

## **ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO: UNA MIRADA CRÍTICA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

MARCELLE PATRICIA NOVA CAMACHO\*, LUIS ALBERTO ARIAS BARRERO\*\*, ZORAYDA BURBANO BRAVO\*\*\*  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, BOGOTÁ, COLOMBIA

*Recibido: 30 de julio de 2014*

*Aprobado: 29 de septiembre de 2014*

Para referenciar este artículo:

Nova Camacho, M., Arias Barrero, L., & Burbano Bravo, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 27- 39

### **Resumen**

Desde una mirada teórica enmarcada en la pedagogía crítica, este artículo, resultado de una investigación, presenta un acercamiento a las prácticas pedagógicas en instituciones educativas colombianas que atienden a estudiantes en situación de desplazamiento. Se explora si éstas son prácticas inclusivas -o no- de la gran cantidad de niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado. Se entrevistó a estudiantes, docentes y administrativos y se realizaron observaciones de los espacios escolares donde se implementan las prácticas pedagógicas en colegios que incluyen las regiones Centro, Norte, Oriente y Occidente del país. 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 homogenizadoras no fomentan la autodeterminación. Se sugieren lineamientos generales para el tratamiento pedagógico de este tipo de población.

Palabras clave: Pedagogía crítica; desplazamiento forzado; inclusión; prácticas pedagógicas y autodeterminación.

## **SCHOOL AND FORCED DISPLACEMENT: A CRITICAL APPROACH TO PEDAGOGICAL PRACTICES**

### **Abstract**

From a theoretical view framed in critical pedagogy, this study presents an approach to teaching practices in Colombian schools that serve students who have experienced displacement. It explores whether practices are inclusive regarding the large number of children who are victims of forced displacement. The researchers interviewed students, faculty and staff and conducted observations in relevant schools spaces in the Central, Northern, Eastern and Western regions of the country. Information obtained allowed researchers to see how institutions give access to all the displaced population that comes to them, but also how homogenizing pedagogical practices do not promote self-determination. General guidelines for pedagogical treatment of this population are suggested.

Key words: Critical pedagogy, forced displacement, inclusion, pedagogical practices and self-determination

---

\* Psicóloga, Magíster en Comunicación, docente Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. nova@javeriana.edu.co.

\*\* Sociólogo, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, docente Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. laarias@javeriana.edu.co.

\*\*\* Licenciada en Educación con especialidad en Biología y Química, Magíster en Docencia de la Química y Magíster en Educación, docente Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. zburbano@javeriana.edu.co.

## Introducción

Este artículo presenta los resultados de la investigación titulada “Escuela y desplazamiento en Colombia: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas en instituciones educativas receptoras de población en situación de desplazamiento” que buscó determinar de qué forma están respondiendo las instituciones educativas del país a la problemática del desplazamiento forzado en relación con los procesos pedagógicos que en ellas se implementan. Se analizaron los documentos oficiales de cada institución y se indagó por las prácticas pedagógicas en cada una de ellas. El estudio permitió determinar si las prácticas pedagógicas desarrolladas generan condiciones para la autodeterminación personal y social de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento.

Es importante mencionar que no fue posible encontrar investigaciones cuyo propósito fuese el de dar cuenta específica de la manera como en las instituciones educativas se desarrollan reflexiones en torno a los procesos pedagógicos con los niños y jóvenes en situación de desplazamiento. Partiendo de esta base, y desde los rastreos bibliográficos realizados sobre el tema, se encuentran estudios como los realizados por investigadores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quienes en un estado del arte sobre estudios de desplazamiento y educación en Colombia presentan experiencias educativas que entre los años 2000 y 2005 se orientan a la atención de población en situación de desplazamiento (Betancourt, 2007). Si bien no tienen como intención principal ahondar en las prácticas pedagógicas al mirar la relación entre el fenómeno del desplazamiento y la escuela, sí aparecen en el panorama de estos estudios, algunos que se ocupan de aspectos como la caracterización emocional, social y/o cultural de quienes son víctimas del desplazamiento.

En el marco de la propuesta de emergencia para la atención de niñas y niños desplazados, diseñada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cumplimiento de la Ley 387 de 1997, Restrepo Yusti (1999) llevó a cabo una experiencia de investigación participativa con docentes del departamento de Bolívar y el Urabá chocono; en ella se buscaba generar la reflexión entre la comunidad académica y la población en general en torno a la problemática del desplazamiento forzado, indagar por las secuelas que acarrea dentro de los contextos educativos y ofrecer herramientas de orden teórico, metodológico y práctico de atención desde las instituciones educativas para los niños y jóvenes en situación de desplazamiento. No obstante, la investigación no profundizó específicamente en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo con la población mencionada.

Otra de las investigaciones relacionadas con el tema es un trabajo de Cortés y Castro (2005), que hace un llamado a la reflexión en torno a los efectos que acarrea el desplazamiento forzado en las instituciones educativas, al tiempo que pone de presente la necesidad de generar propuestas de intervención pedagógica que trasciendan la perspectiva asistencialista, que asuman esta problemática en toda su complejidad y que propicien posibilidades de desarrollo humano y social para los menores en situación de desplazamiento que ingresan a las instituciones educativas del país. Esta investigación, realizada en la localidad de Usme de Bogotá hace una aproximación al contexto poniendo de presente el papel de la escuela en ámbitos marginales e identificando los imaginarios, emociones y percepciones acerca del desplazamiento forzado presentes en la comunidad educativa. Las autoras hacen una propuesta de intervención que, además de advertir sobre las problemáticas que dificultan la integración de los niños y jóvenes a los nuevos entornos educativos, pone de presente la necesidad de sensibilizar al conjunto de la comunidad escolar acerca de la función socializadora de la escuela dentro del proceso de adaptación de la población escolar a los nuevos entornos (Cortés & Castro, 2005).

La Revista Internacional Magisterio N° 28, de 2007, dedicada al tema del desplazamiento forzado ofrece un panorama de estudios que presentan recomendaciones para asumir prácticas educativas incluyentes y dialógicas pero no enfocan a profundidad el estudio del tema de lo pedagógico y de cómo tales prácticas se desarrollan con los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado.

Se destaca en esta revista la publicación de Rojas (2007) quien afirma que a pesar de las múltiples recomendaciones, es evidente que el conflicto armado y el desplazamiento niegan el derecho a la educación en la medida en que todos los actores armados propician la obstaculización de este derecho por las salidas intempestivas, las amenazas a los maestros y el uso indebido de las escuelas como base de operaciones militares. El conflicto armado está también relacionado con la deserción escolar ya que los niños que viven en zonas de violencia o que han sido desplazados se han visto obligados a ingresar tempranamente al mercado laboral (Rojas, 2007). Es evidente que quienes se ven desplazados se constituyen en poblaciones desfavorecidas, ante lo cual la escuela, en su función política, debería responder aportando a los educandos posibilidades de inclusión y de compensación de su situación a todas luces desigual frente a quienes ya pertenecen a la institución educativa. Es posible asumir, en consonancia con Pérez Gómez (1997), que la escuela debe afrontar el reto de diversificar las orientaciones, los métodos y los ritmos orientados a posibilitar en los

alumnos desfavorecidos la incorporación al proceso de recrear, vivir, reproducir y transformar su propia cultura.

