, un lugar a dónde ir. “La partida es lo que importa, no su destino”. Si no ha elegido moverse, mucho menos ha elegido el lugar a dónde ir. Para el que se desplaza forzosamente, es decir, el que se ve obligado a abandonar su mundo conocido, no existe un mejor lugar a dónde ir. Tampoco le es permitido hacer su viaje en buenas condiciones: ahorrar para sus gastos, vender o heredar a sus familiares o amigos sus propiedades o pertenencias. El movimiento del desplazado es, en ese sentido, un deambular repentino, que alguien se ve

obligado a hacer, sin recursos ni lugar de destino: “El movimiento no es entonces el principio de una libertad sino el de un destino funesto” (Ridon, Jean-Xavier, 1997).

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 comola 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” (Ridon, JeanXavier, 1997). “El desplazado es un forastero que llega a una comunidad y a un entorno que no es el suyo, y a menudo durante una temporalidad indeterminada. Pudiera decirse que la identidad social del desplazado en el nuevo escenario es construida a partir de la pérdida. Él es de alguna manera un actor desposeído de su historia y carece por lo tanto de un campo de orientación para su acción” (Sánchez, G., 2011, Prólogo, San Carlos: memorias del éxodo en la guerra). El desplazado es, entonces, alguien que se ve de un momento a otro “expulsado”, “arrojado” del “paraíso” de su lugar y de su identidad. Es recurrente encontrar, en los testimonios de las víctimas, la imagen de un individuo o de una familia que se traslada clandestinamente, durante la noche, con nada o muy pocas de sus pertenencias, sin medios, sin ganas con una mano adelante y otra atrás, como lo describen tan bien esas duras palabras, dolientes por ese abandono al que se ven obligados, y en muchas ocasiones de duelo además por los seres queridos que les han sido recientemente arrebatados. Muchas veces, como lo han constatado las investigaciones del CNMH, ese desplazamiento ocurre por estaciones, por etapas: por lo general, el primer intento que hace el desplazado es moverse de una vereda a otra, vecina de la suya; desde allí tatea si existe alguna posibilidad de retorno. En esa medida, el lugar que lo recibe, que lo alberga solidariamente, es apenas un lugar de paso; contravenir el mandato del abandono es una forma común de resistencia contra los violentos. Pero cuando ese desplazarse de una vereda a otra no evita que sigan siendo

expulsados de la región, cuando son perseguidos con saña, delatados, acusados, deberán huir definitivamente de aquella vereda a un casco urbano. Cuando ese tránsito tiene lugar, ya no se trata de un desplazamiento provisional, y el desplazado lo vive como un desarraigo que sabe puede llegar a ser definitivo.

El desplazamiento forzoso se convirtió y sigue siendo la herramienta predilecta de los victimarios para acumular riqueza, recursos (naturales y artificiales) y despojar tierras de manera sistemática. Esto se debe a que las tierras y territorios de las personas desplazadas se han convertido en botines preciados por su potencial explotación económica, sus fuentes de recursos naturales y su ubicación estratégica.

La población desplazada, compuesta principalmente por comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, no tiene posibilidades de acceso a la tierra. En distintos ámbitos del territorio nacional (departamentos, regiones, municipios, veredas, inspecciones de policía y asentamientos humanos, entre otros), los grupos armados han formado parte de “empresas del crimen” y sus operaciones han estado al servicio de narcotraficantes, terratenientes, latifundistas, políticos y empresarios. Esto quiere decir que el éxodo forma parte de una estrategia criminal financiada y patrocinada por poderosos agentes económicos, legales e ilegales, en un ambiente propicio para la reproducción de prácticas ilegales como la corrupción sistémica y la captura y cooptación institucional del Estado. Esto diferencia el caso colombiano de otros casos de éxodo a nivel internacional, donde la población fue expulsada por motivos políticos, étnicos y religiosos, como ocurrió en los territorios de la antigua Yugoslavia o en Ruanda en la década de los años noventa (Lavoyer, 1995)

Por lo anterior para entender de manera adecuada el fenómeno del desplazamiento forzoso en sus causas y repercusiones amplias y complejas, es necesario que se entienda como una

manifestación de un conflicto interno que se ha extendido a lo largo de la historia colombiana desde las épocas de la presencia española, variando en sus causas, autores y expresiones.

Este conflicto, cuyo origen se pierde en las continuas luchas por el poder político, la tenencia de las tierras y el control de recursos naturales y de cultivos ilícitos, se ha convertido en el referente de la historia y ha causado un número de víctimas alarmante.

La investigación realizada por el GMH (2013), permite concluir que en este conflicto se ha causado la muerte de aproximadamente 220.000 personas entre el 1 de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012. Su dimensión es tan abrumadora que si se toma como referente el ámbito interno, los muertos equivalen a la desaparición de la población de ciudades enteras como Popayáno Sincelejo.

En la actualidad, el conflicto presenta un nuevo giro en cuanto los autores y las víctimas que lo caracterizan (como ejemplo, los grupos paramilitares han derivado en Bacrim que actúan de forma sistemática en sus regiones de influencia buscando el control de territorio para actividades ilícitas).

Así, los paramilitares estructuraron e implementaron un repertorio de violencia basado en los asesinatos selectivos, las masacres, las desapariciones forzadas, las torturas y la sevicia, las amenazas, los desplazamientos forzosos masivos, los bloqueos económicos y la violencia sexual.

Las guerrillas recurrieron a los secuestros, los asesinatos selectivos, los ataques contra bienes civiles, el pillaje, los atentados terroristas, las amenazas, el reclutamiento ilícito y el desplazamiento forzado selectivo. Además, afectaron a la población civil como efecto colateral de

los ataques a los centros urbanos, y de la colocación masiva e indiscriminada de minas antipersonal. La violencia de los miembros de la Fuerza Pública se centró en las detenciones arbitrarias, las torturas, los asesinatos selectivos y las desapariciones forzadas, así como en los daños colaterales producto de los bombardeos, y del uso desmedido y desproporcionado de la

fuerza. La violencia contra la integridad física es el rasgo distintivo de la violencia paramilitar, mientras que la violencia contra la libertad y los bienes define la violencia guerrillera. En otras palabras, los paramilitares asesinan más que las guerrillas, mientras que los guerrilleros secuestran más y causan mucha más destrucción que los paramilitares.

Como manifestación de este conflicto, el desplazamiento forzado en Colombia presenta características específicas, que, sin embargo, no lo alejan de la definición que es más aceptada internacionalmente: según Hernández, E. (1999) en su investigación *El desplazamiento forzado y la oferta estatal para la atención de la población desplazada por la violencia en Colombia*.

“El desplazado es toda persona que se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o sus actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física o libertad han sido vulneradas o se encuentran amenazadas, debido a la existencia de cualquiera de las situaciones causadas por el hombre: Conflicto armado interno, disturbios o tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas a los derechos humanos u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores, que pueda alterar o alteren drásticamente el orden público”.

En cuanto las características específicas de este fenómeno en Colombia, Bello, M. (2003) refiere:

“En Colombia, el desplazamiento forzado delito de lesa humanidad es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos. Esta última característica evidencia que, más allá de la confrontación entre actores armados, existen intereses económicos y políticos que presionan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios. Sucede así con el narcotráfico y sus estructuras de financiación, que han sido definitivos en la sostenibilidad y agudización de la violencia sociopolítica en diferentes regiones

del país. Por supuesto, no se puede dejar de lado intereses provenientes de sectores empresariales que también han contribuido a propiciar el desalojo y apropiación de importantes territorios”.

En este contexto, se habla de una expresión del conflicto armado que presenta de forma evidente repercusiones individuales y sociales y que más allá de una problemática política o económica se convierte en una tragedia humanitaria que exige la intervención de todos los sectores de la sociedad interesados en la superación de la crisis nacional.

Se considera que el desplazamiento forzado tiene sus orígenes en épocas muy tempranas de la historia colombiana, pero estos inicios no tienen documentación suficiente para permitir concretar datos fiables. Pérez, L. (2001) afirma:

“El desplazamiento forzado de poblaciones que se vive en Colombia, tiene antecedentes en estructuras violentas de larga duración como los movimientos migratorios del siglo XIX, vinculados a las nueve guerras civiles, y los desplazamientos del campo a la ciudad de mitad del siglo XX, asociados a la época de la violencia. Aunque este no es un problema nuevo para la población que es víctima de la guerra, sólo muy recientemente, y de manera forzada, se ha abierto espacio en la agenda del Estado y la comunidad internacional”.

A pesar de la presencia de esta dinámica de vulneración de los derechos humanos durante gran parte de la historia, solo hasta la década de los 80 empezaron a movilizarse acciones para su estudio y reconocimiento y no fue sino hasta los años noventa que se empezaron a dictar medidas legales para la protección de las víctimas. El grupo de Memoria histórica (2013) menciona:

“Si bien la Conferencia Episcopal Colombiana alertó en 1.985 sobre las enormes magnitudes del desplazamiento, solo en 1.997 el Gobierno nacional emitió la Ley 387, con la cual se dio inicio a un registro oficial de datos. El Registro Único de Víctimas – RUV – es hoy uno de los

instrumentos que permiten una aproximación a las cifras, pero su periodo de cobertura inicia apenas en 1.996.”

Ahora, es precisamente en esta época que se presenta un recrudecimiento del conflicto tal que la presencia del fenómeno del desplazamiento empieza a entenderse en su profunda complejidad como tragedia humanitaria.

Las cifras de los informes de la ACNUR y el CNR indican que a pesar de los esfuerzos por la superación definitiva del conflicto, Colombia ocupa el segundo lugar en el mundo en número de desplazados para el año 2.013 hubo 156.918 nuevos casos, llegando a un número promedio de 6 millones de colombianos obligados a abandonar sus lugares de residencia y enfrentar el desarraigo.

Así mismo Tabares, M (2014) argumenta de esta forma que, el 12 % de la población del país se ha convertido en víctima de un conflicto del que ya no se reconocen sus orígenes y apenas se vislumbran sus consecuencias.

De otra parte el grupo de Memoria histórica (2013), menciona que la cifra del número total de personas desplazadas varía según las entidades que presenten informe, y esto se debe, además de las fuentes consultadas, a las falencias en el registro de las víctimas, a la invisibilización de algunos casos por los temores de los involucrados a las represalias de los victimarios, a la presencia de desplazamientos intra- urbanos que no son reconocidos o denunciados y a la indeterminación del número de casos de desplazamientos individuales que no son referenciados en los registros oficiales ya que en estos se da prelación a los desplazamientos masivos por sus mayores repercusiones mediáticas y sociales.

La problemática del desplazamiento no solo afecta a la población migrante y se convierte en motivo de conflicto para los lugares de recepción que se encuentran ante detrimento de su calidad de vida por el aumento de la inseguridad, la mayor competencia para las ya pocas fuentes de trabajo

y la actitud de desconfianza ante los nuevos habitantes que se sustenta en las preconcepciones acerca de los motivos por los que abandonaron sus lugares de origen.

La producción académica en relación al fenómeno del desplazamiento es aún un campo en construcción, siendo este atraso una falencia para la comprensión del significado de la problemática y para la implementación de alternativas de atención que vayan más allá de la reparación material y el asistencialismo temporal.

Martha Nubia Bello, Magister en Investigación social y parte del Centro de Memoria Histórica, ha elaborado un marco conceptual importante en cuanto a las consecuencias del desplazamiento ya las alternativas de su manejo, llegando a la comprensión de éste en su aspecto humano:

“La imagen de sí mismos que las personas víctimas del desplazamiento (individual y colectivo) han construido históricamente y que les ha permitido diferenciarse o distinguirse de otros, y al mismo tiempo ser reconocidos por otros, es desestructurada y reconstruida a la luz de las nuevas realidades y posiciones sociales que están obligados a asumir”.

Se evidencia entonces, que el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia acarrea la transformación de las condiciones de vida de cada una de las personas que se encuentran vinculadas a su dinámica.

Las políticas gubernamentales han planteado alternativas para la reparación y prevención de estas consecuencias desde el punto de vista social, económico y aun político, como lo son las normas, leyes y directivas que se han promulgado desde el año 1996 y que en los últimos años se concretan en las políticas de justicia y paz, la ley de víctimas y las políticas de justicia y reparación. Sin embargo, el trabajo en el aspecto humano y personal del desplazamiento forzado no encuentra un respaldo teórico amplio que lo aborde en toda su complejidad y dinámica propia.

Suponer que un ser humano no solo se ha visto forzado a abandonar su lugar de origen, su medio de sustento y su entorno familiar y social más próximo, implica, como lo dice Martha NubiaBello, el abandonar su identidad y todo aquello que se daba como el supuesto de vida que sustentaba su actuar y ser. Las consecuencias de este proceso de desarraigo y auto negación no sonevidentemente superables por políticas oficiales o por las acciones de tipo descriptivo y analítico de las ONG y si requieren trabajo de apoyo desde el punto de vista educativo y terapéutico que aún no se ha planteado y sistematizado.

Son seres humanos que se encuentran ante un nuevo entorno que en muchas ocasiones los rechaza y estigmatiza y que son obligados a adaptarse, olvidando su cultura y formas de encarar la vida para simplemente sobrevivir.

Si se toma en cuenta que un 40% de las personas en situación de desplazamiento son menores de edad se evidencia una problemática aún más fuerte, pues estos niños y niñas aún no han elaborado herramientas psicológicas y sociales que les permitan entender estas súbitas transformaciones de forma que no entorpezcan la construcción de su identidad y el fortalecimiento de su autoestima.

Esta labor atañe directamente a las instituciones de educación formal que se convierten en receptoras de población estudiantil en desplazamiento.

Escuela y Desplazamiento. La escuela debe percatarse de que el proceso para lograr integrar a los alumnos(as), padres y madres de familia, y posiblemente a los propios maestros(as) a la vida de la comunidad escolar, sólo es posible en la medida en que las formas mediante las cuales se manifiesta el desarraigo sean valoradas por el maestro(a) como profundas y emergentes necesidades vitales que han sido brutalmente cortadas de su cauce histórico–biográfico. De lo contrario se trastocaría la necesidad vital en obstáculo pedagógico y esto es un error imperdonable.

Por esa razón, el punto de vista de la filósofa francesa Simone Weil, en su obra *Raíces del existir*, nos recuerda que puede hablarse de desarraigo geográfico, cultural y afectivo. Es aquí, en esta intersección entre la necesidad, el dolor y la solidaridad, en donde las preguntas por el ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿cuándo?, ¿con qué?, y ¿para quién?, cobran sentido profundo. Si la escuela tiene una respuesta positiva a estos requerimientos, debe ofrecerlos con prontitud y generosidad, pero si después del análisis encuentra que allí está su debilidad, debe recurrir a su búsqueda.

El concepto de desarraigo introduce, a quienes están comprometidos con una escuela para los tiempos de paz, construida desde los efectos mismos de la guerra, a uno de los debates contemporáneos más relevantes: el de la problemática de las identidades. A pesar de todas las discusiones sobre el tema hay puntos de vista que destacan el carácter constitutivo que la cultura posee para la identidad de los individuos. El mundo de los significados compartidos y proporcionados por la comunidad a la que pertenecen dichos individuos es de gran importancia para lo que se puede llamar “la maduración biográfica de los sujetos” como expresión de su identidad. Por eso, al establecer un puente entre la antropología del desplazado y la institución escolar afectada por el fenómeno del desplazamiento, se enfatiza en el punto que plantea Beatriz Restrepo sobre desarraigo cultural. Este contexto teórico tiene el sentido de proporcionar a los maestros(as) receptores de población escolar desplazada los elementos que permitan reconocer el punto de vista sobre las secuelas que el desplazamiento deja en el campo de las necesidades vitales de los individuos y lo que significa en términos de la persona humana: “La falta de reconocimiento de una identidad cultural, la puesta en peligro de su supervivencia, son algo más que faltas políticas contra la tolerancia y el respeto hacia el prójimo: representan un auténtico atentado a la potencia ontológica de los individuos”

Impacto del conflicto armado y el desplazamiento en niñas y niños. Según Manuel Restrepo Yusti la guerra y el desplazamiento dañan a todas las personas que los padecen; este daño se expresa en la afectación de la autoestima y en la invisibilidad de sus efectos en el corto plazo; y, en primer lugar, lesiona a la población infantil y juvenil, que es más afectada. Este impacto se puede sintetizar en el caso de los niños y niñas, así:

La pérdida de estabilidad en la vida cotidiana, de los espacios, los tiempos y los ritmos de su socialización primaria para la construcción de sus identidades, de sus vínculos de pertenencia geográfica, afectiva y cultural (desarraigo).

