



— Reencantar — LA EDUCACIÓN

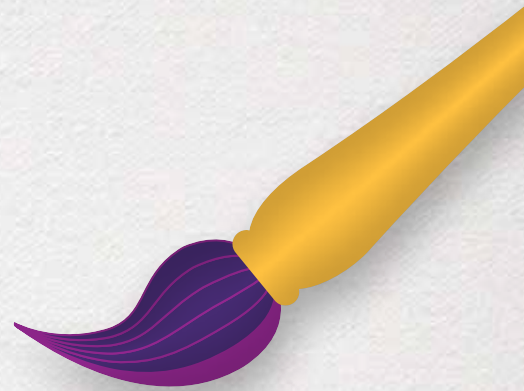
¿Cómo la escuela desarrolla
estrategias de inclusión para personas
víctimas del conflicto armado?



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA





— *Reencantar* — LA EDUCACIÓN

¿Cómo la escuela desarrolla
estrategias de inclusión para personas
víctimas del conflicto armado?

Secretaría de Educación del Distrito
CINEP / Programa por la Paz
Bogotá, D.C., Colombia. 2014



**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO**

Alcalde Mayor de Bogotá
Gustavo Francisco Petro Urrego

Secretario de Educación
Óscar Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Nohora Patricia Buriticá Céspedes

Directora de Inclusión e Integración de
Poblaciones
María Elvira Carvajal Salcedo

*Reencantar la educación. ¿Cómo la escuela
desarrolla estrategias de inclusión para
personas víctimas del conflicto armado?*

**COORDINACIÓN TÉCNICA DEL CONVENIO DE
ASOCIACIÓN N.º 03493 DE 2013 DE LA SED**

Claudia Taboada Tapia
Dirección de Inclusión e Integración de
Poblaciones

Gloria Helena Henao Wiles
Dirección de Inclusión e Integración de
Poblaciones

Autores

Marco Fidel Vargas
Julián Gómez Delgado
Adriana Varela Montenegro
Viviana Wilches Bautista
Marcela Cadena Cruz
Laura Angélica Rodríguez Silva
Michelle del Pino Bustos
Juan Carlos Merchán Zuleta
Valentina Zarama Moreno
Dillyane de Sousa Ribeiro

Revisión de contenidos
Marco Fidel Vargas
Juan Carlos Merchán Zuleta
Claudia Taboada Tapia
Margareth Figueroa Garzón

Coordinación editorial
Margareth Figueroa Garzón

Corrección de estilo
Álvaro Delgado

Esta publicación hace parte del Proyecto “*Rutas de acogida e integración educativa y social para la construcción de planes de vida de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres víctimas del conflicto armado hacia el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades humanas para la incidencia en la exigibilidad de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación*” desarrollado por la Secretaría de Educación del Distrito en el marco del Convenio de Asociación n.º 03493 de 2013.

ISBN 978-958-8878-64-5 (impreso)
ISBN 978-958-8878-65-2 (web)
© Secretaría de Educación del Distrito
© CINEP/ Programa por la Paz
Bogotá, D.C., noviembre de 2014

**Centro de Investigación y Educación Popular/
Programa por la Paz (CINEP/PPP)**

Director General

Luis Guillermo Guerrero Guevara

Subdirector

Sergio Coronado Delgado

Coordinador del Programa Construcción de
Paz y Desarrollo

Fernán E. González González

Coordinador del proyecto

Marco Fidel Vargas

Equipo de investigación

Julián Gómez Delgado

Adriana Varela Montenegro

Viviana Wilches Bautista

Marcela Cadena Cruz

Laura Angélica Rodríguez Silva

Michelle del Pino Bustos

Juan Carlos Merchán Zuleta

Valentina Zarama Moreno

Dillyane de Sousa Ribeiro

Diseño y diagramación

Paola Catalina Velásquez Carvajal

Impresión

Editorial Gente Nueva

Fotografías

Archivo digital Secretaría de Educación del
Distrito y archivo digital del CINEP/PPP; y
freeimages.com (Patterson, daino_16, Díaz, A.,
Boulanger, M., Vicente, J., Jiménez, A., García,
Töpfer, O., Pete, D., Mardala).

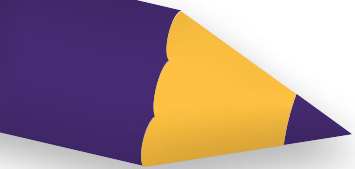


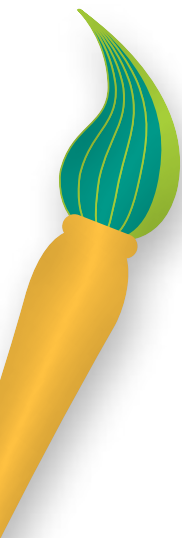
TABLA DE CONTENIDOS

Presentación	7
Introducción	9
La situación actual de la población víctima del conflicto armado en Bogotá desde el ámbito educativo distrital	9
Alianza SED – CINEP/Programa por la Paz	17
Bibliografía	22
Capítulo 1. Reflexiones generales y criterios de la educación inclusiva en medio del conflicto	23
Educación en la convivencia democrática	25
Educación inclusiva	31
Bibliografía	37
Capítulo 2. Hacia la redignificación de la vida: una ruta educativa distrital para la atención y asistencia de niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado	39
La redignificación de la vida humana	41
El aporte de la escuela a la atención y asistencia a personas víctimas del conflicto armado	44
Una propuesta de trabajo local: el camino desde la escuela para la redignificación de la vida humana	47
La Ruta Educativa de Atención y Asistencia a las personas víctimas del conflicto armado	52
Lecciones aprendidas	58
Bibliografía	60
Capítulo 3. Estrategia metodológica para niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado escolarizados en Bogotá	59
Estrategia metodológica “La travesía de la luz”: encuentros de resignificación de sentido en presente	63
Incidencia del proceso de los encuentros de La travesía de la luz en niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado	73

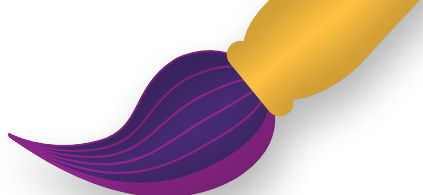
Lecciones aprendidas	100
Bibliografía	102
Capítulo 4. El derecho a la educación de las mujeres víctimas del conflicto armado en Bogotá. Barreras e inequidades	105
La ruta metodológica	108
Problemas de accesibilidad a la educación para mujeres víctimas del conflicto armado	111
Algunas dificultades de tipo pedagógico de la EPJA: ¿una educación adecuada para las mujeres víctimas del conflicto armado?	116
Factores administrativos que afectan el derecho a la permanencia en el sistema educativo distrital	122
En entredicho el derecho a la permanencia en el sistema educativo distrital: un <i>continuum</i> de violencias	126
Barreras de acceso y permanencia asociadas a los roles de género en las familias	130
Elementos a potenciar por una política educativa: recomendaciones y conclusiones	132
Lecciones aprendidas	139
Bibliografía	141
Anexo. El reto de la educación	



ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS



Cuadro 1. Localidades con mayor presencia de población victimizada	13
Cuadro 2. Edades de la población víctima arribada a Bogotá	15
Cuadro 3. Localidades con mayor número de población víctima escolarizada	15
Cuadro 4. Edad de las personas víctimas del conflicto armado matriculadas en el Sistema Educativo Oficial de Bogotá	16
Mapa 1. Instituciones Educativas Distritales (IED) en las que se trabajó, por Localidad	21
Gráfica 1. Ruta educativa de atención y asistencia para personas víctimas del conflicto armado	55
Gráfica 2. Lugar de nacimiento de NNA	76
Gráfica 3. Procedencia de las familias de los NNA	76
Gráfica 4. Categorías de confianza	81
Gráfica 5. Reconocimiento y valoración positiva de capacidades propias Pre y Pos	82
Gráfica 6. Tipo de cambios percibidos por terceros en los NNA	85
Gráfica 7. Referencia a sueños y proyectos Pre y Pos	86
Gráfica 8. Percepción de su mundo Pre y Pos	91
Gráfica 9. Confianza en la familia y en actores de la institución educativa	96
Gráfica 10. Confianza en instituciones	99
Gráfica 11. Estrato socioeconómico de las mujeres encuestadas	116
Gráfico 12. Número de mujeres encuestadas, según edad	122
Gráfica 13. Categorías de autorreconocimiento de las mujeres encuestadas	122
Gráfica 14. Lugar de origen de las mujeres víctimas del conflicto armado, según el rango poblacional	130



PRESENTACIÓN

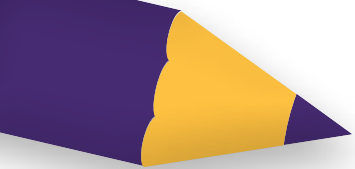
Este libro es el resultado de los aprendizajes surgidos del trabajo conjunto con 22 instituciones educativas distritales de Bogotá, con las Direcciones Locales de Educación y con la Secretaría de Educación del Distrito (SED), con miras a contribuir a la garantía y restitución de los derechos de niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado que están escolarizados en la ciudad.