En relación directa con el interés de esta investigación, (Vera, Parra, & Parra, 2007) demuestran cómo los niños y los jóvenes que llegan a las instituciones educativas se convierten en estudiantes invisibles ya que las escuelas receptoras no llevan a cabo procesos de reconocimiento y tampoco existe claridad en ellas acerca de quiénes son ni cuáles son las posibilidades de atender esta condición. Los autores sugieren algunas alternativas pedagógicas para la atención de los escolares desplazados. Por su parte, Ghiso et al. (2005) describieron la problemática de la inserción de la niñez desplazada en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín con el objeto de contribuir a la humanización y al trato digno de los niños desplazados que pasan por la escuela. Los autores concluyen cómo en los encuentros y desencuentros, los niños van aprendiendo patrones dominantes, discriminatorios y opresores de actuación social: mediante la fuerza y la violencia se visibilizan los problemas; las salidas a los conflictos se asumen individualmente, no en solidaridad (sálvese quien pueda); los maestros son intermediarios y no mediadores en los conflictos; nadie respeta a nadie, el victimario se convierte en víctima y todo queda impune. Así reproduce el sistema silenciosamente sus patologías sociales y forma en la conformidad y la injusticia (Ghiso et al., 2005).

Finalmente, en un estudio sobre la construcción de identidad de las víctimas del flagelo del desplazamiento, se encontró que ésta se inicia desde el momento en que ellas se ven forzadas a abandonar su sitio inicial de residencia y se continúa en su relación con las organizaciones y con los demás desplazados con quienes tienen contacto, mediante lo cual se configuran unas maneras comunes de obrar y de pensar definitivas para su posterior accionar (Arias, 2004). Dicha construcción de identidad, según el estudio, incluiría formas futuras de proyectar las necesidades educativas de los hijos.

El aporte de este trabajo consiste en una nueva posibilidad de profundizar en la problemática del desplazamiento forzado en relación específica con la escuela y sus prácticas pedagógicas.

La legislación para la población en situación de desplazamiento comienza con el Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social -Conpes- 2804 (Departamento Nacional de Planeación, 1995), en el que se constituye el Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia. Posteriormente, el Estado decide diseñar e implementar políticas orientadas al tratamiento de esta problemática a través de la Ley 387 de 1997 (Congreso de la República de

Colombia, 1997), por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en Colombia.

Con respecto a la educación, la Ley 387 (Congreso de la República de Colombia, 1997) decreta que el Ministerio de Educación Nacional -MEN- y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia.

La circular conjunta de julio de 2000 del MEN y la Red de Solidaridad Social señalan:

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. 2. Las instituciones educativas expedirán las certificaciones académicas sobre grados cursados previamente de la población en edad escolar desplazada que no cuente con ellas. 3. Las instituciones educativas eximirán del pago de costos educativos a la población escolar desplazada (MEN, s.f.).

El Decreto 2562 de noviembre 27 del 2001 establece que las entidades territoriales deben:

1. Garantizar la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia en los niveles de preescolar, básica y media.
2. Efectuar la matrícula en las instituciones educativas sin exigir los documentos que se requieren a los estudiantes que no estén en capacidad de presentarlos.
3. Adecuar instalaciones provisionales en la de emergencia para desarrollar los programas educativos.
4. Desarrollar programas de formación y capacitación a docentes que atienden la población desplazada.
5. Garantizar el cupo en los establecimientos educativos a la población desplazada en situaciones de retorno, reubicación o reasentamiento (Ministerio del Interior y de Justicia, 2001).

El Decreto 250 del 2005, establece que el sector educativo debe:

Vincular y mantener a los menores en el sistema educativo formal; ampliar la cobertura de educación a los niños, mediante la asignación de cupos en los planteles educativos; implementar modelos educativos flexibles y pertinentes que restituyan el derecho a la educación de los menores en situación de desplazamiento; fortalecer la prestación del servicio educativo en zonas de retorno y reubicación de población desplazada; mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de planes y programas de capacitación de docentes,

que optimicen los procesos para la atención a esta población; y apoyar la construcción, reparación y adecuación de la infraestructura física y dotación de los planteles educativos que prestan el servicio a la población desplazada (Ministerio del Interior y de Justicia, 2005).

La política educativa arriba reseñada hace énfasis en la atención prioritaria de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento en cuanto a aspectos como acceso a los cupos escolares, puesta en marcha de currículos flexibles y apoyo a la formación de líderes comunitarios que contribuyan al fortalecimiento de los procesos educativos con la población desplazada.

### **En qué consiste la problemática del desplazamiento forzado en Colombia**

La problemática del desplazamiento forzado se ha incrementado considerablemente durante las dos últimas décadas a lo largo del territorio colombiano. De acuerdo con la Consejería para los Derechos Humanos y el desplazamiento (CODHES), desde 1985, alrededor de 5.281.360 personas han sido desplazadas en Colombia. Este no es un flagelo que afecta únicamente al país, pues a pesar de que a finales de 2011 Colombia ocupaba el primer lugar como el país del mundo con mayor índice de población desplazada, hay otros países con altas cifras de desplazamiento interno por la violencia, como son, en su orden, Irak, Sudán, la República Democrática del Congo y Somalia (International Displacement Monitoring Centre –IDMC-, 2012). No es tampoco Colombia el único país de América con población desplazada; el fenómeno se acrecienta igualmente en México y se presenta también en Perú y en Guatemala, entre otros (CODHES, 2010).

Son múltiples los efectos que la problemática del desplazamiento forzado acarrea en las personas, siendo los más visibles los de carácter económico, sociofamiliar, psicológico y cultural, entre otros. Esta problemática se hace especialmente visible en las instituciones educativas, muchas de las cuales en las últimas décadas se han convertido en *mosaicos culturales*, en virtud de la presencia en ellas de niños y jóvenes procedentes de distintas partes del país.

Ruiz (2010) muestra cómo la presencia de la población víctima del conflicto en los contextos educativos genera múltiples posibilidades de dinamizar los currículos en razón a la diversidad cultural presente en éstos. Sandoval, Botón y Botero (2011) dan cuenta de los efectos socioeconómicos que genera el desplazamiento forzado y la forma cómo estos limitan el acceso y la permanencia de los niños y los jóvenes en las instituciones educativas. Por su parte Lasso (2013) muestra cómo en la mayor parte

de las instituciones educativas los docentes carecen de herramientas de orden teórico, metodológico y práctico para atender a los niños y jóvenes en la condición en mención.