Se rompen abruptamente sus vínculos con la tierra, con sus pares, con la escuela, y en muchas ocasiones con su familia primaria y extensa.

Se insertan como desplazados en espacios propios e interfieren los ritmos de otras familias y pobladores pobres que ven llegar mayores dificultades para repartirse los escasos servicios públicos de su zona, entre otros, el de la educación. Esto, en muchas ocasiones, genera hostilidad contra los niños y las niñas recién llegados a las escuelas que los acogen.

El impacto del desplazamiento en el desarrollo escolar de niños y niñas se manifiesta de diversas maneras que es preciso aprender a ver y a nombrar. Entre ellas se encuentran problemas relacionados con incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal y corporal, dificultades motrices, dificultades en el manejo de la motricidad fina, exacerbación de los temores infantiles y surgimiento de nuevos temores y pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad de llanto abrupto, o bien indiferencia, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades para fijar la atención o para utilizarlas destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra y las respuestas violentas.

En la mayoría de culturas las familias en situación de desplazamiento forzoso presentan maltrato entre sus miembros y desconocimiento de los derechos humanos de la niñez. Manifiestan expresiones de maltrato físico y verbal por parte de los padres y madres contra sus niñas y niños, como una constante cotidiana que se agudiza cada día. Los niños y niñas sufren con el desplazamiento un incremento del deterioro de su calidad de vida afectiva y los vuelve más vulnerables a situaciones de maltrato en la familia.

La mujer por su parte muchas veces es, instrumentalizada social y sexualmente y se les coloca en situación de subordinación y dependencia de los varones;

En el proceso de acercamiento con los niños y niñas se ve por ejemplo, a partir de los dibujos, las dificultades que se les presentan a aquellos de procedencia afrocolombiana, sus problemas de identidad étnica y racial, de escasa pertenencia a una cultura expresada en la dificultad de dibujarse a sí mismos y a sí mismas y de gustar los elementos que en su color de piel, su cabello, la forma de nariz y la boca, los diferencian de los niños y niñas mestizos.

El impacto del conflicto armado y el desplazamiento en las maestras y maestros. Continuando con Yusti, El impacto del conflicto armado y el desplazamiento se expresa en cambios orgánicos y psicológicos, que a su vez entorpecen el desarrollo humano de cada uno y una de ellas, especialmente en aquellos(as) que se suman a sus alumnos(as) en iguales condiciones de desplazamiento.

Estas alteraciones se manifiestan en: dificultad para la regulación de los afectos, actividades autodestructivas, tristeza, mutismo, inapetencia o exceso en la ingesta de alimentos, tendencia a sentir escindida la mente, síntomas de amnesia, autoinculpación, agresividad desinhibida o pasividad auto inhibida, inhibición sexual o exaltación de la misma, temor a compromisos a largo plazo y desconfianza extrema en la solución de los conflictos. Presentan reacciones en la salud

como la migraña, úlcera, colon irritable, irritaciones en la piel, escepticismo y pérdida en la creencia en cualquier clase de apoyo.

Otras pérdidas que los docentes reportaron se ocasionan en el proceso de ocupación de una población por los actores armados del conflicto, quienes además del control que ejercen con su sola presencia, realizan un peculiar ejercicio con el personal de maestros y maestras.

Por más atrasada que sea la escuela, por bajo que sea el nivel de preparación académica de los docentes, los actores armados expresan lo que los totalitarios de todas las épocas de la historia han refrendado con su dialéctica de la fuerza: el temor a la inteligencia, al uso de la razón en los procesos de conocimiento humano, que expresan en esta advertencia a maestros y maestras: “dedíquese a lo suyo y no tendrá problemas”. Ante una orden de estas, o así sea un favor pedido de buenas maneras por alguien armado, no le queda más alternativa a la sensatez que tragarse las palabras y objeciones que en otras circunstancias brotarían con vigor.

Aquí empiezan a agravarse los problemas de maestros y maestras, porque detrás de esta advertencia, aparecen cientos de fantasmas que le están amenazando por su actividad en el salón y fuera de él. Todo el tiempo se pregunta, sin atinar respuestas, si su conducta le está conduciendo a un juicio fatal, y muchos de ellos terminan como desplazados.

El maestro y la maestra están compelidos por los actores del conflicto armado a seguir un modelo profesional similar a la propuesta de escuela tradicional autoritaria, que se ocupa de transmitir conocimientos, enseñar a obedecer, sin mayores objeciones, a los paradigmas que la sociedad dirigida verticalmente les depara a niños, niñas y jóvenes, y en general a las personas ajenas o excluidas del ejercicio hegemónico del poder.

Pero al mismo tiempo, maestros y maestras están presionados y en algunos casos seducidos por el proyecto que desde 1991 ha ocupado el quehacer del sistema educativo que tiene por norte

formar para la paz y los derechos humanos, para respetar las diferencias y para poblar de sentido de participación democrática el mundo escolar, dentro del marco del mejoramiento de la calidad de la educación. Esto se ha traducido en exigencias legales que proponen nuevas formas de abordar el proceso educativo, el sentido de las instituciones y de su labor profesional. Estas innovaciones en el campo de la educación plantean importantes retos, dificultades y angustias a estos docentes, que, como maestros y maestras rurales, por lo general, cuentan con una baja calificación en el escalafón, bien por ser personas muy jóvenes, que apenas inician su carrera, o por pertenecer al grupo de docentes campesinos que ha tenido escaso acceso a oportunidades de mejoramiento académico.

Dichas corrientes pedagógicas aportan elementos críticos al liderazgo social de la escuela en la vida de las comunidades en que está inserta y proponen una escuela que solo puede ser pensada en un contexto con el cual desarrolla una relación dinámica y abierta. Por lo tanto, al llegar el conflicto armado a sus veredas el maestro y la maestra están desgarrados por dilemas morales más complejos aún que los aportados con el solo hecho del ingreso forzado de sus veredas al territorio de la confrontación. Se ven abocados cotidianamente a resolver problemas que tocan con la guerra y la paz, con la democracia y el autoritarismo.

Estos docentes tienen otra característica que los hace aún más singulares, y es que poseen un vínculo profundo de pertenencia a la tierra en la que desempeñan su docencia. Casi todos nacieron y crecieron en ella y solo han abandonado el campo para ir a estudiar y han regresado para quedarse. Por eso el trato que les dan los actores del conflicto los convierten en extranjeros en su propia tierra, en la que continúan por decisión propia. Sin embargo, como en todo hecho traumático, ellos y ellas viven empujados por el acontecimiento, sin poder trascender en un

comienzo el miedo, la rabia y la tristeza que les produce ver sus veredas convertidas en territorio de guerra y muerte, y sus prácticas profesionales en objeto de vigilancia permanente.

Las palabras son confinadas al silencio, ya ni entre sus mismos colegas pueden manifestarse como antes lo hacían; con sus alumnos y alumnas tienen precauciones porque, con frecuencia, son interrogados por los actores del conflicto sobre las simpatías de los docentes con uno u otro bando. Se registró también en varias de estas comunidades pedagógicas una marcada inclinación religiosa, en la mayoría de los casos, de ascendencia cristiana; estas creencias aparecen, claramente, como un soporte emocional que les da coherencia y sentido en medio de un horizonte tan complejo y aterrador.

Pero la guerra, cuando llega, incursiona también en el mundo de los afectos y las pasiones amorosas de los jóvenes estudiantes de los colegios. Hay grupos que acostumbran permitir a sus tropas, en las zonas que ocupan, el cortejo amoroso que, tratándose de sujetos armados, se convierte en acoso sexual, con todos los riesgos que esto trae para incautas adolescentes. Los padres acuden a sus maestros/as para que traten de hacer algo al respecto, puesto que ellos temen por sus vidas si intervienen.

En este contexto del conflicto y del desplazamiento se encuentran, así mismo, maestros y maestras que, si bien gustan de lo que hacen, lo ejercen a la manera tradicional, repetitiva, vertical, autoritaria, con resistencias y dificultades para innovar en la cultura escolar, tanto en el aula como en los demás espacios de vida de la escuela y la comunidad. Ellos y ellas están empujados por otro factor que, en comunidades tan pequeñas, en las que se ejerce tanto control social, se siente con mucha fuerza. Padres y madres también piensan la educación desde la óptica tradicional y autoritaria, y son altamente resistentes al cambio. Siguen firmemente convencidos de que la letra con sangre entra; de que los niños y niñas, aun en preescolar, tienen que ser obligados a hacer

tareas diariamente y censuran que ensucien sus ropas en la escuela. Creen también que la masculinidad se preserva impidiendo, así sea por la fuerza, que los varones adolescentes se decoren y realicen innovaciones en la manera de poseer sus cuerpos; también son cultores de la feminidad tradicional, subordinada a los deseos e imperativos de los varones, sean padres, hermanos, novios, esposos o amantes.

Estas contradicciones, que serían un material de trabajo interesante en otras comunidades educativas, se convierten usualmente en factor sin salida que genera tensiones que finalmente se resuelven en contra del cambio y de la transformación escolar.

Impacto del conflicto armado y el desplazamiento en la comunidad educativa. La dolorosa experiencia de las situaciones de guerra y de desplazamiento, desde el punto de vista comunitario y familiar, presenta un cuadro contradictorio y cargado de problemas. Ese cuadro impregnado del dolor que ha acumulado pérdidas y que parece retener la tristeza para siempre, se manifiesta en un silencio que soslaya una redefinición de la vida. Dicha asimilación del silencio, como expresión del horror que deviene de la propia violencia, es difícil de superar. “Uno se queda en silencio portemor”, es la expresión común de la mayoría de los adultos.

Los recuerdos se invierten lentamente para caracterizar la percepción que tienen sobre las fases que describen la propia situación de desplazamiento. “Ante la llegada de los paras o la guerrilla no hay mediación posible”, “no hay ninguna respuesta, toca salir”. El recuerdo de la saga permite corroborar que el conflicto se presenta desde la salida, se revive con la llegada al sitio de recepción, y persiste en los campamentos o lugares de paso, porque los “extraños”, y más correctamente, los desplazados, “nunca son bien recibidos”.

A esta situación, que hace precaria la comunicación, se suma el impacto que sobre las poblaciones desplazadas tiene un número significativo de procesos sociales que irrumpen en la

vida y sistemas de representación de las comunidades y grupos desplazados, sin que medien procesos de transición propios de fenómenos como la migración. Aquí no hay espacio para la asimilación, el impacto es inmediato. Trayendo consigo unos procesos como:

El desarraigo violento producido por el tránsito de lo rural a lo urbano.

El doloroso proceso de incorporación al mundo del trabajo remunerado urbano o en su ausencia la vergüenza inaplazable del sometimiento a la caridad pública.

El impacto del cambio abrupto del proyecto educativo rural al proyecto educativo urbano. La ausencia de elementos para interpretar y asimilar los medios de comunicación.

El impacto de los cambios en las valoraciones sociales sobre el matrimonio, los hijos, el amor y la sexualidad; el control de la natalidad y de la condición de ser hombres y de ser mujeres.

La experiencia con otras formas de violencia: social, sexual e intrafamiliar, que se estructuran desde la lógica de la violencia política.

El impacto de los cambios de costumbres políticas o la configuración de la anomia.

La revaloración o el desarraigo frente a los espacios de cotidianidad: casa, escuela, vecindario, espacio público, los campamentos.

Las dificultades para reconstruir redes de solidaridad y de liderazgo.

La problemática ética, moral y religiosa en un mundo que les es extraño.

Por ahora lo que importa es plantear una apreciación general que permite poner en tensión la forma como se viven dichos procesos: se trata de ver la tensión entre el espacio doméstico y privado, y la apropiación de lo público.

Ahí está la paradoja. El espacio de lo privado es descrito por muchos actores como de maltrato físico y psicológico, de violencia intrafamiliar reconocida por padres y madres; y el espacio público como el lugar en donde se pone a prueba el sentido de la organización, de las exigencias

de protección, de modos de subsistencia y de reconocimiento del estatus político de desplazados. Están cruzados, igualmente, por la intolerancia, la discriminación, la falta de una cultura política y de manejo del conflicto, la persecución y la retaliación.

Las formas en que de una u otra manera se relaciona la población desplazada con los fenómenos antes enunciados van conformando un sistema de representaciones colectivas demasiado complejo y traumático. Ellas son muestras fehacientes de la forma como se construyen los imaginarios que nutren sus vivencias y necesidades vitales expresadas tanto en la vida familiar como escolar. Desde allí se justifica la acción o la parálisis, el sistema de valores o la anomia que promueven la presencia de esos individuos o grupos en el mundo de la vida, con actitudes disímiles de resignación, de resistencia o de espíritu de lucha y de cambio, o del desarraigo que inmoviliza.

La escuela no escapa a esto; por el contrario, allí se reciclan estas tensiones expresadas por padres, madres de familia y líderes comunitarios que dejan traslucir concepciones tradicionales, autoritarias y verticales sobre la educación, endurecidas por la desprotección y las dificultades a que son sometidas las familias desplazadas.

La fragmentación de un imaginario de tiempo y de espacio persiste sobre el recuerdo del conflicto, de la guerra, de la salida, del inicio de un peregrinar sin meta segura, de la contingencia en la vida de los campamentos y de la incertidumbre del regreso.

Todos estos aspectos afectan las dinámicas de la comunidad educativa, de la escuela y del aula de clase; por eso, el concepto de comunidad educativa para estos casos tiene que partir forzosamente de una nueva manera de ver el futuro, de valorar el conflicto y, por tanto, de una nueva manera de ser. Esa difícil transición debe aceptar las instancias donde se gesta y se transmite una nueva cultura: las organizaciones que defienden los derechos de los desplazados, la escuela, el propio entorno barrial y/o regional, etc. Es en estos espacios en donde es prioritario sembrar la

semilla de nuevas formas de soluciones sociales que contrarresten los efectos de elementos negativos como han sido la intolerancia política, la subvaloración de las minorías, la inequidad por razones de género y otras de relacionarnos con el otro(a) que acompañan los procesos de violencia.

En los sitios en donde se ha acaparado la atención exclusivamente en emergencias materiales, se han dejado de lado importantes tareas y reflexiones sobre las necesidades vitales como la educación, la convivencia concertada para la buena marcha de la comunidad educativa, los espacios de emergencia para la elaboración del duelo, para el tratamiento de los conflictos, el futuro de las poblaciones desplazadas.

Educación y víctimas del desplazamiento forzoso. La condición de desplazamiento la viven hombres y mujeres, niños y niñas, huérfanos, ancianos, todos ellos colombianos y colombianas que sueñan con volver a sus veredas, a sus pueblos, retomar el trabajo de la tierra y a la crianza de sus hijos e hijas con la fortaleza de un campesino, la astucia de un labrador y la esperanza de un soñador.

Como una primera instancia para la comprensión del desplazamiento se definirá a partir de lo que propone la Ley 387 de 1997 en su artículo 1. Según esta Ley de la República de Colombia un desplazado es «toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público».

El desplazamiento forzoso genera no sólo la pérdida de un hogar para las familias afectadas, también ocasiona desarraigo, rupturas sociales con su entorno y seres queridos; es a la vez causa y consecuencia de riesgos para niñas y niños. La escuela desempeña un papel importante en la tarea de acogida, apoyo psicosocial y, como factor generador de confianza puede contribuir al restablecimiento de nuevos lazos sociales en los municipios receptores.

En los últimos cuatro años fueron desplazadas por causas violentas cerca de un millón de personas, lo que representa alrededor de 250 mil por año. Del total de esas personas, se estima que por lo menos una tercera parte corresponde a niños, niñas y jóvenes entre los 5 y los 17 años de edad.

En los últimos años el país ha sido testigo de un incremento constante del fenómeno del desplazamiento y de la forma como la violencia ha excluido a miles de niños y niñas del sistema educativo. Esta expulsión violenta ha sido más grave en zonas habitadas por indígenas, negros y campesinos pobres, quienes a su vez presentan menores niveles educativos y tasas más altas de analfabetismo.