El trabajo surgió de una iniciativa compartida entre la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la SED y el Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz (CINEP/PPP), y se realizó a través del proyecto “Rutas de acogida e integración educativa y social para la construcción de planes de vida de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres víctimas del conflicto armado, hacia el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades ciudadanas para la incidencia en la exigibilidad de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación”, en el marco del convenio de asociación N.º 03493 de 2013.

El proyecto logró, primero, construir una ruta educativa de atención y asistencia para personas víctimas del conflicto armado asentadas en Bogotá; segundo, diseñar e implementar una estrategia metodológica de acompañamiento en aula a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto (NNA) mediante una pedagogía cultural y, tercero, realizar una investigación sobre las barreras de acceso y permanencia en la educación de mujeres víctimas del conflicto escolarizadas en jornadas nocturnas y de fines de semana.

Por tanto, en el libro se encuentra, como introducción, el contexto de la población víctima del conflicto armado que reside en Bogotá, vista desde el ámbito educativo distrital. Allí se muestra la situación de vulnerabilidad de los NNA y las mujeres víctimas del conflicto armado, identificados en el sector educativo de la capital.

El primer capítulo aborda reflexiones generales y criterios de la educación inclusiva, frente a los contextos



de violencia y conflicto armado en Colombia.

El segundo capítulo es una reflexión sobre el papel que desempeña la escuela en la redignificación de la vida mediante acciones concretas que contribuyan a garantizar los derechos de las personas víctimas por medio de una ruta educativa de asistencia y atención, construida conjuntamente por actores de la comunidad educativa e instituciones públicas.

El tercer capítulo expone la estrategia metodológica de acompañamiento en aula para NNA, implementada como experiencia piloto en diez colegios del Distrito, da una explicación de los principios pedagógicos y del análisis de los resultados del proceso.

El cuarto capítulo ofrece un análisis sobre el derecho a la educación de las mujeres víctimas del conflicto en relación con las barreras e inequidades de su acceso y permanencia en el sistema educativo distrital.

En los capítulos segundo, tercero y cuarto podrán encontrarse lecciones finales que permiten evidenciar los aprendizajes y retos de este proceso. Finalmente aparece un artículo anexo sobre los debates de la educación

inclusiva para niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado.

La estructura del libro permite leerlo de manera conjunta o dirigiéndose al capítulo o capítulos que sean de su mayor interés. Se espera que sirva de guía para multiplicar acciones que aporten en la garantía de los derechos vulnerados a las personas víctimas del conflicto armado colombiano.

Finalmente, un agradecimiento especial a las 22 instituciones educativas que participaron en esta iniciativa: Colegio Gerardo Paredes, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, Colegio Carlos Albán Holguín, Colegio Fernando Mazuera, Colegio Cedit San Pablo, Colegio Rodrigo de Triana, Colegio Manuel Cepeda Vargas, Colegio Japón, Colegio La Amistad, Colegio Carlos Arturo Torres, Colegio Ismael Perdomo, Colegio Cedit Ciudad Bolívar, Colegio José María Vargas Vila, Colegio Paraíso Mirador, Colegio Rural José Celestino Mutis, Colegio José Félix Restrepo, Colegio San Cristóbal Sur, Colegio José Joaquín Castro Martínez, Colegio Juan Evangelista Gómez, Colegio Ciudad Villavicencio, Colegio Almirante Padilla y Colegio Miguel de Cervantes.

INTRODUCCIÓN

La situación actual de la población víctima del conflicto armado en Bogotá desde el ámbito educativo distrital

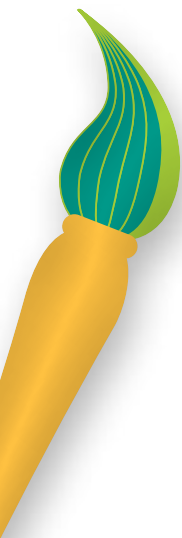
Julián Gómez Delgado¹

Reencantar la escuela significa, ante todo, incluir. Como parte de una apuesta por la inclusión, la escuela debe reconocer las diferentes necesidades y condiciones de sus estudiantes. La situación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas víctimas del conflicto armado hace parte de la diversidad de situaciones que se encuentran en el aula de clase y que conforman barreras que la misma escuela tiene que eliminar. Hay que recordar que la guerra colombiana es una de las más viejas del mundo

y la única que continúa en el hemisferio occidental (Uribe, 2013). Por eso, Colombia registra un elevado número de personas víctimas del conflicto armado. Hasta el 1º de octubre de 2014, la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) había identificado a 6.941.505 personas víctimas, de las cuales 5.964.405 habían sido desplazadas forzosamente (UARIV, 2014). Esto significa que, por causa de la guerra, el 85,9% del total de víctimas registradas en el país tuvo que salir del lugar donde vivía.

Entre los efectos de la situación de vulneración aparece la dificultad para acceder al sistema educativo, así como para permanecer en él luego

¹ Investigador del equipo de Ciudadanía y Paz del CINEP/PPP.



de producido el hecho victimizante. Según la Contraloría General de la República (CGR, 2005), el desplazamiento forzado afecta directamente la tasa de deserción y de extraedad en los colegios del país. La vulneración por ser víctimas del conflicto armado, particularmente por desplazamiento, no solo conduce a que se pierda el lugar de residencia y algunos vínculos familiares, sino también a que se deje de asistir a la escuela, que es “el segundo espacio de desarrollo vital; por tanto, [la persona pierde también] buena parte de sus relaciones sociales, con lo que aumenta la sensación de desprotección y vulnerabilidad” (p. 21).

La escuela puede ser un lugar privilegiado para tejer y afianzar las redes de apoyo y cooperación, y cobra una importancia esencial en la estrategia de reparación integral a las víctimas del conflicto armado. Más aún, en los lugares donde se recibe a la mayor parte de las personas víctimas, expulsadas de su territorio por las dinámicas perversas de la guerra, la escuela puede desempeñar un papel socializador y reparador, pues contribuye en la construcción colectiva de sentido de vida y posibilita el desarrollo de las capacidades necesarias para la

reconstrucción de los proyectos de vida de las víctimas.

Además, el apoyo que puede encontrarse dentro de la comunidad educativa sirve como plataforma para ayudar a los estudiantes víctimas en la exigibilidad de otros derechos, como el de una vida libre de violencias. La escuela puede ser una puerta de entrada para la reparación de otros derechos en la lucha por una reparación integral.

Bajo este horizonte, el caso de Bogotá cobra una importancia central. Según el Observatorio de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, que cuenta con datos recopilados entre 1984 y 2012, Bogotá es el municipio que recibió el mayor número de personas en situación de desplazamiento forzado (385.185), seguido por Medellín, Santa Marta, Sincelejo, Cali y Buenaventura (Presidencia de la República de Colombia, 2013). Para enfrentar esta situación, la Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. incluyó en el Plan Distrital de Desarrollo 2012-2016 el programa “*Bogotá humana por la dignidad de las víctimas*”, por medio del cual se establecen tres proyectos prioritarios: 1) Política pública de prevención, protección, atención y asistencia, y reparación integral a las

víctimas del conflicto armado residentes en la ciudad; 2) Modelo distrital de atención y reparación integral a las víctimas del conflicto armado, en el que se define la creación de los Centros Dignificar para la atención y asistencia de la población víctima del conflicto armado², y 3) Articulación Nación-Distrito para acoplar las entidades y actores nacionales y distritales en la idea de organizar la participación y el seguimiento a la implementación del Plan Distrital de Atención y Reparación a las Víctimas del conflicto armado.

Así mismo, según el Sistema de Información de Víctimas (Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, 2014), entre septiembre de 2010 y septiembre de 2014 arribaron a Bogotá 204.064 personas víctimas de la guerra. Eso significa que en esos cuatro años llegaron diariamente a la ciudad 140 de esas personas. Ellas se ubicaron principalmente en seis localidades de la ciudad: Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, Suba, San Cristóbal y Usme (ver Cuadro 1).

2 Los Centros Dignificar son siete, ubicados en las localidades de Rafael Uribe, Suba, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa y Puente Aranda, y en el Terminal de Transportes de Bogotá.

Cuadro 1. Localidades con mayor presencia de población victimizada

	LOCALIDAD	No. PERSONAS
1	Ciudad Bolívar	35.012
2	Bosa	28.459
3	Kennedy	26.594
4	Suba	19.603
5	San Cristóbal	15.763
6	Usme	15.280
	Total.....	140.711

Fuente: Sistema de Información de Víctimas (Sivic) de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación.