La masiva situación de violencia y desplazamiento que vive el país obliga a identificar los orígenes del problema, a caracterizar las condiciones del fenómeno y a establecer las consecuencias que éste acarrea; así mismo, a ubicar la problemática en relación con la escuela.

Sobre las condiciones generadoras del fenómeno, un buen número de analistas coincide en afirmar que el desplazamiento forzado está directamente asociado con el conflicto armado que históricamente ha estado presente en la sociedad colombiana y cuya causa principal es la búsqueda del control del territorio. Otros consideran que la violencia en Colombia, y el desplazamiento forzado, son la resultante de la modernización del capital y por consiguiente ubican las causas de esta problemática más allá de las fronteras nacionales. Como consecuencia de este fenómeno, la población afectada se ha visto obligada a cambiar sus formas particulares de vida, generalmente asociadas a las condiciones del sector rural, por otras, con características totalmente diferentes, situación que ocasiona desarraigos generalizados y que hace especialmente difícil su adaptación a los nuevos entornos (Bello, 2001). Esta nueva ubicación “permanentemente temporaria” en palabras de Bauman (2005), es fácilmente entendible si se tienen en cuenta las consideraciones expuestas por Bello: el paso del campo a la ciudad implica hacer frente a nuevos estilos de vida y maneras de pensar y actuar que en la mayor parte de los casos muy poco se asimilan con los de los lugares de procedencia (Bello, 2001).

### **Práctica pedagógica**

La práctica pedagógica en la investigación se asume como una práctica dialógica, problematizadora, que lleva a los individuos a la emancipación. Enriquece el concepto la postura de Bernstein (citado por Sadovnik, 2001), quien planteó que las prácticas pedagógicas, a través de las normas que utilizan, logran reproducir lo que algunas de ellas pretenden erradicar, a saber, las ventajas que ofrece la clase social tanto en la escuela como en la sociedad. Partiendo así de la asunción crítica del concepto como acción reproductora de poder y de control en la sociedad, se tomó la obra de Paulo Freire (1982, 2006), para quien la práctica educativa debe ser un constante ejercicio orientado hacia la producción y el desarrollo de la autonomía tanto de los educandos como de los educadores, dentro de la ética y el respeto a la dignidad y la consideración de que la formación del ser humano va mucho más allá del simple adiestramiento en

el desempeño de destrezas. Es una práctica esencialmente humana y humanizadora, inmersa en el diálogo, que no trata de adaptar al educando a la sobrevivencia en el mundo liberal en el cual la realidad social está histórica y culturalmente determinada.

La práctica debe ser, a su vez, objeto de reflexión crítica. Según Freire (2006), es preciso que exista un movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. La reflexión crítica sobre la práctica, entonces, es fundamental en la práctica pedagógica, es algo que debe estar presente constantemente; en palabras del autor, no puede haber acción sin reflexión ni reflexión sin acción. Esta idea alude al concepto de praxis que en su pedagogía del oprimido se refiere a la reflexión y la acción –indisolubles– sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1982).

Lo mencionado hasta ahora en relación con la práctica pedagógica sugiere el deber ser de la misma. Ahora bien, los pedagogos críticos consideran que el aula reproduce las relaciones dominantes vigentes y que ellas se materializan en prácticas pedagógicas consecuentes, lo cual lleva a que el estudiante no desarrolle su pensamiento crítico, y en última instancia, no asuma su propia identidad a través de un rol activo y emprendedor como ciudadano dentro un contexto democrático.

### **Pedagogía crítica**

Como se viene señalando, la pedagogía crítica es el lugar teórico desde el cual se enmarca este proyecto. Dentro de este campo teórico, se retomaron también planteamientos de Apple (1987); McLaren (1984); Giroux (1977, 1992, 2006); y Zuleta (1995), entre otros, quienes, al igual que Freire (1982), conciben al hombre como un sujeto emancipatorio con la posibilidad de acción transformadora, lo cual sólo es posible a través del desarrollo de una ciencia educativa crítica que propenda por el fortalecimiento personal y social, en la búsqueda de la liberación de la opresión.

Este enfoque parte de la base de que las escuelas son lugares culturales y políticos que pueden ejercer resistencia frente a los predominantes grupos dotados de poder cultural y económico (Giroux, 1992). Las escuelas pueden convertirse en espacios de resistencia para posibilitar la configuración de nuevas subjetividades (Giroux, 1992). Ellas deben ser verdaderas esferas públicas democráticas y emancipadoras, y brindar su servicio educativo desde la labor de maestros que se asumen como intelectuales transformativos, quienes buscan la igualdad y la justicia social a través de la recuperación de valores progresistas compartidos y el fomento de un discurso público común (Giroux, 1977). En esta investigación se asume que la

misión de la institución educativa debe ser la de crear conciencia entre los educandos del conjunto de relaciones que se establecen entre ésta y la estructura social, como una forma de develar los intereses que están en juego y que de una u otra manera llevan a que ella cumpla un papel específico en la reproducción de unas determinadas relaciones sociales.

Siguiendo en la línea de los planteamientos de Giroux (1977, 2006), el estudio parte de que la investigación sobre los procesos pedagógicos se basa en los discursos, ya que éstos se estructuran en virtud de los intereses ideológicos y políticos circulantes y se plasman en las relaciones sociales del aula a la vez que legitiman unos determinados valores, todo lo cual es posible examinar críticamente. Dicha crítica, de forma adicional, debe ubicarse en el contexto actual de globalización. Según Mejía (2007), es preciso hoy hacer una nueva crítica, ya que en virtud del uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación y en general, de la globalización del capitalismo neoliberal, la escuela ha sido refundada y es a esta nueva escuela, que tiene todos los problemas propios de la sociedad actual (la tensión entre individuo y nación, entre sociedad compleja y gobierno unitario, entre ciudadano privado y ciudadano social, entre ciudadano nacional y ciudadano del mundo...) a la que es preciso señalar con una crítica que va más allá de la que en los años sesenta se hizo a una institución educativa de corte “reproduccionista” de tipo laboral. (Mejía, 2007).