Además de las complejas consecuencias del desplazamiento, es claro el efecto de este fenómeno sobre la educación. Se conoce que apenas 61% de las mujeres jefes de hogar y 56% de los hombres jefes de hogar desplazados han completado la primaria y que menos de 5% cuenta con algún tipo de educación superior o técnica. Esto permite asegurar que, por lo menos, 35% de la población adulta desplazada no ha recibido instrucción¹, lo cual limita su adaptación a una nueva región o la posibilidad de conseguir un empleo. En el caso de los niños la situación es más grave. Del millón de colombianos que cada año deben abandonar sus regiones por causa de la violencia, una tercera parte son niños entre 5 y 17 años de edad. Sumado al trauma de abandonar a la fuerza su entorno, está el de quedar marginado del sistema escolar.

Desplazamiento forzoso en el Catatumbo. Respecto a la Zona del Catatumbo, conformada por 11 municipios de Norte de Santander, desde décadas cuenta con la presencia de actores armados irregulares (disidentes de las FARC, miembros del ELN y EPL, Paramilitares) e integrantes de bandas criminales.

El accionar de estos grupos ilegales en la región del Catatumbo está acompañada de prácticas como la imposición de reglas de conducta y comportamiento social a los habitantes de la zona, la interferencia en las actividades de organizaciones sociales y comunitarias, el reclutamiento de menores, la administración del negocio del narcotráfico y el contrabando de combustibles.

En cuanto al impacto humanitario, se puede anotar según datos de la Policía Nacional, una tasa de homicidio superior a la tasa nacional. De acuerdo a la Defensoría del Pueblo, el incremento de acciones guerrilleras con ataques indiscriminados y amenazas ha dejado como resultado desplazamientos masivos Llorente, M (2013). En el caso de las minas antipersonal, el Programa Presidencial para la Acción Integral contra las Minas Antipersonal (PAICMA), ubica a Norte de Santander como el quinto departamento con mayor número de víctimas en el país, afectando por igual a la fuerza pública y a la población civil. Adicionalmente, tanto el fenómeno de las extorsiones como el secuestro se han incrementado en los últimos tiempos. Por su parte, el censo de cultivos de coca 2012 mostró que entre 2006 y 2012 los cultivos aumentaron en Norte Santanderen más de un 80%, y que entre 2010 y 2011, el 90% de estas hectáreas se encuentran en la región del Catatumbo. Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) 2006. Por último, hasta abril de 2012 se habían registrado 1.821 solicitudes de restitución de tierras en el marco de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) en Norte de Santander, siendo el sexto departamento con mayor número de solicitudes. Estas cifras son el reflejo de una región golpeada duramente por la violencia y olvidada por el gobierno departamental y nacional.

En el marco normativo, es sólo hasta el año 2005 que la legislación colombiana le da un giro importante al tema del conflicto armado en el tema de las víctimas; a partir de la Ley 975 de 2005 y de la Sentencia de la Corte C-370, la noción de víctima se amplía de una manera que corresponden más adecuadamente con la realidad de las víctimas del conflicto y con la legislación internacional, y según el artículo 5, “se entiende por víctima la persona que individual o colectivamente haya sufrido daños directos tales como lesiones transitorias o permanentes que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial (visual y/o auditiva), sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo de sus derechos fundamentales”.

Para Rodríguez (2011), teniendo en cuenta las particularidades de un contexto como el colombiano, transversalizado por un conflicto de larga duración, con causas estructurales históricas de pobreza y abandono estatal, caracterizado además por una enorme riqueza y diversidad material y cultural, se convierte en un reto ético la revisión de los criterios de orientación y los procesos de intervención profesional. Esta debe ser altamente humanizada en la búsqueda de cómo “hacer bien el bien”, para reducir o prevenir los posibles daños colaterales a causar en la atención y asistencia de los menores, víctimas del conflicto armado que están llegando desplazados. A partir del contexto en el cual se va a actuar, según el Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH (2013), la experiencia del desplazamiento forzado, vivido por miles de niños y niñas, tiene consecuencias diversas y dolorosas.

Es por ello, que la educación desempeña un papel importante en varios de los factores que construyen resiliencia de los conflictos en las sociedades (Buckland, 2009). La educación tiene el potencial de ser un factor que contribuye en un conflicto violento, pero también tiene el potencial de enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades y comportamientos, al igual que puede ayudar a promover nuevas relaciones sociales. La educación puede ayudar a reducir polarizaciones

económicas, sociales y étnicas; promover el crecimiento y el desarrollo equitativo, y construir una cultura de diálogo. Como tal, es un derecho inherente a la persona al formar parte del núcleo de derechos. Sobre ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha declarado (Art 26): “La educación es un derecho humano fundamental, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que tiene la fuerza del derecho internacional. Por lo tanto, alcanzar el objetivo de la educación para todos es una obligación de los Estados”. De la misma manera el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia proclama “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación.”

Por su parte, Jiménez (2008) argumenta: La educación es más que promover la habilidad de escribir y leer. Es también aprender sobre la vida, el crecimiento junto a los demás miembros de la sociedad, cultivar la mente y el cuerpo, comprender la diversidad del mundo y adquirir una mente abierta que ayude a fomentar la democracia, la paz y la prevención de la violencia y los conflictos. (p. 24).

Así mismo, la Ley 387 de 1997, en su artículo 19, dictaminó que, en materia de educación, el Estado colombiano a partir de 1995 comenzó a configurar un marco normativo de atención prioritaria y diferencial a lo que, entonces, se denominó población en situación de desplazamiento. Proveer educación en un contexto de conflicto violento no es tarea sencilla. La inseguridad obstaculiza el acceso a las escuelas y suele ser difícil llegar a las personas desarraigadas por la

violencia y apoyarlas. Pero en el mundo entero las comunidades están demostrando, con sus propias acciones, que es posible proteger el derecho a la educación.

Desplazamiento forzado y escuela. Tomando en cuenta las estadísticas que se han presentado anteriormente respecto al desplazamiento forzado, es posible considerar una población de más de dos millones de niños y niñas que han ingresado a instituciones educativas que se enfrentan también a la necesidad de garantizar la inclusión de una población que no es parte de sus procesos previos.

Es necesario mencionar que las políticas de inclusión que se generan por el Ministerio de Educación garantizan cupo escolar para aquellos niños y niñas que poseen certificación como desplazados y no requieren la presentación de mayores requisitos para su matrícula e ingreso.

Pero, ¿es realmente esta política una forma de solucionar la problemática educativa que se deriva también del desplazamiento forzado?

Si se parte de la no muy abundante sustentación investigativa acerca de la incidencia del desplazamiento en las realidades educativas de las personas y los estudiantes se demuestra que los estudiantes desplazados presentan problemáticas de extra edad, deserción y bajo rendimiento académico que denotan un proceso de inclusión no adecuado.

Bello, M. (2002) analiza la relación entre conflicto armado y educación concluyendo 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.

De esta forma, la escuela como agente preponderante de la educación formal, es afectada de múltiples formas en el conflicto y sus expresiones como el desplazamiento forzado, pero no cuenta

con herramientas para enfrentar estas consecuencias y frenar el desplazamiento de sus niños y niñas, y sus recursos para la recepción de esta misma población en los lugares de recepción es motivo de preocupación por los resultados que se mencionan anteriormente.

Sistemas de registro para población desplazada. Con el ánimo de cuantificar la dimensión del problema, y tener información de quienes son, donde están y cuantos son los desplazados, se cuenta actualmente con cuatro sistemas de registro a saber:

El sistema de registro del Comité internacional de la Cruz Roja (CICR), cuyo objetivo es mantener un control detallado de la ayuda suministrada, el volumen de la misma y un reporte básico del número de casos atendidos, especificando la cantidad de personas y de familias y diferenciando los menores de quince años.

Esta información se clasifica en dos modalidades de desplazamiento: los casos individuales y los masivos; la calidad de los datos registrados es muy confiable.

El sistema de información sobre población desplazada de la Conferencia Episcopal de Colombia (Sección de movilidad humana), denominado RUT.

El sistema de información sobre población desplazada, Sides de la Codhes, tiene un gran reconocimiento en diversos espacios; el objetivo propuesto por esta ONG es: “desarrollar un sistema de información permanente del problema de desplazamiento forzado en Colombia, que permita prevenir las causas que lo genera, proteger a las personas afectadas o eventualmente afectadas, demandar atención humanitaria, y promover acciones de reconstrucción socio económica y psicosocial de las mismas” (Codhes, 2001:34) y el Sistema de estimación de desplazamiento forzado por fuentes contrastadas, SEFC, que cuenta con el sistema único de registro, SUR, de la Red de solidaridad social. Cada uno de estos sistemas presenta énfasis y quehaceres distintos.

Estos sistemas de registro corresponden al trabajo desarrollado por organizaciones no gubernamentales que han construido herramientas metodológicas dirigidas a medir la dimensión del problema, determinando el número, los orígenes y destinos, las características socio demográficas y las causas y responsables del desplazamiento forzoso.

2.4 Marco contextual

El Catatumbo, con una extensión de 10.089 kilómetros cuadrados, es una región ubicada en el departamento de Norte de Santander al nororiente de Colombia, en la frontera con la República Bolivariana de Venezuela. Está conformada por once municipios:

Ábrego, Ocaña, El Carmen, Convención, Teorama, San Calixto, Hacarí, La Playa, El Tarra, Tibú y Sardinata.

La Tierra del Trueno, como se conoce al Catatumbo, es un complejo territorio con zonas montañosas y planas caracterizadas por su riqueza bio- ambiental e hídrica con ríos como El Catatumbo, El Tarra, Sardinata y El Zulia. Por su potencialidad agropecuaria y minero-energética; allí se localizan el Parque Natural Nacional Catatumbo-Barí, el Área Natural única Los Estoraques en La Playa, la Zona de Reserva Forestal Los Motilones (Ley 2 de 1959) y los resguardos del pueblo barí Catalaura y Motilón Bari. Pese a su ubicación en la frontera binacional más extensa de Colombia y la de mayor intercambio comercial, y su interconectividad con la troncal Caribe hacia la Costa Atlántica, y el centro de Colombia, la región del Catatumbo ha estado desde siempre marginada en términos reales y simbólicos del centro administrativo, político y económico del país. Esto se traduce en una débil presencia estatal, en términos de instituciones y de oferta suficiente y satisfactoria de bienes y servicios básicos para la población. Según un análisis de la Defensoría del Pueblo en el 2006, destaca que:

“El Catatumbo es un territorio con una gran diversidad biológica y riqueza natural, atravesado por numerosos ríos, quebradas y caños. El río Catatumbo recorre toda la región, desde su nacimiento en las montañas de Ábrego, hasta su desembocadura en el Lago de Maracaibo en Venezuela” y continúa afirmando que:

“El Catatumbo, "casa del trueno" en lengua Barí, es una región rica en biodiversidad, climas, recursos naturales y paisajes. El río Catatumbo es no solo fuente de alimentación, trabajo y un medio de transporte. Es también un símbolo de identidad para los Catatumberos”.

“La región del Catatumbo es predominantemente campesina, sus habitantes se han dedicado en su mayoría al cultivo de la tierra, la pesca, la cacería y la cría de animales. Han liderado, además, apuestas comunitarias para habitar sus territorios” Defensoría del Pueblo (2006).

El Centro de Memoria Histórica en el año 2015 recopiló contundente e importante información sobre el conflicto armado en la región del Catatumbo, donde incluye temas como los autores de la guerra, consecuencias, las memorias de las víctimas y el papel de los victimarios, y diferentes posturas ante este conflicto por ser el Catatumbo un territorio en disputa ante el control económico, armado y político del territorio, prácticamente desde inicios del siglo XX.

El Centro de Memoria Histórica ha recopilado información con personas sobrevivientes a masacres en todos los municipios antes mencionados donde dicen que el conflicto armado en las veredas, corregimientos y municipios da inicio en las décadas de los años 70 y 80. Resaltan además que los primeros desplazamientos y masacres que tuvieron lugar en la región ocurrieron en los años 40 y 50, cuando se libró lo que algunos recuerdan como "la guerra de los colores", la confrontación bipartidista que se vivió también en la región.

Igualmente, se podría afirmar que la mayor y única motivación de los autores de la guerra en la región del Catatumbo se debe a que se trata de un territorio biodiverso y rico en recursos naturales, comparte frontera con Venezuela y ha sido históricamente marginado por el Estado.

En este mismo sentido, el Centro de Memoria Histórica por medio de sus recopilaciones recuerda las movilizaciones sociales de gran envergadura, tales como el Paro del Nororiente en 1987 y las marchas campesinas de mayo de 1988, entre muchas. Por décadas la población catatumbra le ha exigido al Estado que mejore sus condiciones básicas de existencia y les haga partícipes en la toma de decisiones sobre la administración de su territorio.

Así mismo, se encuentran muchas repercusiones después de que en los años 80 y 90 se desatara en toda la región del nororiente una "guerra sucia" y un periodo de represión, ambas expresiones de violencia ejercida principalmente en contra de participantes y líderes que se hicieron visibles en estas manifestaciones.

Según explicaciones de los habitantes de la región y que reposan en el Centro de Memoria Histórica donde dicen que: “Es el marginamiento por parte del Estado la principal razón para entender la temprana presencia del ELN y el EPL en nuestro territorio a finales de los años 70, y de las FARC años más adelante mediados de los años 80”, lo cual ha generado una profunda estigmatización sobre la región, que se mantiene hasta hoy.

Una de las consecuencias más aberrantes que ha ocasionado dicho estigma es la comisión de ejecuciones extrajudiciales, conocidas como “falsos positivos”, y otras violaciones a los derechos humanos por parte de algunos miembros de la fuerza pública en el marco de la lucha contrainsurgente.

Según el Centro de Investigación de Colombia (2018) sobre el término “falsos positivos”, aclara que surgió en el año 2006 y era utilizado para referirse a los montajes de atentados por parte del

Estado para culpar de su planeación a grupos armados ilegales y así cobrar los créditos de su desactivación. Dichos falsos positivos constituyen otra forma de enfrentar la guerra entre dos o más autor.

La “arremetida paramilitar” es la expresión de las personas del Catatumbo para referirse al proyecto paramilitar que copó el territorio de la región desde finales de la década de los 90. Las acciones que llevaron a cabo los paramilitares corrieron las fronteras de lo comprensible y dejaron a los catatumberos y al territorio mismo marcas que están vivas en el presente.

Las condiciones de marginamiento, estigma y desigualdad persisten en la región; por ello se han acrecentado las disputas por el control del territorio, provocando que el conflicto armado persista y el desplazamiento forzoso siga en aumento. El grupo de Memoria Histórica comparte las siguientes recopilaciones:

“Tres estructuras paramilitares de las AUC coparon a partir de 1999 el territorio de la región: el Bloque Catatumbo, el Frente Héctor Julio Peinado y el Frente Resistencia Motilona del Bloque Norte. Con actos de crueldad y sevicia, los paramilitares "masacraron la región", transformaron los usos de la tierra y dejaron profundas cicatrices en sus habitantes. El Bloque Catatumbo se desmovilizó en 2004 y los dos frentes restantes en 2006.

“La presencia y el accionar de la fuerza pública en la región ha estado relacionada con la guerra contrainsurgente, manifestada en la militarización de la vida diaria, que ha provocado violaciones a los derechos humanos por parte de algunos miembros del Ejército y la Policía, y la profundización de los estigmas que recaen sobre los habitantes del Catatumbo”.

Por otra parte se menciona en el Diario El espectador del día 19 de junio de 2019 lo siguiente: La organización Consejo Noruego para Refugiados (NRC, por sus siglas en inglés) informó que

durante los primeros 25 días de enero de 2019 en Colombia han sido desplazadas 1.300 personas de sus hogares.

La ONG indicó que los desplazamientos se han originado en los departamentos de Nariño, Antioquia y Norte de Santander. Hay situaciones en Colombia que se desconocen y aseguró que, por ejemplo, en días recientes en una zona de El Catatumbo, al oriente del país, hubo combates entre el Ejército y un grupo armado alrededor de una escuela. “Gracias a Dios ningún niño resultó afectado físicamente. Pero eso nos habla de riesgo que viven las comunidades y particularmente los niños y jóvenes que van al colegio”, aseguró el director.