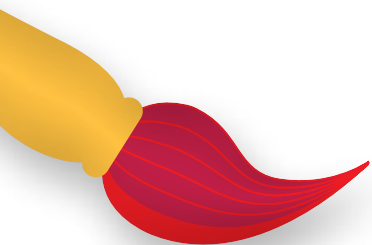
En estas seis localidades se concentra el 68,9% del total de la población víctima que llegó a la ciudad. Hay que anotar que estas localidades presentan patrones estructurales de desigualdad, lo que para las personas desplazadas aumenta el riesgo de ser nuevamente vulneradas, dando lugar a lo que se ha denominado un *continuum* de violencias. En estas localidades, por ejemplo, se evidencia la segregación urbana que existe en Bogotá. Según el Instituto de Estudios



Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional (Iepri, 2012), cuatro de las seis localidades arriba señaladas (Ciudad Bolívar, Bosa, Suba y San Cristóbal) concentran más del 70% de la población de los estratos 1 y 2, y dos de ellas, Kennedy y Suba, concentran su población en los estratos 2 y 3. Esta característica da cuenta de una ciudad que, de entrada, excluye, discrimina y segrega a la población víctima del conflicto armado.

En cuanto a la edad de la población víctima que llegó a Bogotá entre septiembre de 2010 y septiembre de 2014, el Sistema de Información de Víctimas (Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, 2014) registra que la mayoría de esa población es adulta y oscila entre los 27 y los 60 años de edad; sin embargo, un número apreciable está conformado por niños, niñas, adolescentes y jóvenes: el 17,5% se encuentra entre los 6 y los 12 años, el 11,8% entre los 13 y 17 y el 18% entre 18 y 26 (ver Cuadro 2).

En suma, alrededor del 30% de la población víctima que llega en esos años a Bogotá oscila hoy entre los 6 y los 17 años de edad, lo cual constituye una cantidad considerable, que advierte sobre la población en edad escolar que demanda un lugar en los colegios oficiales de las jornadas de la mañana y la tarde. Por otro lado, hay que recordar que la población adulta que llega a la capital demanda también el acceso a la educación –ya sea para continuar sus estudios o para comenzarlos en el programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) ofrecida por el Distrito en las jornadas nocturnas y de fines de semana–. Las necesidades particulares de las personas víctimas del conflicto que están llegando a los colegios oficiales demandan una atención diferenciada, que esté respaldada por una política de educación incluyente, que aún no está diseñada.



Cuadro 2. Edades de la población víctima arribada a Bogotá

EDAD ACTUAL	PERSONAS	%
<i>a</i> 0 a 5	24.618	12,1%
<i>b</i> 6 a 12	35.784	17,5%
<i>c</i> 13 a 17	24.020	11,8%
<i>d</i> 18 a 26	36.635	18,0%
<i>e</i> 27 a 60	69.026	33,8%
<i>f</i> 61 +	9.539	4,7%
<i>g</i> Sin fecha de nacimiento	4.442	2,2%
<i>Total</i>	204.064	100,0%

Fuente: Sistema de Información de Víctimas (Sivic) de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación.

Las localidades donde se concentran las personas víctimas son también las que registran mayor número de estudiantes víctimas en los colegios oficiales de cada localidad. De conformidad con la Oficina Asesora de Planeación de la SED, 21.350 niños, niñas, jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado están registrados en el Sistema Oficial de Matrículas (Simat) como escolarizados en las Instituciones

Educativas del Distrito (SED, 2014)³. El 74% del total de estudiantes víctimas registrados en los colegios oficiales de la ciudad viven en las seis localidades señaladas atrás (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Localidades con mayor número de población víctima escolarizada

LOCALIDAD	ESTUDIANTES MATRICULADOS
<i>1</i> Ciudad Bolívar	4.097
<i>2</i> Bosa	3.401
<i>3</i> Kennedy	2.682
<i>4</i> Usme	2.508
<i>5</i> Suba	1.602
<i>6</i> San Cristóbal	1.512
<i>Total</i>	15.802

Fuente: Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito. Sistema Oficial de Matrículas (Simat). Con corte al 10 de febrero de 2014.

3 La población víctima identificada por la SED incluye población desplazada y desvinculados/as de grupos armados, escolarizados en colegios oficiales de jornadas de mañana, tarde, completa y de fin de semana o nocturna.

Además, la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2014) identifica que del total de estudiantes víctimas, el 51% corresponde a hombres y el 49% a mujeres; aunque ambos grupos son población vulnerable, hay situaciones que ponen en mayor riesgo a las mujeres, como ocurre con las madres trabajadoras cabeza de familia que se encuentran escolarizadas en la jornada nocturna y de fin de semana. Los resultados de la investigación se muestran en el capítulo *“El derecho a la educación en Bogotá: barreras e inequidades que enfrentan las mujeres víctimas del conflicto armado”*.

Otro desafío grande del sector educativo aparece en la educación básica y media, pues la mayoría de los estudiantes que están registrados como víctimas del conflicto armado son niños y niñas entre los seis y los trece años de edad, que conforman el 59,6% del total de matriculados, seguidos por adolescentes entre 14 y 17 años, que conforman el 32,9% (SED, 2014) (Ver cuadro 4). En el capítulo tercero, “La travesía de la luz: propuesta pedagógica para niños, niñas y adolescentes víctimas de conflicto armado en el contexto escolar”, se

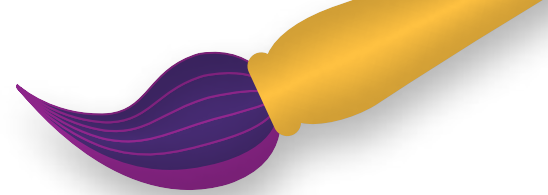
muestra el desarrollo y el análisis de la metodología implementada en colegios distritales.

Cuadro 4. Edad de las personas víctimas del conflicto armado matriculadas en el Sistema Educativo Oficial de Bogotá

EDAD	PORCENTAJE
0-5	3,4%
6-13	59,6%
14-17	32,9%
18-26	3,5%
27-59	0,6%
60 +	0,0%
<i>Total.....</i>	100,0%

Fuente: Oficina de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito. Sistema Oficial de Matriculas (Simat), con corte al 10 de febrero de 2014.

Hay que resaltar que, aunque el número total de estudiantes víctimas residentes en Bogotá es significativo, existen al menos dos razones que sugieren un subregistro de esa población en el sistema de matrícula: 1) actualmente hay una cobertura escolar total,



por lo cual las víctimas no necesitan demostrar tal condición para acceder al sistema educativo; y 2) por la carga de discriminación social e inseguridad que conlleva la situación de víctima, las personas prefieren no revelar esta información. Esta deficiencia debe ser resuelta para poder definir las estrategias con las cuales se pretende contribuir a la atención y asistencia de manera diferencial y eficaz a las personas víctimas que se matriculan en los colegios oficiales de la ciudad.

Una identificación que no revictimice pero que visibilice es el primer paso para el reconocimiento y la caracterización de las necesidades particulares y los intereses de la población víctima, lo cual es parte del gran propósito de inclusión de la escuela. Queda esta pregunta: ¿además del acceso como un principio del derecho a la educación, la escuela garantiza la permanencia en ella de los niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado, adaptándose a las necesidades específicas de estas personas?

La Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la SED ha asumido este reto al entender que la inclusión es un “proceso que

implica la fijación de objetivos a partir de un enfoque diferencial y desde la perspectiva de los derechos humanos, con el fin de materializar las acciones a través de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades, condiciones y situaciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales y estableciendo un espacio donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecedor del desarrollo humano” (SED, 2014).

Este propósito de impartir una educación inclusiva motivó el trabajo realizado por el CINEP/PPP, en conjunto con la Secretaría de Educación del Distrito y que tuvo lugar entre febrero y diciembre del año 2014. Su objetivo fue aunar esfuerzos para garantizar la atención diferencial, la inclusión y la reparación de niños, niñas, jóvenes y mujeres víctimas del conflicto armado y escolarizados en las Instituciones Educativas Distritales (IED).

Los procesos educativos, por sí solos, no garantizan la restitución de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y mujeres si no están

acompañados de políticas intersectoriales y de alianzas con diferentes actores de la sociedad civil que prevean interacciones institucionales adecuadas, relevantes y oportunas a propósito de la situación que afecta a los sujetos víctimas del conflicto armado residentes en Bogotá. En este marco tiene lugar la alianza materializada en la experiencia que se presenta a continuación.



Alianza SED – CINEP/Programa por la Paz

El proyecto adelantado por el CINEP/PPP en conjunto con la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la SED tuvo como objetivo encontrar alternativas para aportar a la atención y asistencia a las personas víctimas del conflicto armado escolarizadas a partir de tres grandes componentes. El primero fue el diseño de una ruta para la atención de niños, niñas, adolescentes y mujeres (NNAM) víctimas del conflicto

armado; el segundo fue la elaboración de una estrategia metodológica para desarrollar en el aula con niños, niñas y adolescentes, y el tercero consistió en una investigación con miras a ofrecer recomendaciones para mitigar la deserción de mujeres adultas escolarizadas en jornadas nocturnas y fines de semana. Los tres esfuerzos fueron guiados respectivamente por las siguientes preguntas:

¿Cómo las instituciones educativas pueden contribuir a la construcción de una ruta educativa de atención y asistencia a las personas víctimas del conflicto armado?

¿Cómo acompañar pedagógicamente a NNA víctimas del conflicto armado en el contexto educativo?

¿Cuáles son los obstáculos para la permanencia de las mujeres víctimas en la educación nocturna y de fines de semana?