### **Inclusión**

La educación, dice Giroux (2006), además de formar para el trabajo y la economía de un país, debe abordar fundamentalmente las preguntas por la justicia, la libertad social, y la capacidad de agenciar democracia, acción y cambio, lo mismo que reflexionar sobre temas como el poder, la exclusión y la ciudadanía. Siendo el de exclusión un concepto que remite al de inclusión, en esta investigación se entiende este último desde los siguientes referentes:

En los lineamientos del MEN ésta es entendida como la atención preferencial que se le brinda a la población desplazada por la violencia, a la población indígena, a los niños discapacitados y a la población de las áreas rurales de baja densidad, por medio de la formulación de proyectos educativos (Calvo, 2007, p.13). Para cumplir con este propósito, se tienen en cuenta las características culturales y geográficas, los contextos socioeconómicos y las condiciones físicas y psicológicas de estas poblaciones. Estas acciones se concretan desde las prácticas pedagógicas de los docentes, que deben reconocer las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante e identificar las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales (Calvo, 2007, p.14).

Otro referente es el que plantea que la inclusión educativa tiene dos importantes sentidos: el derecho a pertenecer a sistemas educativos de calidad con la contraparte de la obligación del Estado de brindar las condiciones para ello; y el papel multiplicador de derechos y libertades, posesión que disminuye o elimina la vulnerabilidad producida por problemas sociales y económicos, por el conflicto armado, el desplazamiento y el desarraigo de buena parte de la población que propician la exclusión, la marginalidad y la inequidad (Martínez, citado por Ruiz, 2010). A su vez, la inclusión, según Correa (2007), permite una forma de vida referida a las relaciones e interacciones, al “vivir juntos”, que tiene que ver con una nueva mentalidad, actitud y responsabilidad sobre el sentido de lo humano donde la inequidad y el individualismo no tienen lugar. Es, además, “una opción pedagógica de gran importancia para el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona” (Correa, 2007, p.27).

Haciendo referencia específica a la población en situación de desplazamiento, Alba (2007) considera que la escuela incluyente es aquella que asume el reto de llevar a cabo prácticas pedagógicas en el marco del apoyo psicosocial, el cual conlleva asumir la interculturalidad y la construcción intersubjetiva del saber desde el diálogo en el que se reconoce al otro como interlocutor válido. En este sentido se hace significativo el retomar los planteamientos de Giroux (2006) en relación con la importancia de imaginar un futuro vinculado con la creación de una democracia inclusiva más fuerte, que se articule con un nuevo vocabulario, un grupo de herramientas teóricas, y posibilidades sociales de avizorar el compromiso cívico y la transformación política. Se considera que en esta época los niños y los jóvenes están siendo vulnerados seriamente en sus derechos, lo cual hace necesaria una reivindicación. La alternativa -aunque parezca utópica- es la de luchar por un futuro que permita a maestros, padres y estudiantes trabajar con diligencia y sin cansancio con miras hacer de la esperanza una práctica para todos los miembros de la sociedad y especialmente para los jóvenes, quienes merecen un futuro en el que se supere la repetición indefinida del presente.

### **Método**

El tipo de estudio que permitió indagar sobre la forma como las instituciones educativas del país están atendiendo a los niños, niñas y adolescentes en situación de despla-

zamiento fue adelantada a partir del enfoque cualitativo de investigación. Se hizo un acercamiento a las prácticas pedagógicas desarrolladas en distintas instituciones con el propósito de comprender e interpretar desde dentro los discursos, percepciones y actitudes y en general todos aquellos aspectos que permitieron develar la naturaleza de dichos procesos. Se utilizó este enfoque porque permite que los investigadores interactúen con los sujetos sociales en su contexto, compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de ellos mismos y de su realidad mediante un acercamiento a las situaciones sociales para describirlas y comprenderlas de manera inductiva y no deductivamente con base en las hipótesis formuladas por él desde el exterior (Bonilla & Rodríguez, 1993).

Del enfoque cualitativo se tomó la etnografía, entendida “como una técnica y un método que procura la recopilación más completa y exacta posible de la información necesaria para reconstruir la cultura y conocer los fenómenos sociales propios de comunidades y grupos muy específicos” (Bonilla & Rodríguez, 1993, p. 82). La mirada etnográfica en la investigación se realizó mediante el acercamiento a las instituciones educativas donde cursaba sus estudios un grupo de niños y jóvenes en situación de desplazamiento, con el fin de indagar de qué forma las prácticas pedagógicas generaban condiciones para la inclusión o la exclusión y la implementación o la ausencia de procesos cuya intencionalidad fuera el desarrollo de la autonomía personal y social de ellos.

El procedimiento se desarrolló en fases que transcurrieron desde la selección de las instituciones educativas en diferentes regiones del país con presencia importante de población desplazada por la violencia, la selección de la muestra (documentos institucionales, estudiantes, docentes, directivos y administrativos), la aplicación de los instrumentos de recolección de información (entrevistas, observación y análisis de documentos), hasta la recopilación y el análisis de la información, proceso que se realizó durante un año.

Para obtener un grupo de participantes que permitiera un panorama aproximado a la generalidad de la problemática se consideró una división del país en cuatro zonas: zona Norte (Córdoba y Magdalena), zona Centro (Bogotá, Cundinamarca y Tolima), zona Occidente (Caldas, Risaralda Valle del Cauca, Cauca y Nariño); y zona Oriente (Casanare y Caquetá).

**Tabla 1**  
Instituciones que constituyeron la población del estudio

Zona	Departamento	Municipio	Centro Docente	
Centro	Cundinamarca	Bosa	IED 1	
		Bogotá	Localidad Ciudad Bolívar: IED 2 y IED 3	
		Suba	IED 4	
		Usme	IED 5	
		Cajicá	IED 6	
		Tocaima	IE 7	
		Tolima	Ibagué	IE 8
				IED 9
				IE10
		Huila	Nátaga	IE 11
IE 12				
Occidente	Risaralda	Pereira	IE 13	
			IE 14	
	Caldas	Manizales	IE 15	
			IE 16 Megacolegio	
	Valle	Cali	IE 17	
			IE 18	
			IE 19 Fe y Alegría	
			IE 20 Técnico Industrial	
	Cauca	Buenaventura	IE 21	
			IE 22	
IE 23				
IE 24				
IE 25				
Nariño	Pasto	IE 26		
		IE 27		
Oriente	Caquetá	San Vicente Del Caguán		
		IE 28		
		IE 29		
Casanare	Aguazul	IE 30		
		IE 31		
Norte	Magdalena	Santa Marta		
		IE 32		
Córdoba	Montería	IE 33		
		IE 34		

Los instrumentos de recolección de la información utilizados fueron la revisión documental, la observación participante y la entrevista abierta, de acuerdo con los criterios metodológicos propuestos por Bonilla y Rodríguez

(1993). Las herramientas de recolección de información fueron sometidas a revisión de expertos, quienes dieron sugerencias para la cualificación de las mismas.