Demográficamente, Teorama es un municipio de Norte de Santander, cuya distancia de su capital, Cúcuta, es de 238 kilómetros. La cabecera municipal tiene una altitud de 1.158 metros sobre el nivel del mar, y según el DANE (2018) su población es de 21.524 habitantes.

2.5 Marco legal

Al ser la situación de desplazamiento una problemática que afecta de manera individual y colectiva a muchos ciudadanos colombianos, en los aspectos familiares, sociales, culturales, económicos, políticos etc; se han adoptado diversas leyes internacionales para amparar y restituir derechos y desde las políticas públicas del Estado Social de Derecho en Colombia también se han legislado diversas leyes, decretos y sentencias que buscan amparar integralmente al desplazado, posibilitando una inclusión educativa en las instituciones de carácter público del Estado. Por ello se citan algunas:

Declaración universal de los derechos humanos de 1949, en la que se busca la inclusión de estudiantes en situación vulnerable y la reducción de las barreras para el aprendizaje.

Conferencia mundial de la UNESCO de 1999, que fija el objetivo de la educación para todos.

El artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 expresa que los Estados deben reconocer el derecho de los niños a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades.

Declaración de Salamanca, 1994 se requieren escuelas inclusivas que:

Se adapten a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños.

Garanticen una enseñanza de calidad mediante un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades.

La Constitución Política de Colombia señala en su artículo 67 que "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura". Es claro en estos tiempos reconocer que la educación es un derecho fundamental de toda persona y que el Estado es el encargado de velar por su cumplimiento. No obstante, son muchas las falencias en el acceso y permanencia en la educación. De acuerdo con el artículo 365 de la Constitución Política, le corresponde al Estado velar por la adecuada y continua prestación de los servicios públicos, de tal manera que a través de estos se puedan satisfacer necesidades de interés general y alcanzar los demás fines esenciales del Estado, previstos en el artículo 2 de la Carta.

El Documento CONPES 2804 de 1995, mediante el cual el Gobierno Nacional reconoce la existencia del fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia, concentrando su trabajo en incluir el tema dentro del Plan Nacional de Desarrollo.

El Documento CONPES 3057 de 1999, que de manera general definió la magnitud y las características del desplazamiento forzado.

La Ley 387 de 1997 que introdujo medidas para la prevención, atención, protección, consolidación y estabilización económica de la población desplazada y su decreto reglamentario

2569 de 2000, que define la condición de desplazado y establecen el Sistema único de registro, que, al manejarse en una base de datos, encaminada a incluir la totalidad de personas, a las cuales se presta algún tipo de atención, reflejaba la magnitud del problema en términos cuantitativos. Que introdujo medidas para la prevención, atención, protección, consolidación y estabilización económica de la población desplazada.

A partir de este marco legal, el Ministerio de Educación Nacional, diseñó la “Propuesta de emergencia para la atención a niñas y niños desplazados” dicha propuesta parte de reconocer que las escuelas rurales ubicadas en zonas de conflicto armado y las escuelas urbanas de las zonas pobres de las ciudades grandes, intermedias y pequeñas, viven desde hace varios años un fenómeno que afecta todos los ámbitos de la realidad escolar. Se trata del fenómeno del desplazamiento forzado, que causa un impacto significativo en la dinámica de las comunidades y obviamente del sistema escolar, bien en el caso de estar ubicadas:

En zonas de expulsión, es decir, en áreas centrales o periféricas del conflicto armado, que ha provocado en unos casos la salida definitiva de los pobladores y sus escuelas, y en otros, éxodos y retornos sucesivos, sin que se resuelva la situación de fondo.

Código de infancia y adolescencia 2006 que reitera los derechos fundamentales de niños y niñas.

Ley 1448 de 2011, que tiene por objeto establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en el artículo 3º de la presente ley, dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales.

Sentencia T – 025 de 2004 que señaló como uno de los principales problemas de la política de atención a la población desplazada la insuficiencia de recursos presupuestales para la implementación de la política pública. Por ello, dispuso que el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Hacienda y Acción social calcularan:

El presupuesto necesario para cumplir con dicha política.

Indicaran el mecanismo para conseguir estos recursos

Definieran el porcentaje de participación en la apropiación de recursos que corresponde a la Nación, a las entidades territoriales y a la cooperación internacional

Sentencia T – 384 de 2014. Acción de tutela para la protección de los derechos fundamentales de la población desplazada. La Corte constitucional ha sostenido de manera reiterada, que debido al particular estado de vulnerabilidad en que se encuentra la población desplazada, la acción de tutela es el mecanismo judicial idóneo para garantizar el goce efectivo de sus derechos fundamentales, cuando se vean vulnerados o amenazados.

El Decreto 173 de 1998, que señala los objetivos del Plan Nacional para la Atención Integral de la Población Desplazada, y dispone las estrategias para la ejecución de cada uno de los componentes, dentro de los cuales se encuentran las acciones, programas y proyectos que deben desarrollar las entidades encargadas de la atención del desplazamiento.

3. Metodología

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación se encuadra en el paradigma cualitativo siendo este un conjunto de supuestos, es decir lo que se conoce, los modos concretos, métodos o sistemas para conocer la realidad.

Teniendo en cuenta a Sampieri (2008), “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”. Para esto los investigadores se enfocan en la observación, interacción, entrevistas y dilucidación gráfica con cada uno de los estudiantes donde se toman en cuenta las actitudes diarias de estos; en este caso se realizó con los estudiantes en su ambiente de aula, pero trayendo a la investigación sus vivencias en otros contextos donde se desarrollan, esto permitió examinar la forma en que los estudiantes en situación de desplazamiento forzoso perciben y experimentan los fenómenos que les rodea, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, partiendo de lo particular a lo general (proceso inductivo).

3.2 Diseño de la investigación

Como lo afirma Sandin (2003), “La investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.” Con base a esta definición es importante tomar este enfoque, pues es necesario cambiar la realidad de los estudiantes en situación de desplazamiento forzoso; de ahí que se tome una de las principales características de este diseño en cuanto al objeto de estudio que es el abordaje de una problemática de un grupo o comunidad, que para este caso es la académica. También porque comprende las tres fases esenciales de los diseños de este como son: observar (se construyó un bosquejo del problema y se recolectaron datos), pensar (se analizó y se interpretó la realidad del maestro y del estudiante

en situación de desplazamiento forzoso) y actuar (se resolvieron problemáticas y se implementaron mejoras en lo concerniente a la situación de los estudiantes víctimas del desplazamiento forzoso).

Así mismo conlleva a entender el quehacer del docente, integrando la reflexión y el trabajo académico en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa donde el investigador no solo incluye diagnósticos y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los participantes para mejorar su calidad de vida.

3.3 Población

Es el conjunto de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado. Se tuvieron en cuenta las siguientes características:

Homogeneidad: los miembros de la población deben tener las mismas características según las categorías que se consideran en el estudio de la investigación.

Tiempo: se refiere al período de tiempo donde se ubica la población objeto de estudio. Determinado si el estudio es del momento presente o si se va a estudiar a una población de cinco años atrás o si se van a entrevistar personas de diferentes generaciones.

Espacio: se refiere al lugar donde se ubica la población objeto de estudio.

Cantidad: se refiere al tamaño de la población. Es importante porque ello determina o afecta al tamaño de la muestra que se selecciona.

La población seleccionada para el presente trabajo pertenece a la Institución Educativa el Aserrío del municipio de Teorama Norte de Santander, con un total de 957 estudiantes de los cuales 53 pertenecen a los grados Cuarto y Quinto primaria, población que se enmarca en la investigación.

3.4 Muestra

Sampieri, H. (1991) en su libro “Metodología de la investigación”, categoriza la muestra en dos grandes ramas: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas. Para la presente investigación se elige las muestras no probabilísticas al considerar que:

“La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. Elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística depende de los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella” Sampieri, H. (1991).

La investigación se delimita con base en una muestra no probabilística con los estudiantes que cursan la primaria en la institución educativa el Aserrío del municipio de Teorama; la población se determinó por medio de las bases de datos oficiales DANE y SIMAT. De otra parte se diseñó una ficha de pre caracterización para determinar los estudiantes que están en situación de desplazamiento pero que aún no se encuentran registrados en ninguna base de datos oficial. Siendo este el primer instrumento utilizado en esta investigación.

La muestra está constituida los dos grupos de cuarto y quinto grado para un total de 19 estudiantes objetos de investigación.

A esos 19 estudiantes se les aplicó un instrumento de pre caracterización cuyo objetivo era el levantamiento del diagnóstico; el objeto de esta fue establecer qué número de estudiantes se encuentran en situación de desplazamiento forzoso y a partir de estos hallazgos se determinó la muestra, que dio como resultado 20 encuestas que fueron aplicadas a sus respectivos estudiantes.

Cuadro 1. Muestra

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	MUNICIPIO	GRADO	CONDICIÓN DESPLAZADOS
Institución Educativa El Aserrío	TEORAMA	4	10
		5	9
TOTAL			19

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de datos se da en ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de los seres humanos en su vida diaria: como hablan, en que creen, que sienten, como piensan, como interactúan, etcétera. (Sampieri 2005). Los tipos de recolección de datos a utilizarse son:

Observación directa: La observación cualitativa, no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. (Sampieri 2005); por otro lado y con el mismo contexto, (Zapata 2006) expresa “que las técnicas de observación son procedimientos que utiliza el investigador para presenciar directa o indirectamente el fenómeno que desea estudiar, sin actuar sobre él, esto es, sin modificarlo o realizar cualquier tipo de operación que permita manipular el proceso de investigación que se lleva a cabo; en lo que la observación resulta ser el primer instrumento de recolección de datos, poniendo en práctica una observación directa”

Por su parte (Tamayo 2007) argumenta que “la observación directa es aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación. Así mismo (Méndez 2009), expresa que “la observación directa es el proceso mediante el cual se perciben deliberadamente ciertos rasgos existentes en la realidad por medio de un esquema conceptual

previo y con base en ciertos propósitos definidos generalmente por una conjetura que se quiere investigar”.

Entrevista semi estructurada: Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia o un equipo de manufactura. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). Lo dicho anteriormente generará confianza y mayor comunicación entre el entrevistador y los entrevistados, para así facilitar la recolección de información. Las entrevistas semi-estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

La entrevista utilizada fue la “Semi estructurada” donde se plantean una serie de preguntas que los entrevistados deben responder, pudiendo el investigador generar nuevos planteamientos con base en las respuestas dadas por los entrevistados.

Siguiendo los parámetros planteados antes de comenzar con ésta, ya que (Pardinas 2005) refleja que la técnica consiste simplemente en plantear las preguntas tan rápidamente como el entrevistado sea capaz de comprender y responder, lo que facilita así la interpretación.

Elucidación gráfica. En estas dos últimas décadas ha aumentado la utilización de métodos visuales y técnicas de elucidación en investigación cualitativa con niños y niñas (Barter y Renold, 2000; Darbyshire, Macdougall y Schiller, 2005; Bagnoli, 2009; Moskal, 2010).

Su procedimiento es sencillo. Se solicita a los participantes del estudio que generen y/o interpreten representaciones gráficas relacionadas con temas de interés para la investigación durante la interacción el investigador (en este caso, en el marco de entrevistas). Dichas

representaciones pueden estar vinculadas a conceptos, experiencias, creencias, comportamientos...pueden producirse en el transcurso de la interacción, es decir ser técnicas interactivas o pueden haber sido elegidas por quien investiga con anterioridad al trabajo de campo. Finalmente estas representaciones pueden adoptar distintas modalidades o formas: pueden ser dibujos, viñetas, mapas, líneas temporales, diagramas.

Entre las técnicas más empleadas en la elucidación gráfica destaca el dibujo temático. Este consiste en solicitar a los participantes de estudio que realicen un dibujo a partir de una cuestión de interés para la investigación y que, posteriormente comenten su obra con el investigador. Esta es una técnica interactiva, abierta y poco estructurada que otorga gran libertad de expresión a los participantes del estudio, “favoreciendo la reflexividad y la generación de imágenes holísticas respecto a los temas de estudio” (Bagnoli 2009)

3.6 Procesamiento de la información

Identificación y ubicación. A continuación se presenta la información.

Cuadro 2. Edad

4-6 años	
7-9 años	8
10-12 años	9
13-15 años	2
16-18 años	
19 años	

Cuadro 3. Género

MASCULINO	8
FEMENINO	11

Cuadro 4. Lugar

URBANO	
RURAL	19

Características socioeconómicas**Cuadro 5. Lugar y fecha de nacimiento**

Región del Catatumbo	11
Otras Regiones del Departamento	2
Otras Regiones del País	4
Otro País	2
No Responde	

Cuadro 6. Con quién vive

Padres y hermanos	11
Madre y hermanos	4
Madre, hermanos, otros miembros del grupo familiar	4
Abuelos	
Hermanos	
Tíos u otros familiares	

Cuadro 7. Ocupación de los padres

Patrón (a) o empleador (a)	5
Empleado (a)	1
Trabajador (a) Independiente	6
Agricultor (a)	1
Otras formas laborales	6

Cuadro 8. Vivienda

Propia	11
Arriendo	6
Familiar	2
Otro tipo de vivienda	

Cuadro 9. Lugares en los que ha vivido en los años

Rural	18
Urbano	1

Cuadro 10. Motivo de cambio de domicilio

Trabajo	4
Adquisición de vivienda	
Aumento de ingresos	
Problemas con los vecinos	
Desastres naturales	1
Amenazas	
Desplazamiento forzoso	10
Otros motivos	4

Cuadro 11. Número de personas que conforman su hogar

1-3 personas	1
4-5 personas	11
6 y más personas	7

Desplazamiento forzoso como transición**Cuadro 12. Su familia se encuentra en condición de desplazamiento**

Si	11
No	8

Cuadro 13. Se encuentra registrado como desplazado por parte del estado

Si	10
No	9

Cuadro 14. Veces que ha sufrido desplazamiento

Solo una vez	16
Dos veces	1
Tres veces	2
Más de tres veces	

Cuadro 15. Tiempo en situación de desplazamiento

Menos de 6 meses	4
6 meses a 1 año	1
De 1 año a 3 años	3
Más de 3 años	11

Cuadro 16. Sector del cual proviene

Rural	19
Urbano	

Cuadro 17. Motivos del desplazamiento

Conflicto armado	15
Aspecto económico	1
Desastre naturales	2
Otras formas de desplazamiento	1

Cuadro 18. Actividades que desempeñaban las personas con las que vive actualmente

Trabajo en finca de la propiedad	13
Jornaleros	2
Conductor	1
Otras formas laborales	3

Cuadro 19. Actualmente cuántas personas viven en su hogar

Solo 2 personas	
De 3 a 5 personas	10
De 5 a 7 personas	6
Más de 7 persona s	3

Cuadro 20. Entidad de salud a la que se encuentra afiliado el grupo familiar

EPS	2
ARS	7
SISBEN	8
NINGUNA	2

Desvinculación

Cuadro 21. Aspectos de su vida que dejó en el pasado

Fallecimiento de familiares	3
Familiares	5
Amigos	5
Ninguna	6

Cuadro 22. Pérdidas significativas a partir del desplazamiento

Trabajo	6
Familiares y propiedades	10
No sabe no responde	2
Ninguna	1

Cuadro 23. Actividades que ya no puede realizar como consecuencia del desplazamiento