Para ello, se adelantó un trabajo en 22 colegios de las seis localidades con mayor número de población víctima escolarizada (Ciudad Bolívar, Usme, San Cristóbal, Bosa, Suba y Kennedy), donde, mediante acuerdos con rectores, directivos y profesores, se definieron las personas que facilitaron la convocatoria de los estudiantes, sin señalar su condición de víctimas, para evitar la revictimización⁴.

En diez de esas instituciones se trabajó con niños, niñas y adolescentes (NNA), y en catorce se operó con mujeres adultas (ver Mapa 1). Por otro lado, en el proceso de construcción de la ruta de atención a personas víctimas, se actuó en 15 de los 22 colegios

con coordinadores, orientadores y docentes, se realizaron encuentros con instituciones del nivel distrital y nacional, y además se participó en instancias de articulación local que tienen injerencia en la asistencia y en la atención de población víctima del conflicto armado.

4 San Cristóbal: Colegio José Joaquín Castro, Colegio Juan Evangelista, Colegio San Cristóbal Sur y Colegio José Félix Restrepo. Kennedy: Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana, Colegio Manuel Cepeda Vargas, Colegio La Amistad, Colegio Carlos Arturo Torres y Colegio Japón. Ciudad Bolívar: Colegio José María Vargas Vila, Colegio rural José Celestino Mutis, Colegio Paraíso Mirador, Colegio Ismael Perdomo y Colegio Cedit Ciudad Bolívar. Bosa: Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, Colegio Carlos Alban Holguín, Colegio Cedit San Pablo y Colegio Fernando Mazuera. Suba: Colegio Gerardo Paredes. Usme: Colegio Ciudad Villavicencio, Colegio Almirante Padilla y Colegio Miguel de Cervantes.



Mapa 1. Instituciones Educativas Distritales (IED) en las que se trabajó, por Localidad

1. Colegio Gerardo Paredes

2. Colegio Ciudadela Educativa de Bosa

3. Colegio Carlos Albán Holguín

4. Colegio Fernando Mazuera

5. Colegio Cedit San Pablo

6. Colegio Rodrigo de Triana

7. Colegio Manuel Cepeda Vargas

8. Colegio Japón

9. Colegio La Amistad

10. Colegio Carlos Arturo Torres

11. Colegio Ismael Perdomo

12. Colegio Cedit Ciudad Bolívar

13. Colegio José María Vargas Vila

14. Colegio Paraíso Mirador

15. Colegio Rural José Celestino Mutis

16. Colegio José Félix Restrepo

17. Colegio San Cristóbal Sur

18. Colegio José Joaquín Castro Martínez

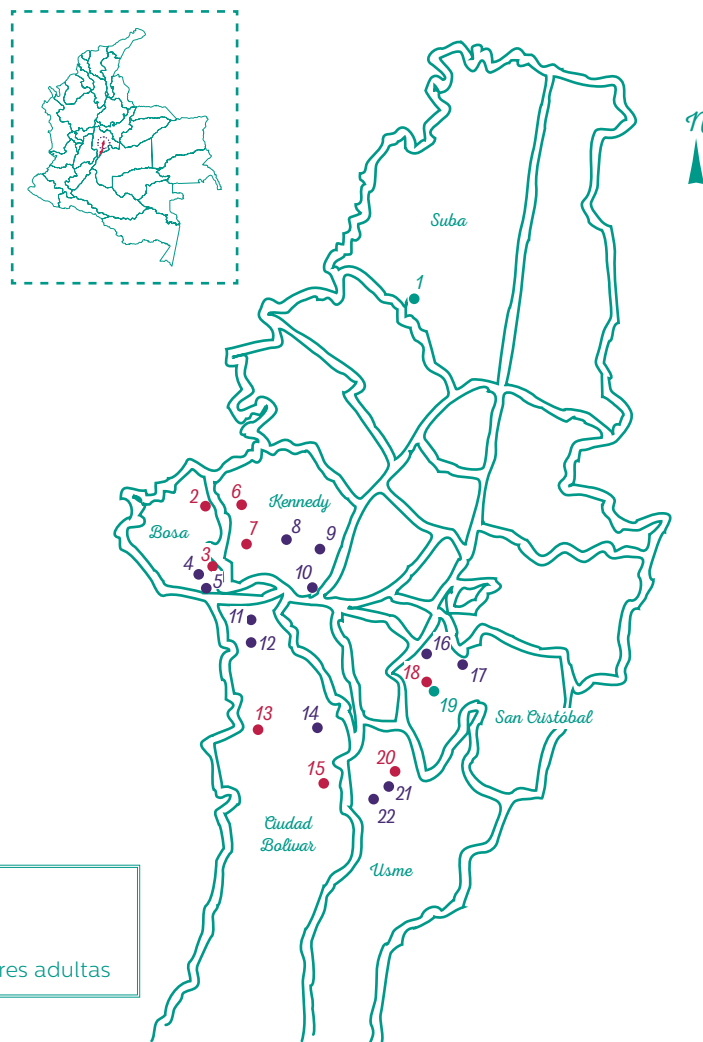
19. Colegio Juan Evangelista Gómez

20. Colegio Ciudad Villavicencio

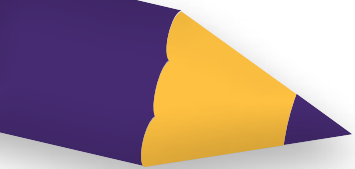
21. Colegio Almirante Padilla

22. Colegio Miguel de Cervantes

- Trabajo con niños, niñas y adolescentes
- Trabajo con mujeres adultas
- Trabajo con niños, niñas, adolescentes y mujeres adultas



Fuente: CINEP/PPP, Sistema de información georeferenciada – SIG. Base cartográfica DANE, noviembre de 2014.



Con el personal educativo y con funcionarios y servidores públicos se realizaron encuentros que tuvieron como objetivo, en un primer momento, mapear el conocimiento que se tenía sobre la atención y asistencia a personas víctimas del conflicto armado. En un segundo momento se hizo una construcción colectiva de una ruta educativa para la atención y asistencia de las personas víctimas del conflicto armado que arriban a Bogotá.

Para los encuentros con NNA se seleccionaron grupos de 25 a 30 estudiantes en cada colegio. En total, 250 NNA realizaron el proceso pedagógico en cien encuentros efectuados. Los estudiantes que acudieron estaban entre los 6 y los 13 años y de 14 a 17 años, que son los rangos que registran mayor número de personas víctimas escolarizadas en las IED. El objetivo fue fortalecer las capacidades de los (NNA) para apropiarse de su historia de vida, actuar con autonomía en su momento presente y proyectarse como sujetos de derecho.

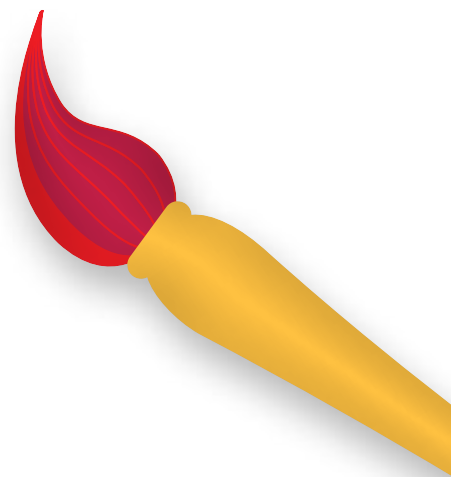
Por su parte, los encuentros con mujeres adultas se organizaron, por un lado, con un grupo de víctimas que son estudiantes de programas oficiales de Educación para Personas Jóvenes

y Adultas (EPJA), y, por otro lado, con un grupo de lideresas integrantes de la Mesa Autónoma de Mujeres Víctimas que no se encuentran escolarizadas. El objetivo fue investigar las variables que inciden en el acceso y la permanencia de las mujeres víctimas en la órbita del sistema educativo distrital.

Esta experiencia piloto cumplió el objetivo de acercarnos a algunos elementos que pueden ayudar a entender el papel de la escuela en la atención diferencial y en el aporte a la atención y asistencia de las personas víctimas.

A continuación se presentan cuatro capítulos y un artículo de apoyo. El primer capítulo se refiere a reflexiones generales sobre la educación inclusiva y el segundo describe la forma como la escuela, en relación con otras instituciones, puede avanzar en el reconocimiento y la activación de rutas de atención y asistencia a niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado, con base en el acompañamiento de la comunidad educativa. El tercer capítulo propone una estrategia metodológica en aula para el acompañamiento de los NNA, a partir de la implementación de la experiencia piloto en colegios del Distrito, y el cuarto capítulo evidencia

las condiciones y barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo distrital que tienen las mujeres víctimas del conflicto armado. Se trata de ofrecer una perspectiva crítica y propositiva respecto de la manera como las mujeres se articulan a los programas oficiales de Educación para Personas Jóvenes y Adultas desarrollados en el Distrito. Finalmente se hace una reflexión general sobre las tendencias y debates de la educación inclusiva para niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado.