## Resultados

En primera instancia, se hizo notoria una diferenciación entre las instituciones que llevó a los investigadores a clasificarlas en dos grupos: un gran grupo cuyas características generales en relación con sus PEI y estrategias pedagógicas no deja ver que existan ni alusiones 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 podría estimarse como de casos especiales, que corresponde a colegios en los cuales se identifica una perspectiva orientada hacia el reconocimiento de las problemáticas y necesidades de las poblaciones vulnerables y también de los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. Igualmente, éstas últimas muestran una mayor coherencia entre los discursos institucionales y las prácticas, al igual que una tendencia a considerar el reconocimiento de la diferencia de la población vulnerable o desplazada. En ellas se hace evidente un enfoque pedagógico quizá más claro y definido, orientado hacia aspectos como el constructivismo, la innovación, la consideración de la inclusión mencionada en la Ley 115, el pensamiento crítico y otras perspectivas que reflejan otros sentidos dados a las prácticas pedagógicas.

### Procedencia

En su mayoría, los niños y jóvenes en situación de desplazamiento matriculados en las instituciones educativas estudiadas proceden de los departamentos que son conocidas por tener la mayor problemática de desplazamiento por la violencia (Chocó, Cauca, Valle del Cauca, Putumayo, Córdoba, Tolima, Caquetá y Antioquia). Algunos llegan de departamentos muy distantes y otros del interior del mismo departamento.

Desde el punto de vista étnico, un buen número son afrodescendientes procedentes principalmente de la costa pacífica y en menor medida, otros pertenecientes a comunidades como *embara chami*, *embara katio*, *paez* y *wayúu*.

### Población flotante, desplazados permanentes

El estudio permitió establecer cómo un buen número de estudiantes ha sufrido un único desplazamiento en tanto que otros han sido objeto de múltiples desplazamientos. Llama la atención la descripción que hace uno de los coordinadores de un colegio de la zona centro, quien lleva 25 años laborando en él, en relación con su percepción

acerca de la situación de las familias desplazadas. Según él, la población desplazada por la violencia es flotante. En sus palabras, “llegan, se están unos meses y vuelven a emigrar”. Esto podría reforzar el imaginario de que quienes son víctimas del desplazamiento por la violencia emigran a una zona y comienzan un proceso de migraciones sucesivas por razones que pueden relacionarse con la precariedad económica y/o con las distintas formas de violencia de que son víctimas en los sitios de llegada. A lo anterior se sumaría (en algunos casos) la asunción de una identidad de desplazados que se adopta ya como forma de subsistencia. Al asumir los padres esta identidad, los hijos se identificarían con ella, de un lado, mostrándose como desplazados en las situaciones en las que les resulta conveniente y de otro, invisibilizándose como tales para evitar la estigmatización. Al identificarse como desplazados, según una profesora entrevistada, “asumen ese papel de los padres: “me tienen que ayudar”, ya que no hay condiciones, oportunidades, no hay trabajo”. Es lo que Osorio (2004) describe como identidad práctica.

### Entre la autonomía económica y la dependencia

En consonancia con las apreciaciones anteriores, cabe retomar las palabras de uno de los directivos entrevistados, para quien es posible identificar dos tipos de familias entre las de los estudiantes desplazados: las que le “ponen el pecho al trabajo” y las que no trabajan y esperan solo el subsidio del Estado. Esto lo reafirma una alumna chocona de 17 años entrevistada en el colegio Tokio de Pereira: “En cierto modo me gusta ser desplazada porque mi familia es muy numerosa y lo que mis papás ganan en el trabajo no nos alcanza para vestirnos a todos. Entonces, siendo desplazados, tenemos ayuda de Acción Social...” “Por ejemplo, nos dan el almuerzo, parte de la alimentación, nos ayudan con la ropa”. A su vez, la percepción de una profesora a este respecto es la de que les gusta ‘clasificar’ frente al Estado como desplazados por los beneficios que éste otorga. Dice ella: “Aquí muchos papás piensan que este es colegio donde les dan todo, porque es un colegio que encanta o sea es muy bonito, es grande, es con todas las comodidades con todo, todo lo que ellos necesitan con todas las ayudas que ellos necesiten desde una colada, un refrigerio, un almuerzo, tienen todos los profesores; ellos no pagan aquí nada entonces vienen y los mandan como quien dice, críenlos ustedes”. En ocasiones, menciona la maestra, los padres destinan a otras cosas el dinero que el gobierno les brinda para su subsistencia y la de sus hijos.

A partir de lo expuesto, cabría preguntarse si hay una tendencia natural de las personas a asumir este tipo de prácticas dependientes o si por el contrario dichas prácticas son estimuladas por el enfoque asistencialista de las



diversas instituciones con las cuales entra en contacto la población desplazada.

### **Inclusión: ¿exclusión enmascarada? ¿Asistencia a discapacitados?**

Al referirse específicamente al tema de la inclusión, la gran mayoría de entrevistados (directivos, docentes y administrativos) alude a los estudiantes con dificultades cognitivas y socioemocionales y con limitaciones físicas, sin que se hagan menciones concretas a la población en situación de desplazamiento. Es en este sentido en el que los profesores manifiestan que sus prácticas están ceñidas a lo que ellos denominan la ‘Ley de inclusión’ (MEN, 2008) que responde a lo que en la Ley General de Educación se refiere a la necesidad de dar cabida en las instituciones educativas a todos los niños o jóvenes con discapacidades de algún tipo o con diferencias de raza, religión o procedencia. Como una constante, la inclusión deriva en un imaginario en las instituciones acerca de cupos y apoyo nutricional a niños y jóvenes con discapacidades y no se hace evidente en el grueso de los colegios estudiados una consideración de esta noción en relación con los estudiantes desplazados y la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas específicamente a esta población. En suma, el término y el concepto de inclusión se asocian en las instituciones con propósitos asistencialistas, pero además, orientados a estudiantes con discapacidades, no a aquellos que están en condición de desplazamiento específicamente. En la mayoría de las ocasiones, adicionalmente, no se asume a los niños y a los jóvenes como sujetos de derechos, sino como personas a quienes de forma paternalista se les brinda cabida y asistencia como respuesta a los lineamientos y financiación del MEN. En suma, la puesta en práctica del criterio de inclusión en las instituciones se ha asumido en gran medida como la apertura de cupos y la asistencia alimentaria (comedores escolares).