Cultivar	4
Paseos y jugar	3
No hay trabajo	11
No sabe no responde	3

Cuadro 24. Cómo era la escuela y como se sentía en ella

Bonita	18
No sabe no responde	1

Cuadro 25. Cómo era la comunicación con sus compañeros

Bien	12
No hay comunicación	6
No sabe no responde	1

Cuadro 26. Que personas importantes de su vida quedaron en el lugar donde vivía

abuelos y demás familiares	18
No sabe no responde	1

Desorientación

Cuadro 27. Sueños, ilusiones o metas que se frustraron con el desplazamiento

Terminar el bachiller	2
Profesional	6
Conocer lugares	1
No sabe no responde	10

Cuadro 28. Gusta de su presente

Si	15
No	4

Cuadro 29. Cómo se ve en el futuro

Profesional	10
Retornando a su país	9

Reintegración

Cuadro 30. Cómo es su vida actual

Bien	18
Mejor	1

Cuadro 31. Adaptación a la Institución Educativa

Bien	14
No sabe no responde	5

Cuadro 32. Aceptación de parte de los compañeros de clase

Buena	14
Groseros	1
No sabe no responde	

Cuadro 33. Dificultades que ha encontrado en la nueva Institución Educativa

Dificultad en el estudio	3
No sabe no responde	2
Ninguna	14

Cuadro 34. Qué le gustaría recuperar de su pasado

Propiedades	5
Familiares	9
No sabe no responde	3
Amigos	2

Cuadro 35. Categoría de análisis

CATEGORÍA	INDICADORES	HALLAZGOS
DESPLAZAMIENTO	Edad	<ul style="list-style-type: none"> • (7-9)8 • (10-12) 9 • (13-15) 2
	Género	<ul style="list-style-type: none"> • Femenino 11 • Masculino 8
	Lugar	<ul style="list-style-type: none"> • Rural 19
	Región de origen	<ul style="list-style-type: none"> • Catatumbo 11 • Del país 4 • Del departamento 2 • Otro país 2
	Grupo familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Padres y hermanos 11 • Madre y hermanos 4 • Madre, hermanos, otros miembros del grupo familiar 4
	Ocupación	<ul style="list-style-type: none"> • Otras formas laborales 8 • Trabajador independiente 6 • Patrón o empleador 5
	Motivo de cambio de domicilio	<ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento forzoso 10 • Otros motivos 9
	Número de personas que conformar el grupo familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • (4-5) 11 • (6 y mas)7 • (1-3)1

CATEGORÍA	INDICADORES	HALLAZGOS
	Condiciones de desplazado	<ul style="list-style-type: none"> • Si 11 • No 8
	Tiempo de desplazamiento	<ul style="list-style-type: none"> • (más de 3 años) 11 • (Menos de 6 meses) 4 • (1 año a 3 años) 3 • (6 meses a 1 años) 1
	Sector de procedencia	<ul style="list-style-type: none"> • Rural 19
	Motivos de desplazamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto armado 15 • Otras formas de desplazamiento 4
	Registro de salud	<ul style="list-style-type: none"> • SISBEN 8 • ARS 7 • EPS 2 • NINGUNA 2
	Pérdidas significativas tras el desplazamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Seres queridos 10 • Trabajo 6 • No sabe no responde 2 • Ninguna 1
INCLUSIÓN EDUCATIVA	Adaptación a la nueva Institución Educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Bien 14 • No sabe no responde 5
	Aceptación de parte de los nuevos compañeros	<ul style="list-style-type: none"> • Buena 14 • No sabe no responde 4 • Groseros 1
	Dificultades en la adaptación a la nueva Institución	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguna 14 • Dificultad en el estudio 3 • No sabe no responde 2
	Procesos de inclusión de los docentes con respecto a la problemática del desplazamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo procesos inclusión • Algunas veces desarrolla procesos de inclusión 1 • Nunca 9
PRÁCTICA	Fomenta las distintas formas de inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas veces 2 • Casi nunca 8 • Nunca
	Comunicación asertiva	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre 2 • Algunas veces 7 • Nunca 1

PEDAGÓGICA	Promueve el respeto por las diferencias individuales, culturales, étnicas y socioeconómicas propiciando un clima de	<ul style="list-style-type: none">• Siempre 5• Algunas veces 3• Nunca 2
-------------------	--	---

CATEGORÍA	INDICADORES	HALLAZGOS
	relaciones interpersonales, respetuosas y empáticas con sus estudiantes.	

4. Resultados

Realizado el proceso de procesamiento de la información en la que se tuviera presentes los distintos instrumentos utilizados como fueron: caracterización de la población estudiantil para así determinar los grupos focales de aquellos que han vivido o están en condición de desplazamiento en sus distintas formas y las consecuencias que este fenómeno tiene en el desarrollo integral del estudiante; de igual manera, se realizaron entrevistas semiestructuradas y observación directa de los procesos de inclusión que efectúan los docentes en su práctica pedagógica para atender la problemática de desplazamiento que viven sus estudiantes; complementándose con la elucidación grafica mediante la técnica del dibujo.

Teniendo como referente las distintas técnicas utilizadas y trianguladas las mismas se pudo determinar los siguientes resultados, los cuales se generalizan por convertirse en un macro proyecto en los cuales participaron diecisiete maestros como investigadores pertenecientes a la región del Catatumbo y de acuerdo a las características particulares de la población objeto de estudio los resultados parciales guardan las mismas características de hallazgo que los generales.

Dentro del análisis de la información sobre la caracterización se pudo comprobar algunos datos que están en concordancia a la cifra del optimo censo del DANE 2018 donde se determinó que el 51,4% de la población colombiana están conformado por mujeres y el 48,6% son hombres, de igual manera en el estudio realizado existe un mayor número de jóvenes estudiantes mujeres que participaron en el trabajo en relación a los hombres.

La edad oscila entre el rango de 10 – 19 años y en su mayoría pertenencia a grupos familiares de estratos sociales 1 y 2 cuyos miembros la conforman padres y hermanos; encontrándose un número significativo de hogares donde la madre es cabeza de familia ante la ausencia de los padres quienes no han asumido la responsabilidad de los mismos o que en muchos casos han sido víctimas

de esta guerra no declarada que se libra en la región. La mayoría de los hogares están conformados en su promedio entre cuatro a cinco miembros.

Los jóvenes en condiciones de desplazamiento provienen de familias del Catatumbo, quienes le han tocado que desplazarse de un municipio a otro de la región huyendo de las amenazas directas ante la muerte de seres queridos como padres, tíos, hermanos y esposos constituyéndose el municipio de mayor concentración Ocaña por ser la capital de la región y segunda ciudad del departamento.

Con respecto a otros hallazgos con respecto a otras formas de desplazamiento forzoso encontrados fue el desplazamiento de migrantes venezolanos quienes aprovechando la condición de ser el Catatumbo zona de frontera se desplazan por razones socio – políticas y económicas.

Acrecentándose aún más las problemáticas sociales de los municipios que conforman la región, según estudio realizado por la ACNUR y el CNR. 2016 “esta problemática no solo afecta a la población migrante y se convierte en motivo de conflicto para los lugares de recepción que se encuentran ante el detrimento de la calidad de vida por el aumento de la inseguridad, la mayor competencia para las ya pocas fuentes de trabajo y la actitud de desconfianza ante los nuevos habitantes que se sustenta en la preconcepción de los motivos por lo que abandonaron sus lugares de origen.

En un menor número se encuentra el desplazamiento de familias provenientes de otros regímenes del país, entre las que se destacan: Arauca, Cesar, Santander y departamentos de la costa atlántica quienes han llegado a estas zonas de la geografía nacional huyendo de la violencia, generada por los grupos al margen de la ley de sus lugares de origen.

Expresan los estudiantes que son muchos de ellos llevan la condición de desplazamiento más de tres años; y aunque algunos están registrados ante las entidades del estado para recibir las ayudas

correspondientes para estas condiciones de vulnerabilidad, también son muchas las personas en las mismas condiciones como la de ellos que no dicen ser desplazados por temor de recibir represalias o seguimiento de los grupos de margen de la ley gubernamentales colocando en riesgo su integridad personal o la del grupo familiar.

Según lo propone la ley 387 de 1997 de la república de Colombia, el desplazamiento forzoso tal como se pudo comprobar no solo genera la pérdida de un hogar para las familias afectadas, también ocasiona desarraigo, rupturas sociales con su entorno y seres queridos, es a la vez causa de riesgos para niños y niñas. La escuela desempeña un papel importante en la tarea de acogida, apoyo psicosocial y como fue generador de confianza puede contribuir al restablecimiento de nuevos lazos sociales en los municipios receptores.

Teniendo como base anteriormente quizás para los contextos socioculturales y económicos donde se dan las condiciones para brindar este tipo de asistencia integras a los estudiantes victimas del desplazamiento forzado pero en el contexto como los del municipios de la región del Catatumbo, olvidados del estado colombiano, donde las escuelas funcionan con las mínimas condiciones de infraestructura física, recursos didácticos y déficit de docentes, que terminan ejerciendo una docencia de maestros toderos olvidados de toda forma de formación continuada en la lejanía de sus escuelas; de ahí que los procesos de inclusión no pueden ser sistemáticos sino más bien obedecen al deseo de hacer de cada docente que improvisan al ofrecer una ayuda empírica a sus estudiantes.

Si retomamos las directrices dadas por el ministerio de educación nacional para el diseño de estrategias que han de ser implementadas por las secretarias de educación las instituciones educativas para dar atención educativa integral a los estudiantes en situación de desplazamiento se pudo determinar que en muchos municipios de la región no se están implementando estas

estrategias; muchas veces por falta de formación de los docentes o de voluntad de los mismos; carencia de recursos didácticos físicos o psicotécnicos y de un equipo interdisciplinario que apoye estos procesos de inclusión en algunas pocas instituciones de la región existen aulas de aceleración de aprendizaje.

Las actividades de capacitación que se desarrollan en los encuentros de los docentes con respecto a la educación inclusiva tienden a la generalización de las distintas formas de inclusión más no se trabajan en una formación específica de los docentes con respecto a la educación inclusiva tienden a la generalización de las distintas formas de inclusión más no se trabajan en una formación específica de los docentes en los procesos integrales de inclusión para la problemática del desplazamiento forzoso, necesidad de inclusión prioritaria para esta región colombiana por todas estas razones en la región del Catatumbo por todas las razones expuestas no se están cumpliendo con las metas propuestas por el MEN, en la materia de inclusión que es atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan nuestros estudiantes en condición de desplazamiento.

Es una necesidad prioritaria para los docentes que ejercemos en esta región del contexto colombiano reorientar nuestra actual práctica educativa entorno al ser, saber, hacer y convivir de esta manera podremos resignificar la práctica pedagógica que a diario realizamos en este sentido nuestra labor debe estar orientada a realizar acciones como enseñar, comunicar asertivamente, socializar experiencias, reflexionar acerca de la realidad y la cotidiana, evaluar los procesos cognitivos y aun así, relacionarse con la comunidad educativa tal como lo expresa, Mora, r (2001).

5. Propuesta

Ruta de atención y estrategias de inclusión para población escolar víctima del desplazamiento forzoso, Dirigido a las instituciones educativas de la región del Catatumbo

Presentación. Los niños y las niñas en situación de desplazamiento se ven abocados a dificultades de adaptación a su nuevo entorno, por problemas de orden emocional, psíquico, cognitivo y socio afectivo debido a la pérdida de referentes de la tierra, en algunos casos de sus familias, de la escuela y de sus docentes, cuyas manifestaciones se expresan en aislamiento, agresividad, miedos profundos, falta de sueño, inapetencia, poca concentración, somatizaciones, bajo rendimiento académico. (Tomado de memorias Pedagogía y desplazamiento, Primer encuentro nacional de experiencias pedagógicas con poblaciones en situación de desplazamiento)

Por consiguiente el Estado y en concreto, el sistema educativo según la ley 387 están obligados a garantizar una oferta educativa suficiente en relación con la demanda de cupos de niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzoso, una infraestructura adecuada, una metodología de enseñanza y aprendizaje inclusiva y un sistema de evaluación flexible; acorde con las necesidades de dicha población, orientada a ser pertinente, idónea y con calidad; para el goce efectivo de los derechos y que sea garante de espacios incluyentes donde se cuente con materiales de apoyo pedagógico, bibliotecas y espacios educativos.

Asimismo las instituciones educativas deben dar una respuesta coherente con los lineamientos del Ministerio de educación nacional en lo pedagógico, en lo curricular, en lo social y en lo evaluativo para formar estudiantes con una perspectiva integral que contempla el desarrollo de las dimensiones cognitiva, corporal, social – afectiva, creativa (capacidad de hacer en contexto) y estética.

Objetivo. Generar espacios de inclusión mediante la Ruta de atención a los estudiantes víctimas del desplazamiento forzoso de la Institución educativa Escuela Normal Superior de Ocaña.

Justificación. La ruta que se presenta a continuación es una herramienta que permite orientara las instituciones educativas para dar viabilidad al acceso, permanencia y la calidad de los procesos que recibe los estudiantes en esta situación. Esta ruta se diseña teniendo en cuenta los siguientes parámetros propuestos por el MEN.

De acuerdo al lugar de residencia, la o el postulante deberá acercarse al establecimiento educativo (Centro Educativo Rural o Institución Educativa) más cercano para efectuar el proceso de matrícula, o a la secretaría de educación departamental, distrital y/o municipal, donde le informarán todo lo necesario para acceder a la oferta educativa.

El establecimiento educativo efectuará la matrícula de la o el postulante sin exigir los documentos que se requieran, a quien no esté en capacidad de presentarlos (Decreto Ministerial 2562 de noviembre 27 del 2001), para lo cual realizará un proceso interno de nivelación escolar que debe estar contemplado dentro del Proyecto Educativo Institucional –PEI.

Es importante precisar que no es requisito para acceder al sector educativo que la o el postulante se encuentre inscrito en el Registro Único de Víctimas –RUV– de la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas –UARIV–.

Por otra parte, se debe asegurar tanto el acceso como la exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones oficiales de educación preescolar, básica y media para la población víctima y promover su permanencia en el servicio público de la educación, con enfoque diferencial y desde una mirada de inclusión social y con perspectiva de derechos (Decreto 4800 de 2011, artículo 91).

Las secretarías de educación departamental, municipal y distrital deben gestionar recursos con el fin de promover estrategias de permanencia escolar, tales como la entrega de útiles escolares, transporte, uniformes, entre otras, para garantizar las condiciones dignas y promover la retención de la población víctima dentro del servicio educativo (Decreto 4800 de 2011, artículo 91, parágrafo 1).

En este orden de ideas, a la víctima que acceda al sector educativo se le debe garantizar el goce efectivo del derecho a la educación, generando estrategias de permanencia, pertinencia y calidad de la educación brindada, con especial atención a las poblaciones con prácticas culturales y sociales diversas (grupos étnicos), niños niñas y adolescentes, mujeres y población con discapacidad, sujetos de especial protección constitucional. (Tomado de: Ruta de atención para la población víctima del desplazamiento forzoso)

Teniendo en cuenta que no toda la población escolar en situación de desplazamiento se encuentra en las diferentes bases de datos estatales y tampoco reportan su condición al matricularse en la institución es necesario que el establecimiento educativo cuente con una herramienta que permita identificarlos y de esta manera incluirlos de manera oportuna en el sistema educativo reconociéndoles sus derechos según lo estipulado por la legislación colombiana.

Estrategias. Para atender a la población víctima de desplazamiento en la institución educativa es necesario adoptar una estrategia pedagógica incluyente que brinde el acceso, la permanencia y la calidad de los procesos educativos.

Fortalecimiento de los gobiernos escolares: Se pretende que los Gobiernos Escolares construyan e impulsen, como colectivo, el proceso de fortalecimiento institucional hacia una Escuela incluida e incluyente. Esto se realiza mediante: Un auto diagnóstico institucional participativo en clave de Escuela incluida e incluyente.

La adecuación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), a los retos de niños, niñas y jóvenes en desventaja social.

La conformación e impulso a equipos dinamizadores institucionales para el desarrollo de las líneas y acciones.

Los campos en los que se realiza el auto diagnóstico, la planeación y el impulso a procesos educativos institucionales son:

El contexto institucional.

El servicio educativo.

La organización escolar y los mecanismos democráticos de participación.

Lo pedagógico.

La convivencia escolar.

Construcción de equipos pedagógicos para integración pedagógica y curricular. Se trata de que los educadores, como equipo pedagógico, se formen y desarrollen metodologías para enseñanzas y aprendizajes con sentido, significativos, que incorporen las problemáticas, intereses, necesidades y expectativas de estudiantes.

Se privilegian metodologías activas y participativas, porque contribuyen a superar dificultades de aprendizaje provenientes del ambiente y de las situaciones de desventaja social.