Bibliografía

Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación (2014). Sistema de Información de Víctimas. *Datos sobre población víctima establecida en Bogotá entre septiembre de 2010 y septiembre de 2014*. Bogotá.

CGR (2005). *La deserción escolar en la educación básica y media*. Bogotá: CGR. Dirección de Estudios Sectoriales. Agenda Nacional de Educación.

Iepri (2012). *Memoria de la violencia. Una construcción social desde la perspectiva de las víctimas. Los casos de Bogotá y Medellín (1980-2010)*. Bogotá.

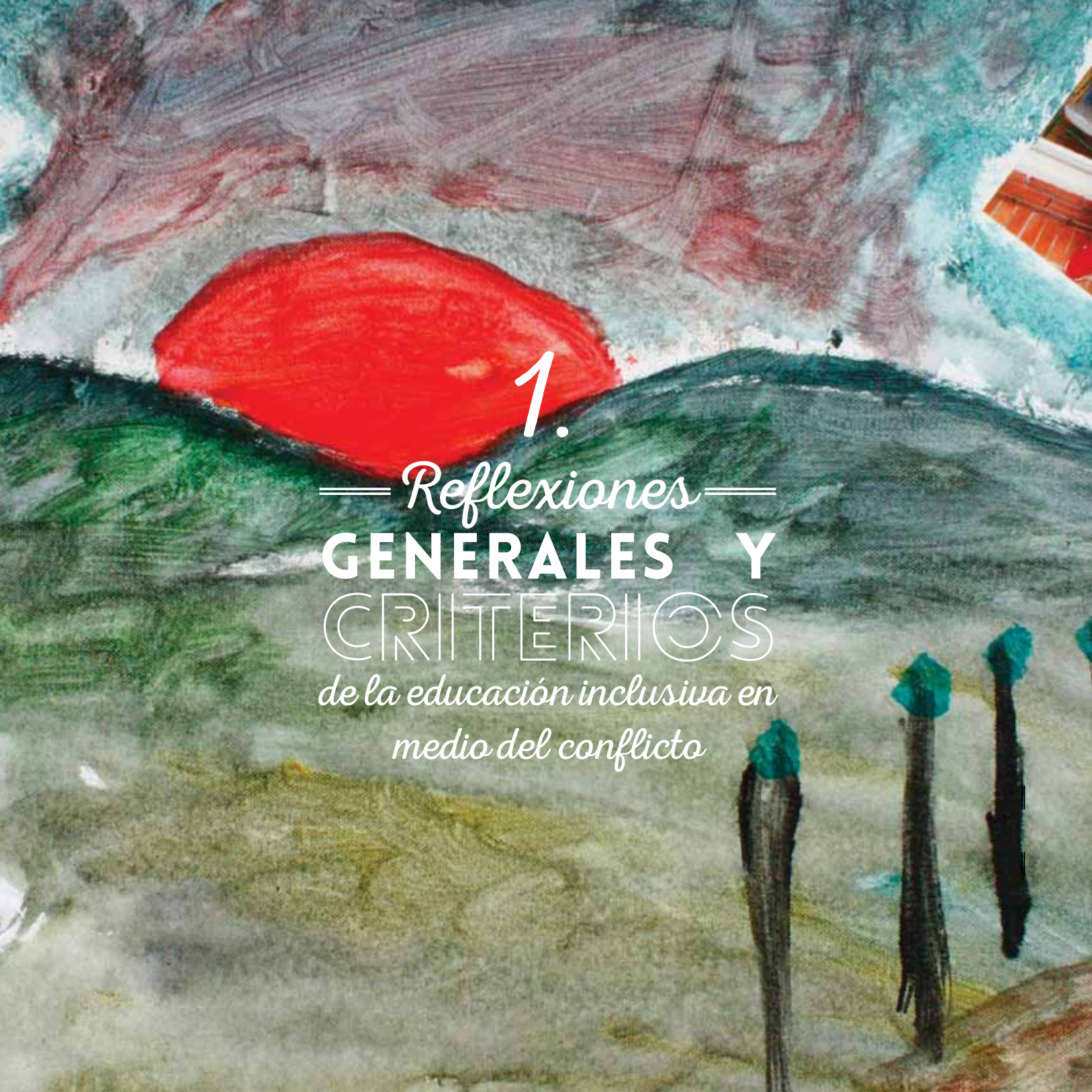
Presidencia de la República de Colombia (2013). *Observatorio de Derechos Humanos. Datos sobre desplazamiento desde 1984 hasta 2012*. Bogotá.

SED (2013). Oficina de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito. *Sistema de matrícula, con corte a junio de 2013*. Bogotá.

UARIV (28 de octubre de 2014). *Reporte general sobre víctimas*. Obtenido de <http://www.unidadvictimas.gov.co/>

Uribe, M. (2013). *La Nación vetada: Estado, desarrollo y guerra civil en Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.





1.

— Reflexiones —

GENERALES Y CRITERIOS

*de la educación inclusiva en
medio del conflicto*



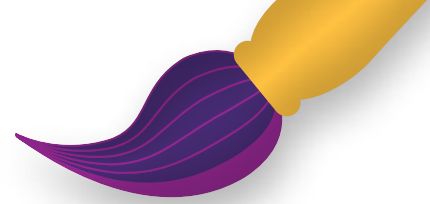
*Antes de realizarse, una idea tiene
una extraña semejanza con la utopía.*

Jean Paul Sartre

Marco Fidel Vargas Hernández¹

El contexto de la población víctima del conflicto armado en el ámbito educativo distrital, presentado en la introducción de este libro, muestra una realidad que merece ser reflexionada más allá de los datos, discutiendo sobre las situaciones de conflicto y exclusión de las relaciones humanas en Colombia. Por ello, en lo que sigue, se profundizará acerca del educar para la convivencia en un contexto de conflicto y sobre los criterios principales de una educación inclusiva.

¹ Investigador del equipo de Ciudadanía y Paz del CINEP/PPP.



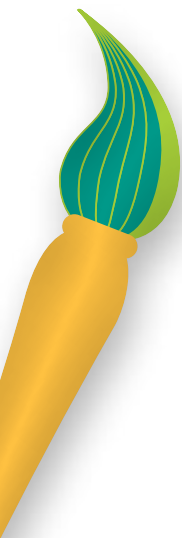
Educar en la convivencia democrática

La violencia en Colombia constituye uno de los fenómenos más deshumanizantes de la vida en sociedad². Lo más preocupante de esto es constatar que la sociedad está inmersa en un caudal degenerativo de relaciones que precipitan a la guerra, es decir, a la violencia como sistema de relaciones donde impera la exclusión, la agre-

sión, la discriminación, la indiferencia y la negación del otro como sujeto de derechos. Un nivel de consciencia profundo sobre ello, que parta de la sensibilidad y la reflexión, movilizaría a la reconstrucción de las relaciones e incluiría prioritariamente a las personas víctimas del conflicto armado, guiadas por un sentido de humanidad y dignidad.

2 La violencia se comprende como el uso o amenaza de uso deliberado de la fuerza o el poder para causar daños físicos, psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones a personas, grupos y comunidades, y supone el fracaso de la transformación de un conflicto por vía del diálogo y la negociación. En esta perspectiva, la violencia se aborda en dos dimensiones: i) violencia directa (evento), materializada en conductas y comportamientos agresivos visibles, que pueden ser de carácter armado, físico o verbal; ii) violencia cultural (una constante), entendida como todos aquellos aspectos pertenecientes al espacio simbólico (creencias, identidades, actitudes y valores) que legitiman y justifican la violencia directa o limitan la respuesta de quienes la experimentan, restringiendo su libertad de expresión, sus derechos, su movilización y su dignidad.

Por esta razón, la educación tiene como reto sensibilizar a la comunidad para que pueda reorientar sujetos con sentido humanizador, en un terreno donde el principio de las relaciones humanas sea, por tanto, la solidaridad, cuyo eje no es otro que la triple articulación del respeto, el reconocimiento y el amor. El trabajo que el país tiene por delante es emprender el ejercicio del trato respetuoso del otro diferente, el esfuerzo por volver favorable cualquier contacto humano gracias al reconocimiento del otro como persona titular de derechos, con miras a una posible reconciliación.