De otro lado, fue posible identificar prácticas llamadas inclusivas por docentes y directivos que se quedan en la simple expresión de manifestaciones culturales en actos institucionales en los cuales se retoman música y danzas y de grupos pertenecientes a regiones o culturas específicas. Una de las docentes entrevistadas hace, de manera muy pertinente, la siguiente reflexión: “entonces las cosas se quedan en decir vamos a bailar, entonces bailan los niños afros y los niños indígenas y entonces ya; tan bonitos y los vemos, aplaudimos y entonces ya”. Es evidente que las instituciones educativas apropian el concepto de inclusión definido como la aceptación en ellas de las personas diferentes, más en relación con la discapacidad física, emocional o cognitiva, sin asociar directamente

y sólo de forma indirecta a los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado. Y en definitiva, las acciones “inclusivas” se quedan en superficiales acciones culturales que de fondo no reflejan la existencia en el currículo de políticas encaminadas a un tratamiento diferencial de los estudiantes que han sido desplazados.

En relación con esta forma particular de asumir en la práctica el concepto de inclusión vinculado con el desplazamiento (la cual es posible identificar en la mayoría de los colegios estudiados), el psicólogo de una de las instituciones de la zona occidente se refiere al tema de los niños víctimas del desplazamiento forzado de la siguiente manera: “Ah! no, no, es que eso no se toca para nada, en absoluto, aquí entra un muchachito de esos a clase y eso no se nombra para nada. Nosotros manejamos una información interna dentro de la institución y manejamos una información que se debe entregar al Ministerio, de hacer (sic) una clasificación de caracterología de las situaciones de los estudiantes, más dentro del aula de clase eso no se nombra para nada, porque no es necesario, además, es decir, todos caben...al aula lo que se llama inclusión, al aula deben caber todos esos estudiantes sin ningún problema”.

Es posible identificar, además, cómo las intenciones de inclusión de las instituciones terminan generando todo lo contrario. Es decir, las estrategias inclusivas, de acuerdo con la perspectiva que los investigadores adoptan, reivindicarían las diferencias de los individuos, la construcción subjetiva del saber a partir de su reconocimiento y el respeto por éstas (Alba, 2007). Sin embargo, con respecto a este punto, es evidente que no se vincula la noción con las características diferenciales y las problemáticas de los estudiantes desplazados. Es así como en algunos colegios donde éstos constituyen un grupo importante (el caso de los chochoanos en colegios de Pereira), es posible inferir que el intento de incluir termina en procesos de exclusión de quienes se tornan en minoría o en grupos de menor impacto en cuanto a sus manifestaciones culturales. Manifiesta la misma docente a cuya entrevista se aludió atrás: “Para una presentación siempre quieren sobresalir, entonces tenían su grupo de rap, su grupo de baile su grupo de... bueno, todos ellos, entonces empezó a verse a los otros (sic) decir algo así como: aquí solamente celebran el día de los afros ¿no? ¿Cierto?, aquí hay que ser afro para que lo tengan a uno en cuenta”. Esto podría explicarse por el mecanismo de identificación con el opresor (Freire, 1982) y también podría tener relación con el simple hecho de que la población afrocolombiana es una de las de la de mayor porcentaje de migrantes forzados en los últimos años (CODHES, 2010). En cualquier caso, podría suponerse que al interior de las instituciones educativas

hace falta pensar la inclusión desde una perspectiva amplia que permita propiciar el respeto a las diferencias entre unos y otros.

### **Colegios nuevos: ¿nuevas perspectivas de futuro?**

Al entrevistar a los niños en la mayoría de las instituciones, se percibe un sentimiento de satisfacción con respecto a los colegios que los han acogido. Manifiestan que tienen espacios más grandes y seguros, más limpios y con más y mejores recursos pedagógicos y adicionalmente, que se atienden sus necesidades nutricionales y emocionales. Una niña expresa: “este colegio es como si yo estuviera en mi casa, como acompañada pues de toda mi familia”. Además, expresan que lo que aprenden es de gran utilidad para su vida futura. Esta sensación de acogida y de bienestar genera en algunos casos que los estudiantes desplazados no manifiesten tener dificultades de adaptación ni sentimientos de exclusión al tiempo que en otros casos, en un grupo más grande de colegios se observa que tienden a utilizar un mecanismo de invisibilización como estrategia para evitar señalamientos. Otro afirma: “No todos los colegios brindan lo que este colegio nos brinda, por ejemplo, la oportunidad de seguir en la universidad. Según nos dicen, salimos en once de acá y vamos directamente a la universidad. Claro, depende de cómo nos vaya en los estudios. Pero esto nos ayuda a mantener los sueños vivos”. No obstante lo anterior, no es posible establecer que los nuevos colegios, aun conociendo las problemáticas de estos estudiantes que son víctimas de la violencia, propicien en ellos un tipo de formación que los haga proyectarse hacia el futuro con perspectivas relacionadas con una reivindicación de su cultura, de su condición de su capacidad de mirar críticamente su inserción en el nuevo ambiente social, económico y laboral, e incluso de la identidad que han asumido como resultado de su desplazamiento.

### **Diversidad cultural y respeto a la diferencia**

La diversidad cultural y el respeto a la diferencia, aspectos fundamentales dentro de la inclusión educativa, y en el desarrollo de los procesos formativos de cualquier institución, aunque son mencionados en los documentos institucionales, tampoco han logrado mayores desarrollos. Los docentes entrevistados aducen no estar suficientemente preparados para hacerlos realidad en el aula de clase, e igualmente resaltan la inexistencia de una propuesta escolar con esta intencionalidad. De donde se deduce que las diferencias de orden cultural que puedan manifestarse en el aula de clase, a raíz del desplazamiento forzado, están siendo invisibilizadas y excluidas de la posibilidad de generar un diálogo intercultural con opciones forma-

tivas de diverso orden. Por el contrario, parecen estarse implementando prácticas hegemónicas, que en vez de contribuir en el desarrollo personal y social de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento, terminan por fomentar el desarraigo de esta población. En este sentido, las instituciones no tienen en cuenta que:

las poblaciones que emigran llevan consigo un bagaje cultural propio, experiencias, costumbres, actitudes y hábitos que forman parte de su identidad y que se develan en los nuevos contextos de desarrollo. La escuela, siendo uno de los principales espacios en los que se evidencia dicho bagaje cultural, debe establecer las acciones más pertinentes para atender las diferentes manifestaciones culturales (Jurado & Ramírez, 2009, p. 120).