Una de ellas es la investigación escolar del contexto y de los tópicos de interés de los estudiantes, realizada por los propios estudiantes. También se profundiza en el aprovechamiento pedagógico de la ciudad y del entorno como lugar de enseñanza y aprendizaje necesario para la inclusión.

Centros de interés creativo y libre. Se trata de promover proyectos creativos libres, escogidos por los estudiantes desde "encarretes", desde gustos, que promuevan la dinámica grupal y el liderazgo de los estudiantes.

La participación de educadores, madres y padres, es la de adultos significativos, portadores de saberes.

Los aprendizajes específicos artes, expresión, comunicación, huertas, entre otras—, son pretexto para trabajar temáticas referidas a la vida de los estudiantes y a la situación de: violencia, consumo, entorno, discriminación, cuerpo, género, afectividad, historias de vida.

Fortalecimiento de la convivencia escolar y de la participación. Se promueve una política de convivencia escolar fundada en el reconocimiento de los Derechos Humanos, tanto de los estudiantes como de educadores, madres y padres y demás miembros de la comunidad educativa, como estrategia fundamental para la formación ciudadana y para el ejercicio de derechos y libertades, así como del compromiso con los deberes que de ellos derivan.

La política de convivencia escolar y las estrategias que se apliquen para su desarrollo, tienen como punto de partida el reconocimiento del conflicto como una forma de relación constitutiva de la vida social. Busca formar en la resolución pacífica de conflictos y promover estrategias formales y no formales de tratamiento de los mismos mediante su mediación.

Calificación de la participación y representación de la comunidad educativa mediante la capacitación de sus miembros, especialmente de los no docentes, quienes en su mayoría desconocen la legislación y las políticas educativas; además hacen una débil representación al ejercer con frecuencia formas de liderazgo unipersonales y poco democráticos.

Especial énfasis se hace en las instituciones que atienden población escolar desplazada, en la superación de la discriminación y apertura a la pluralidad y reconocimiento de los sujetos y los contextos. Toman fuerza las discriminaciones por raza y cultura de origen, de género e ideología.

Consecuentemente, se promueve la construcción de Manuales de Convivencia fundados y jerarquizados desde los derechos, como ejercicio de la ciudadanía y medio de formación ciudadana. (Tomado de memorias Pedagogía y desplazamiento, Primer encuentro nacional de experiencias pedagógicas con poblaciones en situación de desplazamiento)

En primera instancia se sugiere que los directivos y docentes consulten en el SIMAT el número de estudiantes en situación de desplazamiento.

Seguidamente se recomienda adoptar una guía de pre -caracterización cuyo objetivo es identificar la población escolar en situación de desplazamiento que no se encuentra registrada en las bases de datos oficiales (SIMAT, Formato 6^a Registro único de matrícula y el DANE). Véase anexo 1. Fichas

Se proponen a continuación las herramientas pedagógicas dirigidas a docentes y estudiantes. En primera instancia se debe capacitar al cuerpo docente para que sean ellos quienes hagan réplica de lo aprendido, esto se hará solicitando la colaboración a entidades gubernamentales (Defensoría del pueblo), y no gubernamentales como (Consejo Noruego para refugiados NRC, ACNUR), donde se tengan en cuenta el tema de los derechos humanos, para que se sensibilicen respecto a los derechos de los niños y las niñas, de manera que reconozcan que la educación es un derecho fundamental que debe restituirse a la población escolar en situación de desplazamiento forzoso.

Así mismo el docente debe integrar en su práctica pedagógica el tema de la Cultura de paz, ya que como formador debe promover el respeto, la sana convivencia y la solución pacífica de conflictos en sus aulas.

Se realizarán ciertas actividades lúdicas para los estudiantes que serán descritas a continuación:

Dinámica “El diario de mi vida”: Se invita a los estudiantes a formar dos círculos (uno dentro del otro) con igual número de personas y se les pide que se miren frente a frente. Es recomendable tener una música de fondo. Ahora se les pedirá que se presenten y que hagan referencia a lo que les gusta y disgusta. Al dar una señal los círculos deben girar cada uno en sentido contrario, de tal manera que les corresponda otro compañero.

Como un segundo momento se les pedirá con anterioridad que traigan una fotografía de tamaño pequeño, de igual manera se les proveerá de una hoja de color y en ella escribirán los siguientes datos: nombre, apellidos, fecha y lugar de nacimiento, dirección, teléfono, lo que más les gusta hacer y lo que les disgusta realizar.

Cada participante lee en voz alta su hoja de vida, si el grupo es muy numeroso se subdivide y se socializan las dos últimas preguntas; terminada la actividad, se realizará un conversatorio con el fin de que se reconozcan como parte fundamental de la institución educativa y estas hojas se archivarán como algo muy importante para el establecimiento educativo.

Finalmente los estudiantes les preguntarán a sus acudientes la razón e historia de sus nombres y luego escribirán su historia de vida para que la compartan con sus docentes y compañeros en el próximo encuentro.

En un segundo encuentro lo primero que harán de forma voluntaria será compartir su historia de vida y se le entregará por equipos un pliego de papel a cada uno para que hagan la silueta del cuerpo humano, y de esta manera deberán comentar cómo reaccionarían frente a situaciones de riesgo (que serán comentadas por el docente) con su cabeza, su corazón, sus manos y pies.

Una tercera actividad es escribir sus cualidades por medio de un acróstico de su propio nombre, el cual se compartirá en voz alta y luego se realizará un conversatorio sobre la importancia de saber reconocer las cualidades que como seres humanos tenemos.

Seguidamente los estudiantes elaborarán cada uno una carta o dibujo dirigido a alguien a quien deseen expresarle gratitud por el apoyo brindado, todo esto para que sepan que no están solos y que siempre de una u otra manera pueden encontrar apoyo en otro ser humano.

Finalmente se compartirá la Parábola del sembrador de Mateo 13, 1 – 23, se hará una reflexión en torno a esta cita bíblica y se concluirá haciendo referencia a qué clase de semillas creen que se deben sembrar en su familia, en su institución, en su municipio y en su país para que haya paz.

Se concluirá haciendo énfasis de que sus sueños, al igual que la buena semilla puede dar frutos, esto es, ser una persona integrada a la sociedad y dispuesta a asumir comportamientos de sana convivencia, de civilidad, de paz.

6. Conclusiones

En el desarrollo de este estudio investigativo, el cual pretendía determinar las prácticas de inclusión desarrolladas por los docentes de las instituciones pertenecientes a los distintos municipios de la región del Catatumbo se pudo el logro de los siguientes objetivos propuestos al inicio de la investigación.

Dentro de las practicas pedagógicas que los maestros desarrollan en sus escuelas a diario reciben población estudiantil en condición de desplazamiento forzoso especialmente por amenazas de los distintos actores generadores de violencia como son los grupos guerrilleros, paramilitares y bandas criminales, quienes se disputan las regiones, originando desplazamiento de sus habitantes, quienes al ver en peligro su integridad física prefieren huir que convertirse en víctimas potenciales de esta guerra fratricida que no tiene cuando terminar.

Otra forma de desplazamiento que se logró detectar es el desplazamiento de carácter socioeconómico que se ha venido presentando en los cultivos años en la población venezolana; quienes huyendo de las condiciones políticas, sociales y económicas que vive actualmente Venezuela han migrado a los distintos municipios de la región del Catatumbo acrecentando la problemática social que viven estos contexto los docentes son conocedores de estas problemáticas pero carecen de la formación específica para el manejo de este tipo de inclusión educativa. En otras palabras, conocen y viven el problema, pero no saben cómo tratarlo se puede detectar que el problema del desplazamiento forzoso se vive en cada una de las instituciones educativas que participaron del estudio en mayor o menor intensidad dependiendo del municipio los cuales unos son generadores y otros receptores del fenómeno del desplazamiento.

Entre los factores que impiden la inclusión educativa de los estudiantes, se detectó que se encuentren los siguientes: el desconocimiento de parte de los docentes de los municipios

participantes de los procesos de inclusión educativa en torno a esta problemática; los docentes no cuentan con la formación específica para manejar este tipo de inclusión que se pueda dar en el aula de clase.

Algunas de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes para el manejo de esta problemática surgen de manera improvisada y son más de atención afectivo – paternal a que obedezcan a un protocolo establecida acorde a los conocimientos de entes gubernamentales para este tipo de atención, otro factor encontrado es la falta de presencia gubernamentales en casi todos los ámbitos de la administración pública; infraestructura vial y de servicios públicos, salud y educación. Ello genera difícil en todos los aspectos relevantes y desarrollo integral de los estudiantes a no contarse con los recursos físicos y de formación necesarios para una educación de calidad.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros objetos de estudio no incorporan de manera sistemática los procesos de inclusión educativa y menos aún en lo que respecta a la problemática del desplazamiento en todas sus formas que fueron detectadas en el estudio.

Se da a resaltar como resultado del estudio la iniciativa generada por los docentes investigadores de elaborar una guía de protocolo de atención cuyo objetivo fundamental es que los docentes encuentren con unos lineamientos y rotan para acceder de formas integral a la asesoría y ayuda psicosocial a los estudiantes que requieren de este tipo de asistencia. Estas acciones se podrán desarrollarse a nivel individual o colectivo y en todo caso debe estar orientados a superar las afectaciones relacionadas en el hecho en el fin de mitigar el sufrimiento emocional, contribuir a su adaptación física y mental y a la reconstrucción del tejido social de adaptación socioeducativa.

7. Recomendaciones

Los procesos de inclusión educativa de los estudiantes que han sido víctimas del desplazamiento forzoso u otras formas debe obedecer a un proyecto de atención integral y transversal donde participa toda la comunidad educativa con el fin de ofrecerle a los jóvenes las condiciones necesarias para su adopción al nuevo contexto socioeducativo.

Conocedores los docentes de las distintas formas de inclusión que existen dependiendo de las necesidades específicas de atención, las instituciones educativas deben de coordinar rutas de atención para sus estudiantes en condiciones de inclusión; y los docentes deben de estar en constante formación en lo que respecta a los múltiples tipos de inclusión que pueden hacerse presente en el ámbito educativo. Para que el docente pueda orientar los procesos a seguirse y el trabajo, interdisciplinario o tras disciplinario que se requiera adelantar para cada caso en particular.

Los docentes debemos constituirnos en facilitadores de procesos orientacionales que propendan por el conocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes donde se puedan explorar sus necesidades, potencialidades, intereses, aspiraciones y actitudes; solo de esta manera podemos llegar a hacer una práctica pedagógica integral.

Referencias bibliográficas

- Aceros Tauta, E; (2016). El papel socializador de la escuela y la garantía del derecho a la educación para la población víctima de la violencia y el conflicto armado y para la población desmovilizada – reinsertada asentada en Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado <http://hdl.handle.net/10554/18993>
- Ainscow, M. (2012) Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, vol 5. No. 1.
- Alba Pastor, C. (2005). Educación superior sin barreras: La accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad. *Encounters on education*, 6, 43 -60.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Andrade Salazar, José. (2011) Desplazamiento Forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos. *Revista Orbis*, [S.l.], n. 20, p. 51-78, Disponible en: <http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/143>>.
- Arendt, H. (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós, p. 201.
- Arnaiz Sánchez, P. Azorín Abellán, C.M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, No. 67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413638647006>
- Barragán, D., Gamboa, A., Urbina, J. (2012). *Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas*.
- Barrios, P. (1992). *Propuesta de un programa de entrenamiento a docentes en estrategias cognitivas para la comprensión de lectura con niños de educación primaria*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Bello, E., Balcarcel, S., Diaz, S., & Rincon, Y.(2015) *prácticas pedagógicas en un contexto de conflicto armado*

- Bello, Marta Nubia, RUÍZ, Sandra. Conflicto armado, niñez y juventud: Una perspectiva Psicosocial. En: Revista de trabajo social. Bogotá, 2003.
- Bertely Busquets, M. (2011). Educación superior intercultural en México. Perfiles
- Blanco, R. (Coord.) (2010): "El derecho de todos a una educación de calidad". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2),25-153.
- Broches, Aron. (1982). Ensayos seleccionados: Banco Mundial, CIADI y otros asuntos de público y Ley internacional privada. Volumen 19 Número 2. 1995.
- Buckland, P. (2005). Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction, Washington: Banco Mundial.
- Cabero Almenara, J. Córdoba Pérez, M. (2009) Inclusión Educativa: Inclusión Digital. Revista Educación Inclusiva Vol. 2 No 1.
- Calero, Gil y Fernández G. (2012). Los costes del abandono escolar prematuro. Cuadernos de Pedagogía, 427, 80-83.
- Coll, C. Y Solé, I. (1990). "La interacción profesor/ alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje." En C. Coll, J. Palacio y A. Marcheis (eds.). Desarrollo Psicológico y educación II. Madrid; Santillana.
- Cooper, J. (Ed.). (1999). Classroom teaching skills. Boston: Houghton Mifflin Company
- Declaración Universal de Derechos Humanos de (1948). Declaración de Salamanca. Decreto 366, artículo 2, (2009) Ministerio de Educación Nacional.
- Díaz Barriga, A. (1993). Tareas docentes. Una perspectiva didáctica grupal y social. MÉXICO: Nueva Imagen.
- Durán Gisbert, D., Giné Giné, C., (2010) La formación del profesorado para la educación inclusiva: un producto de desarrollo profesional y de mejora de los centros, para atender la

- diversidad. Revista latinoamericana de educación inclusiva. Educ. Vol. 18, No. 1, 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4
- Elliott (1983). La investigación-acción en educación, (pp. 174-337). Madrid: ediciones morata, s.l.
- equidad, pertinencia e inclusión educativa. Revista Trilogía N° 7. Recuperado de: <http://itmojs.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/376/pdf>
- Espinoza Elcy & Daza Heliodoro (2014) Entre prácticas pedagógicas incluyentes y excluyentes de los docentes en los procesos de lectura y escritura en la institución educativa la Herradura Cauca. Universidad de Manizales.
- Fernández-Fernández, I. M., Véliz-Briones, V. y Ruiz-Cedeño, A. I. (Setiembre-diciembre, 2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. Revista Electrónica Educare, 20(3), 1-15. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Freire, P. (2007). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores, 53 ed. México
- Gómez, P. (2001, enero) “Comprometidos con la educación”. En: Palabra Maestra, año1, No 1, p.2.
- González Cortes, E., & Roses Campos, S. (2016). ¿Barreras Invisibles? Actitudes de los estudiantes Universitarios ante sus compañeros con discapacidad. Revista Complutense de Educación, 27(1), 219 – 235
- González, L., & Moreno, M., (2012) Población infantil en situación de desplazamiento en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía. Revista Paz y Conflictos, N0. 5, Recuperado <http://www.redalyc.org/pdf/3578/357839273006.pdf>
- Grupo de memoria histórica. Basta ya. Colombia, Memorias de guerra y dignidad. Bogotá, 2.013. Centro de memoria histórica. 74,7 p

- Guerrero, L. & Villarán, L. (2009). Currículo e inclusión en la región andina de América Latina. IBE workings papers on curriculum issues, No. 9. UNESCO, Oficina internacional de educación. Ginebra.
- Hall (1997) Representation: Cultural representations and signifying practices, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hernández, Esperanza. El desplazamiento forzado y la oferta estatal para la atención de la población desplazada por la violencia en Colombia. En: Reflexión Política. Bucaramanga, No. 1, 1999
- Infante, Martha., (2010) Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa Pontificia Universidad católica de Chile, facultad de educación, Av. Vicuña Mackenna 4860. Macul, Chile. Recuperado <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jiménez Rojas A, Ruíz lozano R. y Ospina Marulanda L. (2014). Efectividad en la aplicación de la política sobre inclusión educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales al aula regular en las instituciones educativas oficiales del Municipio de Armenia. *Inclusión & Desarrollo*, edición No 2 pp. 28- 47.
- Laitón, E.V., Gómez, S.E., Sarmiento, R.E., Mejía, C. (2017) Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia* 13 (2): 82-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413751844009>
- Lajo, M. R., Vila Baños, R., & Freixa Niella, M. (2008). Barreras de Genero y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 45 -72

- Lasso Toro, P (2013), Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 11, núm. 2, pp. 35-51 Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia
- Leal Leal, K. L. y Urbina Cárdenas, J. E. (2014). Aportes de las prácticas pedagógicas a la inclusión educativa de niños, niñas u jóvenes víctimas de desplazamiento forzado: estudio de casos en la Institución Educativa El Rodeo de Cúcuta. Revista latinoamericana de estudios educativos, 2 (10), pp. 11-33. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana10\(2\)_2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana10(2)_2.pdf)
- López Guadalupe & Guerrero Rosalba (2012) El trabajo en equipo en el bachillerato: algunas pistas para la participación efectiva de los jóvenes en prácticas educativas inclusivas. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art9.pdf>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *innovación Educativa*(21), 37 – 54
- Martínez Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación, *perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 52(2), 177 -200. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328170009>
- Martínez Boom, A. (2012). *Práctica Pedagógica: Historia y presente de un concepto*. Universidad pedagógica Nacional.
- Martínez Mobilla, María del Carmen (2011). «Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Recuperado: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-martinez/v8n1-martinez>
- Maruny, I. (1989). “La intervención pedagógica.” *Cuadernos de pedagogía* (174), 11-15.