Como afirma Alejandro Angulo (2008), siempre se están buscando argumentos, teorías y excusas para discriminar³: se desea superar al otro

3 De acuerdo con la Real Academia Española, discriminar es distinguir, diferenciar y también separar. La capacidad de discriminar ha sido estimada como una habilidad importante del intelecto. El mundo se nos volvería enteramente caótico si no tuviéramos la capacidad de distinguir una cosa de otra y si no pudiéramos categorizar. Sin embargo, cuando se hacen categorizaciones con el propósito de menoscabar o anular los derechos fundamentales de las personas, o se hacen distinciones con ciertos grupos de identidad –pertenecientes a un determinado sexo, étnia, religión, edad, orientación sexual, clase socioeconómica, nacionalidad, capacidad física, etc.– con el fin de inferiorizarlos, violentarlos, excluirlos, marginarlos o denigrarlos, estamos hablando de discriminación, que tiene como propósito menoscabar la dignidad humana. La magnitud de este problema se manifiesta en el racismo, la violencia contra las comunidades campesinas y las minorías, la xenofobia, homofobia o rechazo a las orientaciones sexuales, la discriminación a personas discapacitadas física o mentalmente, o ambas cosas, la discriminación de género, social o religiosa y la edad. La discriminación adquiere su expresión más dramática y severa cuando una persona o un grupo, de manera consciente o inconsciente, oprime a otros para su propio beneficio. En este sentido, existen condiciones de opresión cuando alguien tiene el poder de definir la realidad y determinar lo que se es o se considera como

en cualquier campo y, para lograrlo, se hace trampa. Estas razones, agresivas y abusivas, se encuentran en todos los niveles: en las multinacionales, en el gobierno, en la universidad, en la escuela, en la iglesia, en la familia. Hoy por hoy se ejerce violencia en la economía, en la política, en la cultura, en la religión, en la educación, en el hogar. Todas esas sinrazones convergen en un punto: despreciar al otro justificando su exclusión; se rebaja el valor infinito de la persona humana, se convierte a los otros en un medio para alcanzar la satisfacción de los propios intereses.

Por ello, hablar hoy de socialización en la educación es resaltar la necesidad de trabajar en la defensa del sujeto⁴ y de la autenticidad per-

“normal, real o correcto” para otros u otras. De igual manera, existe opresión social cuando la discriminación se ha vuelto sistemática e institucionalizada. Entonces, la discriminación se instala, a través del tiempo, en la estructura social y cultural.

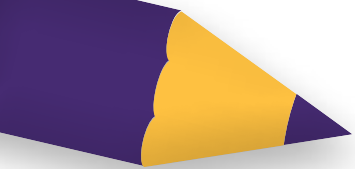
4 Se puede afirmar que la idea de sujeto cuando la persona tiene la capacidad de reflexionar sobre sí misma, en la cotidianidad de sus actos, reconocerse como actor de su propia vida. Todo esto expresa un tipo de relacionamiento de la persona consigo misma, que le habilita su relación con otros y con el

sonal, como aquello que da sentido a la vida y a la convivencia misma. Una socialización para la convivencia tiene que ver con la capacidad de las personas para establecer y restablecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en el respeto por el otro, reconociéndolo como legítimo otro en la confianza y la solidaridad (Touraine, 2002). Esa calidad de relaciones interpersonales y sociales se define no solo a partir de referentes éticos, culturales, normativos, políticos y públicos, sino también de capacidades y habilidades de los individuos para interactuar constructivamente. Un camino para avanzar sin violencia en esta transformación de las relaciones humanas es la acción pedagógica.

mundo. Cuando este tipo de relacionamiento se basa en la autonomía, como capacidad de elegir, en la confianza en sí mismo y en la valoración positiva de la vida y del entorno, se puede decir que esto es afirmación de la dignidad, la cual no depende solamente del atributo que dan las instituciones a las personas a través de los derechos, sino de la afirmación de la persona como sujeto digno. El sujeto se configura cuando tiene conciencia del deseo del individuo por ser un actor, por vivir su propia vida, y se es actor cuando se es capaz de modificar el entorno mediante el trabajo con los otros como legítimos otros.

El proceso educativo realizado con niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado (NNAM), orientó su acción hacia la construcción de sentidos de vida en presente con una perspectiva de derechos, para responder a las rupturas que situaciones de vulneración han provocado en los sujetos. Educar es crear, realizar y validar nuevos sentidos de vida en la convivencia, en un modo particular de convivir democráticamente. Educar es, en esencia, transformarse en la convivencia (Maturana, 2002, p. 147). Dar un significado a la vida, encontrar y producir sentido es un proceso permanente. El dar sentido a la vida no se enseña: se vive, se construye, se hace y rehace viviendo experiencias de aprendizaje significativas.

Para que todo esto tenga lugar se requiere un ambiente pedagógico que facilite el entusiasmo, la inventiva y la fascinación, y que provoque, a partir de los sentidos, la transformación de la vida, con sus diferentes significados y matices. En ello, el disfrute de la vida ocupa una dimensión clave en el apoyo y reparación de los niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado.



Cambiando las formas de relacionamiento, se permite que una energía distinta emerja, una nueva consciencia, que se pase del dolor a la “esperanza lúcida” y de la esperanza a saborear la vida. La educación se enfrenta a la apasionante tarea de crear experiencias positivas y concretas de afirmación del sujeto, donde se eduque desde el reconocimiento, el respeto y el amor, y no a partir del resentimiento, teniendo en cuenta que la creatividad, la ternura, la solidaridad, la justicia y la dignidad son los ejes centrales de las relaciones humanas, los elementos definitorios de los sueños de felicidad individual y social.

Asimismo, la formación de sujetos habilitados para convivir armónicamente, además de ser un proceso de apropiación cognitiva de los valores y los derechos del otro, de la cooperación y la educación en la diversidad para la inclusión, requiere de manera fundamental ampliar las capacidades dentro de una educación de los sentimientos, para escuchar, compartir, trabajar en grupo y tramitar de manera adecuada los conflictos.

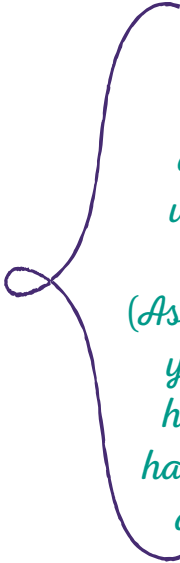
De todo lo anterior surge la pregunta: **¿es posible construir, desde la escuela, sujetos de derecho en**

situaciones de pobreza, exclusión y victimización como resultados del conflicto armado? La experiencia de formación que planteó este proyecto, permite concluir que sí es posible siempre y cuando la escuela asuma la responsabilidad de incentivar en sus estudiantes el desarrollo de la empatía. Aprender a adoptar el punto de vista de los otros ayuda a la minimización de los desentendimientos e incomprensiones que despierta la violencia. Para ello, es necesario trabajar a partir de lenguajes alternativos para la reconciliación y la paz, tales como los del arte y la comunicación.

Así, para formar sujetos capaces de constituirse a sí mismos, de vivir su vida, de influir en su medio, de pensar y actuar respetando los derechos de los demás, y de ejercer la democracia y participar como un actor social, la política educativa para la inclusión de NNAM debe estimular el logro de resultados en tres dimensiones: institucional, de acompañamiento al sujeto y de diálogo intercultural, en una forma integral y no fragmentada. Por esa razón, el proceso realizado abordó tres dimensiones del trabajo específico: rutas educativas de atención, estrategias pedagógicas y metodológicas en

el aula y el diálogo con la diversidad presente en el contexto educativo distrital. En este sentido, el propósito no es solo ayudar a los sujetos a dar sentido y unidad a su vida, sino también incentivar los cambios en la cultura

escolar, modificando las relaciones que discriminan, segregan y excluyen, lo que transformaría la cultura escolar con miras a relaciones más solidarias, democráticas e incluyentes.



A la escuela la debemos “reencantar”, ¿cómo? En un ambiente de aprendizaje agradable donde quepan mundos diversos. Es hora de devolver a la educación su encanto, de reencantarla a partir de una pedagogía que entusiasme y fomente el respeto a la diferencia, valorando a quienes forman parte de grupos distintos al propio (Assmann, 2002, p. 28). Se trata de que los aprendientes, los educadores y la institución educativa expandan los límites del “nosotros” para hacerlo más incluyente; es una ampliación del círculo de sentido que habilita sentimientos de simpatía y solidaridad con aquellos a quienes antes habríamos podido considerar ajenos a la propia comunidad.

En este orden de ideas, la escuela es el lugar donde ningún derecho puede ser vulnerado. Las relaciones con ese mundo escolar deben estar fundadas en el respeto a la dignidad humana, superando las relaciones de poder y saber autoritarias, rígidas, homogéneas, asumiendo en su lugar,

relaciones democráticas, de participación real, de reconocimiento del otro, de aprendizajes abiertos, pertinentes con el territorio y las culturas, que impliquen un compromiso con la salvaguarda y el restablecimiento de los derechos.



Educación inclusiva

La educación es un derecho fundamental que tiene todo ser humano. Así se ha ratificado bajo la premisa de promover la libertad y la autonomía personal de niños, niñas y jóvenes en beneficio del desarrollo mismo (Unesco, 2005). La Constitución Política colombiana de 1991, en sus artículos 44 y 67, aboga por la educación como un derecho fundamental.

La educación pública debe ser provista por los órganos del Estado y el acceso a ese derecho ha de tener en cuenta que ella debe ser inclusiva, permanente, gratuita y no discriminatoria; debe flexibilizarse y adaptarse a las necesidades de la sociedad y las comunidades en transformación, donde los contextos culturales y sociales son variados.

Al sostener como premisa fundante que todos los hombres y mujeres, sin importar el contexto en que vivan en el mundo, nacen libres e iguales en condiciones de dignidad y derechos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos está sentando las bases necesarias para el rechazo

y la erradicación de todo tipo de discriminación. El concepto central y el común denominador de la Declaración es la dignidad humana. En ese sentido, todas las formas de privación de derechos en la esfera civil y política o en el ámbito económico, social y cultural, atentan contra la dignidad de las personas y se convierten en actos discriminatorios.