### **Sobre la autodeterminación**

El estudio hizo evidente que en la mayoría de los colegios los alumnos dicen estar aprendiendo más que en las escuelas de sus lugares de origen. Sin embargo, no hay un reflejo claro de diálogo entre profesor-alumno; por el contrario, se ven las relaciones de poder bastante marcadas por parte de los docentes y además una tendencia a “cumplir con su trabajo”, como lo expresa una profesora de una de las instituciones de la zona centro: “yo cumplo con mi trabajo y dejo que los demás cumplan con el suyo; si hay o no desplazados, no cambia las cosas porque yo enseño mi materia y ya”. Por otro lado, sí se evidencian en un buen porcentaje de casos, las iniciativas personales de docentes que, desde una perspectiva humanitaria, deciden aportar de manera extraordinaria con afecto e incluso con pequeños aportes económicos personales, dando soporte a estudiantes en situación de desplazamiento. Ni esto último ni la presencia de alusiones a la autonomía, la proyección a la sociedad, la formación para el trabajo, el desarrollo del pensamiento analítico, los enfoques pedagógicos constructivistas, etc., en algunos PEI de las instituciones estudiadas, hacen que se pueda identificar a la escuela como una institución que va más allá de su tradicional papel de transmisora de conocimientos o de reproductora del sistema laboral y social. No es posible identificar que en las aulas de los colegios estudiados –con excepción de los casos especiales– se lleve a cabo un ejercicio vivo de democracia (Alba, 2007), una práctica pedagógica que desarrolle la inteligencia moral y ética, un diálogo verdadero que parta de la comunicación entre iguales y que lleve a la verdadera construcción de conocimiento. El diálogo, según Freire (1982) es la conciencia del mundo; fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana. Si no existe diálogo, en consecuencia, no es posible establecer que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo con los estudiantes desplazados los estén formando para constituirse en sujetos agentes de su autodeterminación.

En coherencia con lo anterior, podría concluirse que de acuerdo con las observaciones, las entrevistas y el análisis de los documentos institucionales, las prácticas pedagógicas de las instituciones están orientadas a ‘formar jóvenes para el trabajo’, lo cual corresponde a modelos tradicionales educativos que reproducen esquemas para la sociedad dominante, al contrario de formar personas que hacen uso del pensamiento crítico y que se organizan para ejercer resistencia frente a una predeterminación que hace la escuela de sus roles en la sociedad y en el sistema económico. Los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado, a pesar de que tienen unas mejores condiciones educativas en cuanto a espacios, disponibilidad de elementos tecnológicos, variedad de docentes, apoyo nutricional y otros, no tienen acceso a una educación que propicie la autodeterminación, la posibilidad de mirar de forma problematizadora su inserción en la sociedad y de gestionar en su contexto formas innovadoras pero críticas de ubicarse en el mundo social, cultural y laboral. Se hace, pues, evidente la necesidad de una pedagogía crítica que invite a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora.

Con respecto a las opiniones de los estudiantes desplazados en relación con la necesidad –o no– de una atención pedagógica especial, en general, expresan que no es necesaria, con el mismo argumento de los docentes: “todos somos iguales”. No obstante, dos de las niñas entrevistadas –solo dos, y ningún docente ni administrativo– manifiestan que podría ser conveniente recibir una atención pedagógica diferencial orientada al respeto, “a valorar a las personas y a que no se debe maltratar a los demás”.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la situación socioeconómica por la que atraviesan las familias de la mayoría de los estudiantes en situación de desplazamiento, que exige de la escuela la puesta en marcha de proyectos específicos en coherencia con los principios institucionales. De acuerdo con las misiones de la mayoría de las instituciones, se procura “la formación de personas íntegras con bases académicas, científicas que respondan a las exigencias de la sociedad y que permitan el mejoramiento de la calidad de vida y la democracia”. Sin embargo, parece existir una distancia grande entre estos principios y la realidad escolar.

Las limitaciones en la atención podrían guardar una relación directa con la inexistencia de una perspectiva curricular pensada desde la articulación de la escuela con el entorno social y cultural, la cual posibilitaría el reconocimiento del contexto por parte de directivos, docentes y estudiantes y con ello el desarrollo de procesos formativos en coherencia con las necesidades y expectativas sociales y culturales de las familias.

Otra razón (en parte relacionada con la anterior), obedece a la materialización de las recientes políticas educativas que le otorgan a las instituciones un papel crucial dentro de los procesos de racionalización de gastos, aspectos que hacen que éstas se dediquen más a la acción gerencial y de gestión, y a las tareas directamente relacionadas con éstas, tal y como lo expresan algunos docentes: “la educación se ha convertido en llenar formatos, llenar papeles. Entonces se va más a lo técnico que a lo pedagógico que es realmente la esencia que debe tener un maestro dentro de la institución”. En estas condiciones, la relación con el entorno y en general los problemas de las comunidades poco cuentan dentro de los procesos formativos.

Al tener en cuenta las consideraciones anteriores, surge la siguiente pregunta: ¿Hay razones para atender a la población en situación de desplazamiento solamente en cuanto a sus necesidades más inmediatas (cupos y alimentos) y no en cuanto a la formación para la autonomía y la emancipación?

### Consideraciones finales

Si bien este estudio fue realizado en Colombia, y sus hallazgos remiten a la relación entre el desplazamiento y la escuela a la luz de las reglamentaciones oficiales del país, dado que el fenómeno del desplazamiento interno por la violencia no es exclusivo del ámbito nacional, es posible extrapolar sus resultados y recomendaciones a otros países en cuyos territorios se padece la misma problemática. Los niños y jóvenes que en cualquier lugar del mundo son víctimas del desplazamiento forzado por la violencia presentan las mismas afectaciones y necesidades emocionales, sociales y educativas y es en esta medida en que este documento se hace pertinente para aportar a las reflexiones que hace la escuela ante este fenómeno.

El estudio permitió concluir que en términos generales no hay alusiones específicas a la problemática del desplazamiento forzado en los documentos oficiales de las instituciones estudiadas. En los casos excepcionales en los que en los discursos aparecen enunciadas la problemática del desplazamiento forzado, no se evidencia una clara intervención en la práctica desde una perspectiva realmente crítica que considere aspectos como el desarrollo del pensamiento problematizador y la construcción de un currículo que integre la heterogeneidad de saberes y culturas.

El proceso de investigación, la información obtenida y lo expresado reiteradamente por los estudiantes en las entrevistas plantea a los investigadores una pregunta frente a la postura política de reivindicación de los diferentes,

de los vulnerables, de las minorías, de los desplazados, en concreto. Ellos manifiestan con mucha frecuencia la necesidad de mimetizarse en las culturas y lugares a los que han llegado, y de no ser tratados de forma diferente, en otras palabras, de invisibilizarse, en consonancia con lo estudiado por Ghiso et al. (2005). Surgen dos posibles interpretaciones: la de quienes consideran que aquellos a quienes se pretende reivindicar y emancipar no parecen quererlo y, por el contrario, desean adaptarse al mundo al que llegaron y ser iguales a los demás; o la de quienes consideran que las víctimas del desplazamiento recurren a la mimetización por razones de autoprotección, pues al ser excluidos y maltratados, utilizan esta estrategia como una manera de adaptarse al medio al que han llegado, sacrificando su identidad cultural.