- Ministerio De Educación Nacional (2009). Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”. Índice de Inclusión. Bogotá, Colombia.
- Montoya Otálvaro Juliana (2015) Desplazamiento forzado en adolescentes desde la experiencia limite según el modelo logoterapéutico. Recuperado de. <http://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/viewFile/43/42>
- Mora, R. (2001). La investigación pedagógica, mito o realidad: una reflexión sobre su práctica. Disponible en: <http://www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/doc/200.pdf>
- Morillo Carlosama, O. A. y Quijano Valencia, O. (2014). Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa. Plumilla educativa, (18), pp. 318-336. <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1971/2112>.
- Munevar M; Dora Inés. (2015). Lecturas normativo – experienciales y prácticas pedagógicas plurales sobre inclusión académica. Revista latinoamericana de políticas y acción pública. Volumen 2 Numero 1. Recuperado de: <http://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/1911>
- Naranjo Giraldo, G; (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad implicaciones en las culturas. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de <Http://hdl.handle.net/10495/5658>
- Novoa Camacho, P; Arias Barrero, L; & Burbano Bravo, Z; (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. Revista Iberoamericana: ciencia y tecnología de psicología Recuperado de <file:///E:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-EscuelaYDesplazamiento-5295906.pdf>

- Padilla Muñoz, A; (2011) Inclusión educativa de personas con discapacidad. Facultad de Ciencias Jurídicas Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia Rev. Colomb. Psiquiat., vol. 40 / No. 4 / 2011.
- Palacio Peralta (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?. Plumilla educativa, (17), pp. 103-19. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1752>
- Pérez, Luis. Una mirada empírica a los determinantes del desplazamiento forzado en Colombia. En: Cuaderno de Economía. Bogotá No. 35 .2001.
- Polo Sánchez, M. T., & Lopez Justicia, M. D. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora de la Universidad de Granada. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 3(7), 121 - 132.
- Riascos Azain, Gloria A y Riascos Azain, Laura (2011). Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social de niños, niñas y jóvenes en una institución educativa de la comuna cinco en el Municipio de Pasto1. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/212/109_Riascos_Azain_Gloria_Alicia_2012.pdf?sequence=1
- Ríos Hernández, M (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Ágora para la EF y el deporte (9), 83 – 114.
- Rivas, C., Loreto, y Valdivia, G., (2009). Mejorando las metodologías y practicas pedagógicas de los docentes en el área de enseñanza de resolución de problemas matemáticos en tercero básico. Recuperado 12 marzo, 2018, de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1979/tpeb705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rodríguez, P. (2011). Al alma el lugar. Una obra para la historia: homenaje a Germán Colmenares. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=9587386779>
- Ruiz, A. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Revista opinión jurídica*. Vol. 7, No. 13, pp. 37 – 51.
- Sánchez Bravo, A. Díaz Flores, C. Sanhuesa Henríquez, S. Friz Carrillo, M. Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2: 169- 178, 2008.
- Sánchez Fontalvo, I. M., Sánchez Buitrago, J.O., & Ortiz Ocaña, A.L. (2013). Educación para una ciudadanía inclusiva. Diagnóstico de necesidades formativas del profesorado de básica secundaria y media académica. *Revista logos ciencia & Tecnología* ISSN 2145-549X, Vol. 4. No. 2.
- Sánchez Teruel D, Robles Bello M, P (2013) Inclusión como clave de una educación para todos: revista teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 24 N° 2, 2013. Págs. 24 – 36, Universidad de Jaén.
- Sayoko, E., Lizárraga, C., Rodríguez, L., & Romero, M., (1994) Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, Recuperado de: http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/Declaracion_de_Salamanca_1994.pdf
- Schon, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un Nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Sein-Echaluze Laeleta, M. L., Fidalgo Blanco, Á., y García Peñalvo, F. J. (2014). Presentación: Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso

- Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 44. recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/44>
- Smith, D., (2000). Tendencias y causas del conflicto armado. Revista The Berghof Handbook for Conflict Transformation. 14 p.
- Tabares, María. Colombia es el segundo país del mundo con más desplazados, tras Siria. En: El Tiempo. Bogotá, 14 de Mayo de 2014.
- Tenti Fanfani; Emilio., (2008) Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. Revista Colombiana de Educación, N.º 54. Universidad Pedagógica Nacional. Polémicas. Tenti, pp. 60-73
- Tovar Alvarado, A. T (2016) inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas, universidad Libre. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Travieso, J. Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. Univesitat Oberta de Catalunya. [Htp://uocpapers.edu](http://uocpapers.edu)
- Valencia Zuluaga, A.P. Jaramillo Maya, W.A. (2015) Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica.
- Velásquez Uribe Y.M., Quiceno Figueroa E.M., Tamayo Agudelo W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Volumen 16, pp. 1-35. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>
- Vera Márquez, A., Palacio Sañudo, J.E., & Patiño Garzón, L. (2013). Población Infantil Víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. Perfiles Educativos, 16 (145), 12 – 31 Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362002>

- Villarroel, V. Guerrero, D. Hernández, V. Maldonado, M. & Roman, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas* vol.13 No.1.<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-255>
- Villegas Patiño, M (2011) niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado, educación en derechos humanos y derecho a la educación, Santafé de Bogotá, Colombia. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1550/VillegasPati%F1oM>
- Vinyamata,E. (2001). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Editorial Ariel. Barcelona. 336 páginas.
- Zuluaga Garces, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*.

Anexos

Anexo 1. Fichas

Ficha Pre- caracterización

Institución Educativa: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Indicadores: A continuación, encontrará una serie de preguntas las cuales debe responder de manera clara y honesta, le garantizamos la confidencialidad sobre la información que nos proporcione.

I. IDENTIFICACIÓN Y UBICACIÓN

Nombre del estudiante		Grado	
Edad		País de procedencia	
Departamento		Municipio	

II. INFORMACIÓN INDIVIDUAL

1. ¿Con quién vive? (puede marcar con una x en más de una opción)

Padre ____ Madre ____ Abuelo (a) ____ Tío (a) ____ Primo (a) ____

Hermano (a) ____ Amigo (a) ____ Otro ____ ¿cuál? _____

2. ¿Durante los últimos años en qué lugares ha vivido? (puede marcar x en más de una opción)

Casa propia ____ Casa en arriendo ____ Finca ____ Apartamento ____

Otro ____ ¿cuál? _____ (carpa, tienda, puente, vagón, refugio, etc.)

3. ¿Ha cambiado de domicilio?

Sí ____ No ____

4. ¿Si ha cambiado de domicilio cuál ha sido la causa?

Trabajo de sus padres ____ Adquisición de vivienda ____ Problemas con los vecinos ____ Desastre

natural ____ Amenazas ____ Desplazamiento forzoso ____

Otro ____ ¿Cuál? _____

5. ¿Cuántas personas conforman su hogar? (puedes marcar x en más de una opción)

Entre 1 y 3 personas ____ Entre 4 y 5 personas ____ Entre 6 a más personas ____

6. ¿Alguna vez se ha retirado del establecimiento educativo sin terminar el año escolar?

Sí ___ No ___ (En caso de ser afirmativo, especifique marcando con una x las razones)

Cambio de domicilio ___ Dificultad de convivencia en la institución ___ Desplazamiento
forzoso ___ Amenazas ___ Bajo rendimiento académico ___

7. ¿Durante su vida
escolar en cuántas
instituciones
educativas ha
estudiado?

En 1 institución ___

En 2 instituciones ___

En 3 instituciones ___

Entre 4 o más instituciones ___

8. ¿Cómo ha sido su convivencia con los docentes y compañeros?

Excelente ___ Buena _ Regular _ Mala _

9. ¿Ha repetido años escolares? Sí ___ No ___

En caso de ser la respuesta afirmativa, especifique la cantidad de veces que ha repetido años
escolares:

1 año _ 2 años _ 3 años _ 4 años o más _____

- - -

10. ¿Está repitiendo el año actual? Sí ___ No ___

III. INFORMACIÓN FAMILIAR

11. ¿Cuál es su país, departamento y municipio de procedencia?

País: ___ Departamento: _____ Municipio: ___

12. ¿Cuál es la ocupación de sus padres?

Patrón o empleador ___ Empleado ___ Trabajador independiente ___

Agricultor ___ Otro ___ ¿cuál? _____

13. La vivienda que ocupa actualmente es:

Propia _____ En arriendo ___ Familiar _____ Otro ___ ¿cuál? _____

IV. ENTORNO SOCIAL

14. ¿Su familia se ha visto afectada por problemas de desplazamiento?

Sí__ No ____ (En caso de ser afirmativo, especifique marcando con una x la razón del desplazamiento)

Motivo conflicto armado____ Motivo económico____ Otro__ ¿cuál? _____

15. ¿Debido a estos problemas se han visto obligados a cambiar de lugar de residencia? Sí____ No

16. ¿En caso de haber sido afectados por el desplazamiento forzado, su familia se registró ante alguna entidad del Estado? Sí_ No ____

En caso de ser afirmativa su respuesta, ¿qué beneficios ha recibido del Estado?

c. Luego de tener la población identificada es recomendable aplicar una caracterización para reconocer el impacto del desplazamiento forzado en los aspectos de desvinculación, transición, desorientación y reintegración

Ficha de caracterización para población desplazada

Institución Educativa _____

Grado: _____

Fecha: _____

Indicadores: A continuación encontrará una serie de preguntas las cuales debe responder de manera clara y honesta, le garantizamos la confidencialidad sobre la información que nos proporcione.

I. IDENTIFICACIÓN Y UBICACIÓN

Nombre del estudiante		Grado	
Edad		País de procedencia	
Departamento		Municipio	
Zona urbana o rural		Dirección	

II. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS

1. Especifique su lugar y fecha de nacimiento:

Lugar: _____ Año: _____ Mes: _____ Día: _____

2. ¿Con quién vive? (puede marcar con una x en más de una opción)

Padre ____ Madre ____ Abuelo (a) ____ Tío (a) ____ Amigo (a) ____

Primo (a) ____ Hermano (a) ____ Otro ____ ¿cuál? _____

3. ¿Cuál es la ocupación de sus padres?

Patrón o empleador ____ Empleado ____ Trabajador independiente ____

Agricultor ____ Otro ____ ¿cuál? _____

4. La vivienda que ocupa actualmente es:

Propia ____ En arriendo ____ Familiar ____ Otro

____ ¿cuál? _

años, ¿en qué lugares ha vivido?

Rural ____

Urbano

6. ¿Por qué ha cambiado de domicilio?

Trabajo ____

5. Durante los últimos

Adquisición de vivienda _____ Aumento de ingresos _____ Pro
blemas con _____

los vecinos _____ Desastre natural _____ Amenazas _____

Desplazamiento forzoso _____ Otro _____ ¿Cuál? _____

7. ¿Cuántas personas conforman su hogar? (puede marcar x en más de una opción)

Entre 1 y 3 personas _____ Entre 4 y 5 personas _____ Entre 6 a más personas _____

III. DESPLAZAMIENTO FORSOZO COMO TRANSICIÓN

8. ¿Se encuentra su familia en situación de desplazamiento? Sí _____ No _____

9. ¿Está registrado en alguna base de datos de carácter estatal? Sí _____ No _____

10. ¿Cuántas veces ha sufrido desplazamiento?

Solo una vez _____ Dos veces _____ Tres veces _____ Más de tres veces _____

11. ¿Hace cuánto se encuentra en situación de desplazamiento?

Menos de 6 meses _____ De 6 meses a 1 año _____

De 1 año a 3 años _____ Más de 3 años _____

12. ¿De qué sector viene? Rural _____ Urbano _____

13. ¿Por qué motivo se ha desplazado?

Por conflicto armado _____ Por lo económico _____

Por desastre natural _____ Otro _____ ¿cuál? _____

14. ¿Antes del desplazamiento en qué actividades se desempeñaban las personas con las que ahora vive?

Trabajo en finca de su propiedad _____ Jornaleros _____

Conductor _____ Otro _____ ¿cuál? _____

15. ¿Con usted actualmente cuántas personas viven en su hogar?

Solo 2 personas _____ De 3 a 5 personas _____

De 5 a 7 personas _____ Más de 7 personas _____

16. ¿A qué entidad del sector de salud está afiliado?

EPS _____ ARS _____ SISBEN _____

Ninguna _____ Otro _____ ¿cuál? _____

IV. DESVINCULACIÓN

17. ¿Qué aspectos de su vida, dejó en el pasado? _____

18. ¿Cuáles fueron las pérdidas más importantes a partir del desplazamiento?

19. ¿Cuáles de las actividades que hacía en su lugar de origen ya no puede hacer y por qué?

20. ¿Cómo era su escuela y como se sentía en ella?

21. ¿Cómo es la comunicación con sus antiguos amigos de escuela?

22. ¿Qué personas importantes de su vida quedaron en el lugar donde vivía?

V. DESORIENTACIÓN

23. ¿Cuáles eran los sueños, ilusiones o metas que se había propuesto antes del desplazamiento?

24. ¿Le gusta su presente? ¿Por qué?

25. ¿Cómo se ve en el futuro?

VI. REINTEGRACIÓN

26. ¿Cómo es su vida en el lugar donde vive ahora?

27. ¿Cómo se siente en su nueva institución educativa?

28. ¿Cómo ha sido la aceptación de sus compañeros de clase?

29. ¿Qué dificultades ha encontrado en su nueva escuela?

30. ¿Qué le gustaría recuperar de su pasado? ¿Por qué?

Anexo 2. Instrumentos



**UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA
SANTANDER- FACULTAD DE EDUCACIÓN,
ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

TÍTULO DEL PROYECTO: Prácticas Pedagógicas e Inclusión educativa en zona de conflicto a víctimas de desplazamiento forzoso.

Instrumento 1: Observación directa por medio de una lista de chequeo

Maestrante: _____

Institución Educativa: _____

Grado Observado: _____

Fecha: _____

Objetivo: identificar las prácticas pedagógicas de los docentes

Indicadores: A continuación se presentan una serie de ítems para valorar las prácticas pedagógicas del docente en el aula de clase, teniendo en cuenta el desarrollo curricular, la inclusión y la atención a estudiantes en situación de desplazamiento forzoso.

No	CRITERIO	ESC ALA			
		Nunca	Casi nunca	Algunas Veces	Siem pre
	Inclusión-práctica pedagógica- desplazamiento forzoso				
1	El docente hace explícito el momento de exploración, para motivar a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje, reconociendo saberes previos y nivel de conocimiento.				
2	Comunica en forma clara y precisa el objetivo de aprendizaje				
3	En la práctica pedagógica de aula el docente realiza/ propone actividades que ayudan al fortalecimiento de la inclusión educativa. (Trabajo cooperativo, participación en clase trabajo en binas).				