La comunidad internacional ha centrado su preocupación en aquellos grupos que históricamente han sido discriminados de manera sistemática e institucionalizada. Sobre todos ellos se han construido estereotipos y prejuicios, y todos han sido objeto de exclusiones, persecuciones, marginaciones, acosos y eliminación física.

En el año 1999, la entonces relatora especial para el derecho a la educación de la Organización de Naciones Unidas, Katarina Tomasevski, propuso un sistema de derechos conocido como las Cuatro Aes: asequibilidad o disponibilidad de oferta pública, accesibilidad o acceso al sistema



educativo sin discriminación, adaptabilidad o derecho a la permanencia y aceptabilidad o calidad educativa. Este enfoque hace referencia al reconocimiento de toda diversidad y a la necesidad de valorar la particularidad de los sujetos, con el derecho básico de toda persona a no ser discriminada.

Las medidas aseguradoras para fomentar la permanencia en el proceso educativo deben proteger siempre la identidad en la diversidad, sin ningún tipo de exclusión: niños y niñas con discapacidad, personas de los sectores LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales), indígenas, afrodescendientes y víctimas del conflicto armado, para todos ellos deben adoptarse currículos pertinentes e incorporarse calendarios flexibles.

La educación inclusiva parte de reconocer la diversidad apreciándola, valorándola y actuando en consecuencia con ella, reconociendo que la vida también es diversidad y que, sumadas a ella, aparecen las cualidades y características de la humanidad. En consecuencia, tal educación visibiliza a todas aquellas poblaciones y sectores sociales susceptibles de ser excluidos, en un acto que trasciende la institución educativa, traspasa los

muros que otros paradigmas educativos crearon para alejarlas de la realidad social y cultural de los territorios.

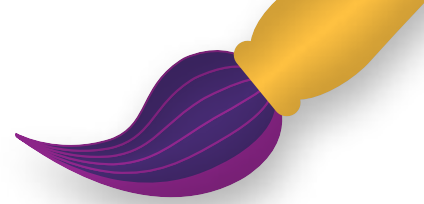
Por ese motivo, un propósito de la educación incluyente es respetar las necesidades individuales en el aprendizaje y propiciar una participación igualitaria de oportunidades y condiciones para el estudiante en cualquier contexto, que permita la sostenibilidad personal y colectiva.

Esta diversidad y sus diferencias constituyen la riqueza de los procesos de aprendizaje y de la investigación e indagación en el cumplimiento de los propósitos de ofrecer una educación de calidad acorde con las especificidades de la diversidad humana. Todos estos procesos deben ser observados a corto, mediano y largo plazo, desterrando la idea de inmediatez y considerando el conjunto de los procesos y cambios culturales a que den lugar (Krichesky, 2005).

Los *criterios* que se tienen en cuenta en el proceso de educación inclusiva son los siguientes:

1. El reconocimiento del niño y la niña como **sujetos de derechos** es el centro del proceso educativo, donde





la institución hace prevalecer los intereses y necesidades del aprendiz. Es necesario asociar las nociones antagónicas “inclusión y exclusión”, puesto que hay que concebir al sujeto como aquel que da una unidad a la pluralidad de personajes, caracteres y potencialidades.

2. El reconocimiento de la **diversidad** opera en misma la medida en que cada individuo es particular y único pero hace parte de un proyecto colectivo de humanidad. Tal reconocimiento permite aprender nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el reconocimiento del otro, el respeto y el entendimiento mutuos, las relaciones democráticas, el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia. Al mismo tiempo, es claro que el docente requiere capacidades para atender e integrar la diversidad, y eso exige un proceso de transformación del docente y de sus condiciones de trabajo.

La diversidad enfatiza la multiplicidad, el cubrimiento y cruce entre diferentes visiones culturales. Está personificada por la singularidad y pluralidad de las identidades de grupos y sociedades que conforman la humanidad, y tiene una dimensión

prescriptiva que hace referencia a la forma como las culturas y los grupos humanos deben actuar con los demás y hacia el interior de su propia cultura.

La dimensión de la diversidad sin segregación en los sistemas educativos exige una visión que contrasta con el enfoque de la homogeneidad, que ofrece lo mismo de todo a todos. Es una fuente de intercambio, innovación y creatividad de la diversidad cultural, tan necesaria como lo es la biodiversidad para la naturaleza.

La diversidad sin segregación presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y las injusticias. Asumir la diversidad como relación democrática significa aceptar la interculturalidad como un nuevo paradigma de organización social. La diversidad se produce en los más diversos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político.

Históricamente ha habido intentos serios de negar la diversidad, de obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la sobrevivencia de un proyecto social unitario. En ocasiones se suele ocultarla, invisibilizarla, e incluso

combatirla y eliminarla. Los regímenes autoritarios se han caracterizado precisamente por su comportamiento antidiversidad. Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad sigue siendo la discriminación.

3. La **interculturalidad**, referida al diálogo entre diversos grupos culturales en condiciones de igualdad, pretende oponerse a la imposición de una visión cultural única, para construir una sociedad que supere las exclusiones y discriminaciones.

La interculturalidad debe ser crítica, en el sentido en que reconoce las diferencias para que aquellos sujetos discriminados, vulnerados y excluidos se empoderen y participen en la transformación de las relaciones sociales y las proyecten hacia un mundo equitativo, en ejercicio pleno de los derechos sociales, empleando en la educación procesos permanentes de relación, comunicación y aprendizaje entre personas y los diferentes grupos de conocimiento, valores y tradiciones distintas, y orientándolos a crear, construir y propiciar el respeto mutuo en el desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y sobrepasando las

diferencias culturales y sociales (Idep, 2014, p. 31).

4. La educación inclusiva, promovida a través de la **equidad**, ofrece a cada persona lo que necesita, de acuerdo con las diferencias y necesidades propias, preocupándose por crear condiciones de accesibilidad en los ambientes educativos. Si esta premisa no se cumple no existe la inclusión (MEN, 2013).

La equidad se materializa cuando el sujeto puede ser partícipe, tener voz y es aceptado por lo que él es, puesto que eso le abre las puertas a la interacción social en la comunidad y, más allá, le permite comprometerse con la construcción de unas ciudadanías capaces de convivir en la diferencia para la creación de nuevas propuestas sociales. Esta participación democrática ciudadana valora las relaciones en todos los niveles.

La educación inclusiva también tiene un papel importante en la transformación de los roles de género de cara a la equidad, que exige eliminar las barreras culturales, sociales y económicas que determinan la desigualdad. En este sentido, la realidad de las mujeres víctimas demanda acciones

concretas para garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo frente a las innumerables dificultades laborales, familiares y de convivencia.

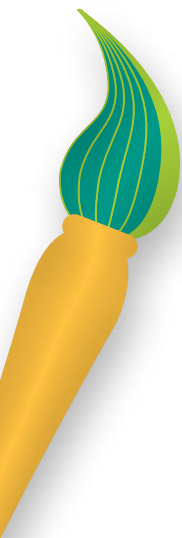
5. La inclusión precisa la **eliminación de las barreras** del aprendizaje, con énfasis en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación o fracaso escolar. Para la comunidad educativa esto supone el reto de adoptar medidas destinadas a asegurar su permanencia, aprendizaje y participación dentro del sistema educativo (Echeita, 2010).

Una política para la inclusión tiene que superar obstáculos tales como los que imponen los modelos educativos tradicionales. Una escuela que adopte un proyecto de formación para la inclusión debe estar dispuesta a reconocer y valorar la experiencia vivida de sus estudiantes, sus historias de vida, sus contextos, redefinir las relaciones de poder reconociendo que no toda diferencia es inferiorizadora y que una política de igualdad no tiene que reducirse a una norma identitaria única. Mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes, transformar la cultura escolar articulando diversidad con igualdad e identidad, por medio del siguiente imperativo categórico:

“Tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza” (De Sousa Santos, 2003, p. 154); impulsar innovaciones curriculares, transformar actitudes hacia las minorías basadas en juicios de valores y prácticas grupales e institucionales que no las favorecen.

Además de atender a los retos anteriores, la política educativa debe facilitar la coherencia entre las prácticas de formación para la inclusión y el discurso teórico, entre las razones y los quehaceres, y fortalecer y apoyar las experiencias pedagógicas innovadoras en el aula y las de orden institucional que se vienen impulsando en la ciudad.

La política debe contribuir a superar dificultades para promover la convivencia y la democracia en instituciones educativas localizadas en contextos complejos, adversos o inquietantes (pobreza, inseguridad, desempleo, conflicto armado, segregación), afectados por fracturas sociales y por la desconfianza, que a su vez es consecuencia de las múltiples y cotidianas prácticas violentas, que actúan como corazas contra la inclusión.