Se encontró también cómo un buen número de docentes, por iniciativas individuales asumen posturas que ellos denominan comprensivas hacia estos estudiantes. Sin embargo, surge la inquietud en los investigadores acerca de si en aras de esta comprensión omiten exigencias académicas, lo cual puede redundar en un acostumbamiento de estos estudiantes a la situación de ser siempre quienes reciben ayuda y a quienes poco se les exige.

Llama la atención el hecho de que la inclusión reiteradamente aparezca en los discursos institucionales con alusiones a la apertura de cupos a quienes tienen discapacidades, pero no como diseño e implementación de estrategias pedagógicas específicas para grupos especiales. En la mayoría de las instituciones se encuentra ausencia de políticas de inclusión de los estudiantes en situación de desplazamiento por su condición de vulnerabilidad emocional, de víctimas, de pertenecer a una minoría cultural o racial. El hecho de incluir es entendido por estas instituciones como el invisibilizar la condición de desplazamiento como una forma de proteger a los estudiantes de la discriminación. Dice el rector de una institución: “nosotros no discriminamos que un estudiante haga parte (sic) o que solamente los de determinada parte conformen su grupo sino que todos se integran a través de trabajo en equipo, a través de presentaciones culturales, deportivas... nosotros logramos que el estudiante se integre y conozca las diferentes culturas”. Lo mismo se encuentra con frecuencia en los estudiantes desplazados, algo que aparece con reiteración en las entrevistas.

En suma, en la mayoría de los documentos institucionales de los colegios analizados no se encuentran alusiones específicas a la problemática del desplazamiento forzado y tampoco estrategias evidentes en cuanto al trabajo pedagógico orientado a los niños y jóvenes en situación de desplazamiento. Para las directivas y docentes la inclusión se interpreta como desconocer las diferencias.

También puede afirmarse que, en términos generales y con pocas excepciones, los docentes no tienen acceso a la información acerca de quiénes son los estudiantes que se encuentran en esta situación y no se evidencian políticas de los colegios encaminadas a un tratamiento pedagógico diferencial con esta población.

La investigación deja claro que es necesario que las instituciones educativas resignifiquen el papel que tienen frente a una sociedad en la cual la problemática del desplazamiento forzado, por su magnitud y gravedad, amerita la puesta en marcha de proyectos educativos que de forma directa y eficaz apunten al diseño de propuestas curriculares que reivindiquen la diversidad cultural, la autonomía y el respeto a la diferencia.

### Referencias

- Alba, D. (2007). Pedagogía para una escuela incluyente. *Revista internacional Magisterio*, 28, 32–39.
- Apple, Michael W. (1987). *Educación y poder*. Traducción de Isabel García, (1ª. ed.) . Barcelona: Paidós.
- Arias, L.A. (2004). Procesos organizativos y construcción de identidad entre personas en situación de desplazamiento en Bogotá. En Fundación Universitaria Monserrate (Ed.), *Organización y participación social en Colombia* (pp. 149-207). Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura económica.
- Bello, M. (2001). *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. Bogotá: ICFES.
- Betancourt, J. (2007). Experiencias educativas orientadas a la atención de población en condición de desplazamiento: la construcción de una pedagogía inspirada en la ética del cuidado del otro. *Revista internacional Magisterio*, 28, 44-49.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1993). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Calvo, G. (2007). *Colombia: la dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaires\\_07/colombia\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 387 de 1997. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia*. Recuperado en [http://www.brookings.edu/~media/Projects/idp/Colombia\\_Ley387\\_1997\\_Span.PDF](http://www.brookings.edu/~media/Projects/idp/Colombia_Ley387_1997_Span.PDF).
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES). (enero, 2010). *¿Salto estratégico o*

- salto al vacío? *Codhes Informa*, 76, Bogotá: CODHES. Recuperado de <http://goo.gl/sVvkPlq>
- Departamento Nacional de Planeación. (septiembre, 1995). *Documento -CONPES- 2804*. Colombia: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de [http://restituciondetierras.gov.co/media/descargas/pdf\\_anexos/doc\\_a2.pdf](http://restituciondetierras.gov.co/media/descargas/pdf_anexos/doc_a2.pdf)
- Correa, C. (2007). Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales. *Revista Internacional Magisterio*, 28, 26–31.
- Cortés, P., & Castro, L. (2005). *Escuela y desplazamiento forzado- Localidad de Usme*. Bogotá: IDEP.
- Freire, P. (1982). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A., Velásquez, A., Tabares, C., Ochoa, C., Castriellón, D., Zuleta, I., Macías, J., & Gaviria, P. (2005). *Encuentros inevitables entre incluidos y excluidos en espacios sociales escolares de la ciudad de Medellín*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Giroux, H. (1977). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2006). *America on the edge. Henry Giroux on politics, culture and education*. New York: Palgrave MacMillan.
- International Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2012). *Global overview 2011. People internally displaced by conflict and violence*. Recuperado de: <http://www.unhcr.org/IDMC/IDMC-report.pdf>
- Jurado, P., & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 109-124. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7.pdf>.
- Lasso, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham* 11(2), 5–51.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (1ª. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. R. (2007). *Educación(es) en las(s) globalización(es)*. Bogotá: Ediciones Desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Serie Guías N° 34*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (s.f.). *Lineamientos de política para la atención educativa a la población afectada por la violencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-84328\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-84328_archivo.pdf)
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2001). *Decreto 2562 de noviembre 27 de 2001. Por el cual se reglamenta la Ley 387 del 18 de julio de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Ministerio del Interior y de Justicia.
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2005). *Decreto 250 de febrero 7 de 2005. Por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Ministerio del Interior y de Justicia.
- Osorio, F. E. (2004). Recomenzar vidas, redefinir identidades. Algunas reflexiones en torno de la recomposición identitaria en medio de la guerra y del desplazamiento forzado. En N. Bello, & M. Villa (comps.), *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo* (pp. 175-186). Bogotá: NHCR ACNUR, UNAL.
- Pérez, A. (1997). Socialización y educación en la época posmoderna. En J. Goicoetxea, & J. García (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 46-65). Madrid: Editorial Popular.
- Restrepo Yusti, M. (1999). *Escuela y desplazamiento*. Bogotá: MEN.
- Rojas, J. (2007). El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación. *Revista internacional Magisterio*, 28, 16–20.
- Ruiz, L. (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D. Arborizadora Alta* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Sadovnik, A. (2001). *Basil Bernstein (1924-2000)*. Recuperado en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf>
- Sandoval, L., Botón, S., & Otero, M. (2011). Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: investigación y reflexión, Universidad Militar Nueva Granada*, XIX, (1), 91-111.
- Vera, V., Parra, F., & Parra, R. (2007). *Los estudiantes invisibles. ¿Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?*. Ibagué: Banco Interamericano de Desarrollo, Universidad de Rosario, Universidad de Ibagué.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.