4	Promueve el respeto por las diferencias culturales, étnicas y socioeconómicas, propiciando un clima de relaciones interpersonales, respetuosas y empáticas con sus estudiantes.				
5	Motiva a los estudiantes a participar, logrando que la mayoría de ellos se integren en las actividades que se desarrollan.				
6	Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los ritmos de aprendizaje.				
7	Desarrolla la clase según los momentos, el uso del tiempo disponible para la enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades educativas de sus estudiantes.				
8	Propicia un clima de aula para fomentar el respeto y la comunicación asertiva y dialógica.				
9	El docente responde asertivamente a las diferentes situaciones y necesidades que surgen en la clase sin afectarla.				
10	Los contenidos se orientan y articulan con el plan de estudios de la Institución educativa.				
11	El docente organiza el conocimiento disciplinar a partir del nivel de sus estudiantes.				
12	Hay una comunicación permanente y adecuada del docente y sus estudiantes.				
13	El docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos (digital, cartelera, recurso del medio) acorde con las finalidades del proceso de aprendizaje.				
14	Maneja estrategias de evaluación formativa y hace retroalimentación del tema visto.				

1. ¿Cuántas personas conforman su hogar? (puedes marcar x en más de una opción)
Entre 1 y 3 personas ____ Entre 4 y 5 personas ____ Entre 6 a más personas ____
2. ¿Alguna vez se ha retirado del establecimiento educativo sin terminar el año escolar?
Sí ____ No ____ (En caso de ser afirmativo, especifique marcando con una x las razones)
Cambio de domicilio ____ Dificultad de convivencia en la institución ____ Desplazamiento
forzoso ____ Amenazas ____ Bajo rendimiento académico ____
3. ¿Durante su vida escolar en cuántas instituciones educativas ha estudiado?
En 1 institución ____ En 2 instituciones ____
En 3 instituciones ____ Entre 4 o más instituciones ____
4. ¿Cómo ha sido su convivencia con los docentes y compañeros?
Excelente ____ Buena ____ Regular ____ Mala ____
5. ¿Ha repetido años escolares? Sí ____ No ____
En caso de ser la respuesta afirmativa, especifique la cantidad de veces que ha repetido años
escolares:
1 año ____ 2 años ____ 3 años ____ 4 años o más ____
6. ¿Está repitiendo el año actual? Sí ____ No ____

II. INFORMACIÓN FAMILIAR

11. ¿Cuál es su país, departamento y municipio de procedencia?

País: _____ Departamento: _____ Municipio: _____

12. ¿Cuál es la ocupación de sus padres?

Patrón o empleador ____ Empleado ____ Trabajador independiente ____

Agricultor ____ Otro ____ ¿cuál? _____

13. La vivienda que ocupa actualmente es:

Propia ____ En arriendo ____ Familiar ____ Otro ____ ¿cuál? _____

III. ENTORNO SOCIAL

14. ¿Su familia se ha visto afectada por problemas de desplazamiento?

Sí ____ No ____ (En caso de ser afirmativo, especifique marcando con una x la razón del

desplazamiento)

Motivo conflicto armado ____ Motivo económico ____ Otro ____ ¿cuál? _____

15. ¿Debido a estos problemas se han visto obligados a cambiar de lugar de residencia? Sí ____
No ____

16. ¿En caso de haber sido afectados por el desplazamiento forzado, su familia se registró ante
alguna entidad del Estado? Sí ____ No ____

En caso de ser afirmativa su respuesta, ¿qué beneficios ha recibido del Estado?

TÍTULO DEL PROYECTO: Prácticas Pedagógicas e Inclusión educativa en zona de conflicto a víctimas de desplazamiento forzoso

Instrumento 3: Ficha de caracterización para el grupo focal

Maestrante: _____

Institución Educativa: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Objetivo: Reconocer el impacto del desplazamiento forzoso en los aspectos de desvinculación y reintegración en el proceso de inclusión educativa.

Tipo de población: Estudiantes de los grados 10 y 11 de la Institución Educativa Escuela Normal Superior, residentes en el área urbana y rural del municipio de Ocaña Norte de Santander.

Indicadores: A continuación encontrará una serie de preguntas las cuales debe responder de manera clara y honesta, le garantizamos la confidencialidad sobre la información que nos proporcione.

I. IDENTIFICACIÓN Y UBICACIÓN

Nombre del estudiante		Grado	
Edad		País	
Departamento		Municipio	
Zona urbana o rural		Dirección	

II. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS

1. Especifique su lugar y fecha de nacimiento:

Lugar: _____ Año: _____ Mes: _____ Día: _____

2. ¿Con quién vive? (puede marcar con una x en más de una opción)

Padre ____ Madre ____ Abuelo (a) ____ Tío (a) ____ Amigo (a) ____

Primo (a) ____ Hermano (a) ____ Otro ____ ¿cuál? _____

3. ¿Cuál es la ocupación de sus padres?

Patrón o empleador ____ Empleado ____ Trabajador independiente ____

Agricultor ____ Otro ____ ¿cuál? _____

4. La vivienda que ocupa actualmente es:

Propia ____ En arriendo ____ Familiar ____ Otro

____ ¿cuál? _____

5. Durante los últimos años, ¿en qué lugares ha vivido?

Rural _____ Urbano _____

6. ¿Por qué ha cambiado de domicilio?

Trabajo _____ Adquisición de vivienda _____ Aumento de ingresos _____ Problemas con

los vecinos _____ Desastre natural _____ Amenazas _____

Desplazamiento forzoso _____ Otro _____ ¿Cuál? _____

7. ¿Cuántas personas conforman su hogar? (puede marcar x en más de una opción)

Entre 1 y 3 personas _____ Entre 4 y 5 personas _____ Entre 6 a más personas _____

III. DESPLAZAMIENTO FORZOZO COMO TRANSICIÓN

8. ¿Se encuentra su familia en situación de desplazamiento? Sí _____ No _____

9. ¿Está registrado en alguna base de datos de carácter estatal? Sí _____ No _____

10. ¿Cuántas veces ha sufrido desplazamiento?

Solo una vez _____ Dos veces _____ Tres veces _____ Más de tres veces _____

11. ¿Hace cuánto se encuentra en situación de desplazamiento?

Menos de 6 meses _____ De 6 meses a 1 año _____

De 1 año a 3 años _____ Más de 3 años _____

12. ¿De qué sector viene? Rural _____ Urbano _____

13. ¿Por qué motivo se ha desplazado?

Por conflicto armado _____ Por lo económico _____

Por desastre natural _____ Otro _____ ¿cuál? _____

14. ¿Antes del desplazamiento en qué actividades se desempeñaban las personas con las que ahora vive?

Trabajo en finca de su propiedad _____ Jornaleros _____

Conductor _____ Otro _____ ¿cuál? _____

15. ¿Con usted actualmente cuántas personas viven en su hogar?

Solo 2 personas _____ De 3 a 5 personas _____

De 5 a 7 personas _____ Más de 7 personas _____

16. ¿A qué entidad del sector de salud está afiliado?

EPS _____ ARS _____ SISBEN _____

Ninguna____ Otro____¿cuál? _____

IV. DESVINCULACIÓN

17. ¿Qué aspectos de su vida, dejó en el pasado?

18. ¿Cuáles fueron las pérdidas más importantes a partir del desplazamiento?

19 ¿Cuáles de las actividades que hacía en su lugar de origen ya no puede hacer y por qué?

20. ¿Cómo era su escuela y como se sentía en ella?

21. ¿Cómo es la comunicación con sus antiguos amigos de escuela?

22. ¿Qué personas importantes de su vida quedaron en el lugar donde vivía?

V. DESORIENTACIÓN

23. ¿Cuáles eran los sueños, ilusiones o metas que se había propuesto antes del desplazamiento?

24. ¿Le gusta su presente? ¿Por qué?

25. ¿Cómo se ve en el futuro?

VI. REINTEGRACIÓN

26. ¿Cómo es su vida en el lugar donde vive ahora?

27. ¿Cómo se siente en su nueva institución educativa?

28. ¿Cómo ha sido la aceptación de sus compañeros de clase?

29. ¿Qué dificultades ha encontrado en su nueva escuela? _____

30. ¿Qué le gustaría recuperar de su pasado? ¿Por qué?

TÍTULO DEL PROYECTO: Prácticas Pedagógicas e Inclusión educativa en zona de conflicto a víctimas de desplazamiento forzoso

Instrumento 4: Entrevista semiestructurada a estudiantes

Maestrante: _____
Institución Educativa: _____
Grado: _____
Fecha: _____

Objetivo: Establecer cómo percibe el estudiante las Prácticas pedagógicas del docente respecto a la inclusión Educativa.

Tipo de población: Entrevista diseñada a los estudiantes de 10 y 11 grado de la institución educativa Escuela Normal Superior, residentes en el área urbana del municipio de Ocaña Norte de Santander.

Indicadores: A continuación encontrará una serie de preguntas las cuales debe responder de manera clara y honesta, le garantizamos la confidencialidad sobre la información que nos proporcione.

I. IDENTIFICACIÓN Y UBICACIÓN

Nombre del estudiante		Grado	
Edad		País	
Departamento		Municipio	
Zona urbana o rural		Dirección	

II. HISTORIAL ESCOLAR

1. ¿Desde cuándo pertenece a esta institución educativa?

Seis meses ____ Un año ____ Más de un año ____

2. ¿Considera que la problemática del desplazamiento forzoso ha afectado su desempeño académico? Sí ____ No ____

¿Por qué? _____

3. Su desempeño académico a nivel general es:

Superior ____ Alto ____ Básico ____ Bajo ____

4. ¿Debido a la situación de desplazamiento forzoso se ha visto obligado a desistir de algún año escolar? Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa, qué grado/s ha repetido: _____

¿Le ha comentado a alguno de sus profesores que está en condición de desplazamiento forzoso?

Sí ____ No ____ ¿Por qué? _____

5. ¿Le ha comentado a sus compañeros que está en condición de desplazamiento forzoso? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

6. ¿Alguna vez la Institución educativa lo ha incluido en algún proyecto para víctimas del desplazamiento forzoso?

Siempre ____ Algunas veces ____ Nunca ____

7. En un futuro qué desea lograr: (Puede marcar más de una opción)

Tener una profesión ____

Regresar a su lugar de origen ____

Conformar una familia ____

III. INCLUSIÓN EDUCATIVA

8. Teniendo en cuenta la problemática del desplazamiento forzoso que ha tocado su hogar, ¿puede considerar que se siente satisfecho de manera íntegra como persona?

Sí _____ No _____

9. Evalúe su carácter frente a la solución de conflictos en el ambiente escolar:

Agresivo (a) ____ Impulsivo (a) ____ Ansiedad ____ Estable ____

10. Evalúe la atención recibida por la institución Educativa, frente a la problemática de estudiantes en situación de desplazamiento forzoso:

Existe muy buena atención ____

Poca atención por parte de la institución ____

No hay atención ____

11. La relación con sus nuevos compañeros y docentes es:

Excelente ____ Buena ____ Regular ____

12. ¿Cómo son las relaciones con sus compañeros en las actividades de grupo programadas por los docentes?

Disposición para trabajar en equipo ____

Por lo general decido hacer los trabajos solo ____

Siempre termino trabajando con los mismos ____

TÍTULO DEL PROYECTO: Prácticas Pedagógicas e Inclusión educativa en zona de conflicto a víctimas de desplazamiento forzoso

Instrumento 5: Entrevista semiestructurada a docentes

aestrante: _____

Institución Educativa: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Objetivo: Establecer las prácticas pedagógicas de inclusión desarrolladas por los docentes, orientadas a la atención de la población educativa víctima del desplazamiento forzoso.

Tipo de población: Entrevista diseñada a los docentes de la media académica de la institución educativa Escuela Normal Superior, residentes en el área urbana del municipio de Ocaña Norte de Santander.

Indicadores: Señor/a docente: a continuación encontrará una serie de preguntas las cuales responderá de manera clara y honesta, le garantizamos la confiabilidad sobre la información que proporcione.

I. IDENTIFICACIÓN DEL DOCENTE

Nombre del docente	
Grados en que labora	
Departamento- municipio	

II. PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1. ¿Qué actividades realiza usted, para generar un aula escolar inclusiva?

2. ¿Tiene conocimiento si en las aulas en las que desarrolla su práctica pedagógica hay estudiantes en situación de desplazamiento? Sí _____ No _____

¿Si la respuesta es afirmativa, en qué grupos y cuántos estudiantes?

3. ¿Su institución educativa ha realizado cambios en el currículo teniendo en cuenta las características de la población educativa víctima del desplazamiento forzoso?

Sí ____ No ____

En caso de haberlos realizado, explique cuáles fueron esos cambios _____

4. Teniendo en cuenta la problemática de desplazamiento forzoso ¿Ha realizado cambios en la metodología de trabajo en el aula?

Siempre ____

Algunas veces ____

Nunca ____

Explique cuáles son esos cambios _____

5. ¿Desde su práctica pedagógica ha evidenciado cambios en los estudiantes en situación de desplazamiento forzoso? Sí ____ Si ____ No ____

la respuesta es afirmativa: ¿Cuáles?

III. INCLUSIÓN EDUCATIVA

6. ¿Ha recibido capacitaciones sobre el tema de inclusión? Sí ____ No ____

Si la respuesta es afirmativa, ¿con qué entidades?

7. ¿La institución educativa cuenta con la información y documentación requerida de los estudiantes en situación de desplazamiento forzoso? Sí ____ No ____

¿Para qué le ha servido a usted esta información? _____

8. ¿Cree usted que los estudiantes en situación de desplazamiento de alguna manera se sienten discriminados frente a la demás población estudiantil? Sí ____ No ____

Si su respuesta es afirmativa ¿Qué hace usted al respecto?

9. ¿Cuándo se proponen actividades culturales, los estudiantes en situación de desplazamiento se muestran interesados en participar activamente?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

IV. DESPLAZAMIENTO FORZOSO

10. ¿La institución educativa afronta el problema de desplazamiento forzoso?

Sí _____ No _____

11. ¿Según su experiencia como docente, qué representa la escuela para los estudiantes en situación de desplazamiento forzoso? (Puede elegir más de una opción)

Escenario de formación _____

Espacio educativo para superar la problemática de desplazamiento forzoso _____ Refugio para adquirir ayudas del Estado _____

Un lugar que acoge y protege _____

Un espacio que posibilita el salir adelante _____

12. ¿Cuáles son las mayores dificultades que presentan los estudiantes en situación de desplazamiento? (Puedes elegir más de una opción)

Afectaciones psicológicas _____

Afectaciones económicas _____

Afectación familiar _____

Afectaciones emocionales _____

Afectaciones culturales _____

Otra _____ ¿cuál? _____

13. Según lo que observa como docente, ¿cómo cree usted que afecta a estos estudiantes el hecho de tener que llegar a un nuevo territorio y a una nueva escuela?

(Puede elegir más de una opción)

Bajo rendimiento académico _____

Desconfianza con las personas _____

Violencia contra la integridad física _____

Interrupción de proyecto de vida _____

Dificultad para adaptarse a nuevas personas _____

Revictimización _____

14. la vinculación de las familias en situación de desplazamiento en el proceso de enseñanza de sus hijos es:

Excelente _____

Buena _____

Regular _____

Mala _____

Explique el porqué de su respuesta:

TÍTULO DEL PROYECTO: Prácticas Pedagógicas e Inclusión educativa en zona de conflicto a víctimas de desplazamiento forzoso

Instrumento 6: Elucidación gráfica

Maestrante: _____

Institución Educativa: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Objetivo: Identificar pensamientos y emociones del estudiante en situación de desplazamiento por medio de un dibujo temático referente al antes y al después de su desarraigo.

Tipo de población: Estudiantes de los grados 10 y 11 de la Institución Educativa Escuela Normal Superior, residentes en el área urbana y rural del municipio de Ocaña Norte de Santander.

Indicadores: A continuación debe realizar un dibujo que muestre cómo era su vida antes del desplazamiento y cómo es ahora en su reintegración.

Esta actividad favorece la reflexividad y la generación de imágenes holísticas respecto a los temas de estudio. (Bagnoli, 2009: 549)

I. IDENTIFICACIÓN Y UBICACIÓN

Nombre del estudiante		Grado	
Edad		País	
Departamento		Municipio	
Zona urbana o rural		Dirección	

DIBUJO LIBRE SOBRE SU VIDA ANTES DEL DESPLAZAMIENTOA large empty rectangular box with a thin black border, intended for a drawing about life before displacement.**DIBUJO LIBRE SOBRE SU VIDA DESPUÉS DEL DESPLAZAMIENTO**A large empty rectangular box with a thin black border, intended for a drawing about life after displacement.

MUCHAS GRACIAS