Prepararnos para construir un sistema educativo incluyente es superar el escepticismo, la indiferencia hacia una “esperanza lúcida” que nos permita cambiar nuestras formas de relacionarnos con el otro y con la institución, y reconocer la diversidad, la multiplicidad, la múltiple perspectiva e interseccionalidad del ser humano en el pensamiento, el sentimiento y la acción (Dietz, 2012). Es esforzarse en comprender bien, practicando un pensamiento que reconozca los múltiples contextos, globalizando sus informaciones y conocimientos y aplicando sin cesar la lucha contra la exclusión y la discriminación hacia cualquier ser humano.

Reconocer la diversidad de los sujetos apunta a mirar las condiciones y situaciones. La diversidad tiene que ver con el carácter territorial, con la multiplicidad de formas de hacer escuela, de ser estudiante y de ser maestro y maestra.

A modo de conclusión, conviene señalar que la educación inclusiva, que contribuye a crear una cultura de paz, se torna vigilante de todo otro, indistintamente de su origen o procedencia, de su ubicación social o cultural, de su género o etnia, de su edad,

su orientación sexual, su adscripción religiosa o espiritual. Sin embargo, tal educación debe estar más alerta frente a aquellos grupos que históricamente han visto sus derechos atropellados y violados, su dignidad humillada, su “rostro” degradado, como sucede con las personas víctimas del conflicto armado que vive el país. De esa forma la educación inclusiva encuentra su ethos ético-político en procura de mayor justicia social, de igualdad de oportunidades, de mayor equidad, de eliminación de las discriminaciones y barreras de aprendizaje. La responsabilidad debe ser aplicada de manera ética con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados y perseguidos.

La diversidad presupone cuestionar el confort de lo ya experimentado, las asimetrías sociales y también las injusticias; significa aceptar la interculturalidad como una nueva forma de organización de la cultura escolar dirigida a permitir la construcción de un nosotros democrático e incluyente.

Bibliografía

Angulo, A. (2008). *Biología del amor*. Bogotá: CINEP/PPP.

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid, España: Narcea.

Boaventura, D. S. (2003). *Caída del Angelus Novis*. Bogotá, Colombia: Ilsa. Universidad Nacional.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Echeita, M. A. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. España.

Edgar, M. (2001). *La Mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Gobierno Nacional; Farc-EP (7 de junio de 2014). *Comunicado conjunto, La Habana*. Obtenido de Mesa de Conversaciones para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en Colombia: www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/comunicado-conjunto-la-habana-07-de-junio-de-2014.

Idep, I. p. (2014). *Marco conceptual y metodológico del diseño estratégico del componente educación y políticas públicas*. Bogotá.

Krichesky, M. (2005). *Adolescentes e inclusión educativa*. Argentina: Noveduc; OEI.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmes.

MEN, M. (2013). *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva*. Colombia.

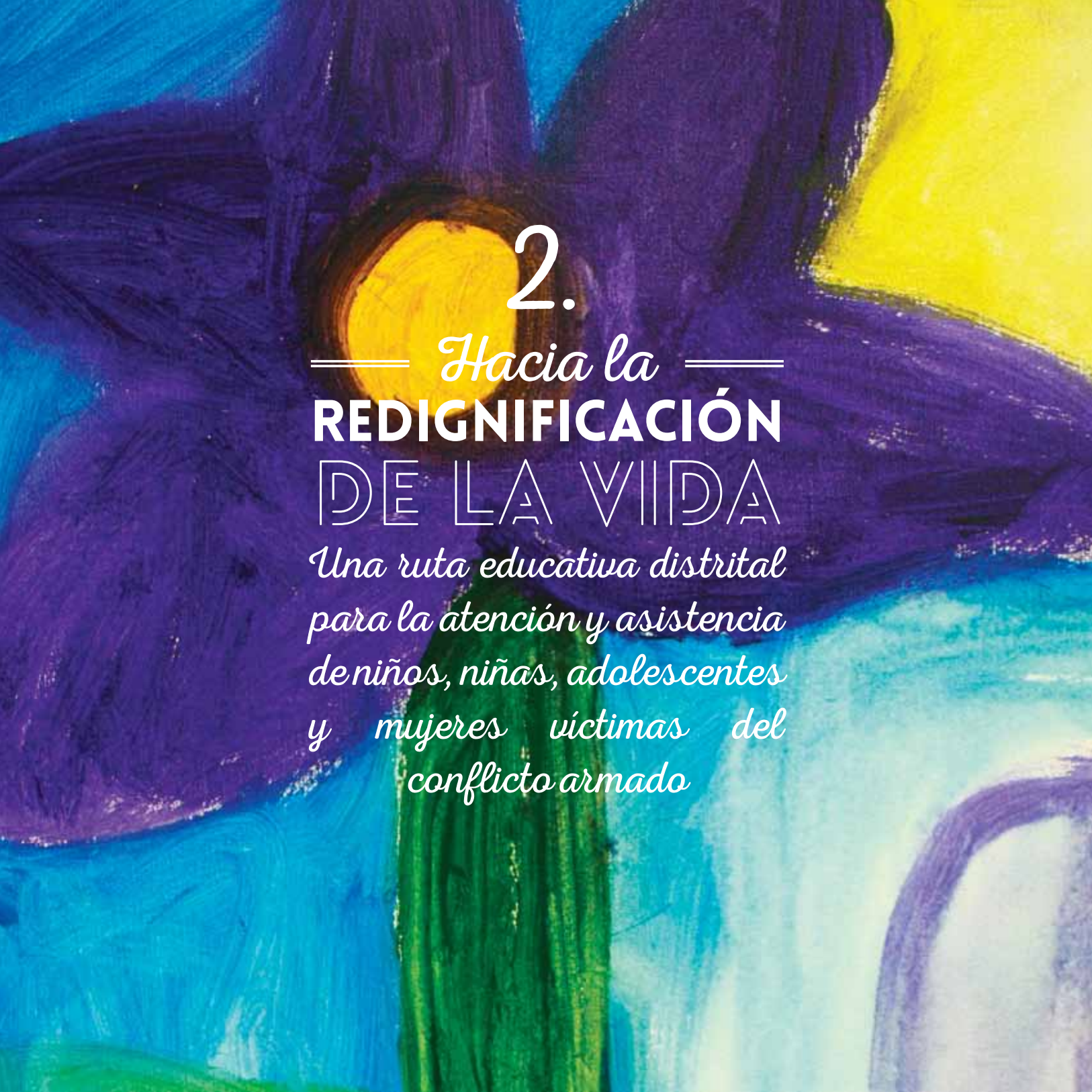


SED (25 de octubre de 2014). *Educación incluyente*. Obtenido de Escuelas diversas y libres de discriminación: <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Educacion%20Incluyente.pdf>

Touraine, A. (2002). *La búsqueda de sí mismo*. España: Paidós.

Unesco (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco. Paris.: <http://77unesco.org/educación/inclusive>.





2.

— *Hacia la* —
REDIGNIFICACIÓN
DE LA VIDA

*Una ruta educativa distrital
para la atención y asistencia
de niños, niñas, adolescentes
y mujeres víctimas del
conflicto armado*



Adriana Varela Montenegro
Viviana Wilches Bautista
Marcela Cadena Cruz¹

El presente capítulo tiene como propósito plantear una reflexión en torno al papel de la escuela en el aporte a la dignificación de la vida de los niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia. Esta reflexión surge de la experiencia del proyecto adelantado entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Centro de Investigación y Educación Popular / Programa por la Paz (CINEP/PPP), recogida en el curso del año 2014 en Instituciones Educativas Distritales de las localidades bogotanas de Ciudad Bolívar, Bosa, Suba, San Cristóbal, Kennedy y Usme con el objetivo de construir y poner en marcha una ruta educativa para la atención y la asistencia de las personas víctimas del conflicto

armado interno, tarea en la cual tuvieron participación entidades estatales de los niveles nacional y distrital con competencia en el tema.

El análisis de la experiencia se expone en cuatro momentos. El primero busca aproximarse a una definición del concepto de redignificación de la vida humana, principio rector de este trabajo; el segundo hace referencia al papel de la escuela desde la perspectiva del derecho a la educación y su aporte a la asistencia y atención de las personas víctimas del conflicto armado; el tercero pretende presentar el método de trabajo desarrollado en las seis localidades, que tuvo como objetivo la construcción de una Ruta Educativa de Atención y Asistencia a estas personas, y el cuarto aborda los aprendizajes que dejó la experiencia.

¹ Investigadoras del equipo de Ciudadanía y Paz del CINEP/PPP.

La redignificación de la vida humana

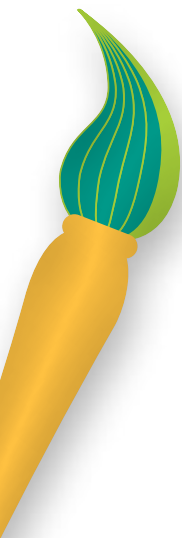
El conflicto armado colombiano ha traído consigo la violación sistemática de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario de innumerables hombres y mujeres. Gran parte de la población colombiana vive en medio de una guerra deshumanizante, donde la injusticia y el abuso de los diferentes actores legales e ilegales han llevado a la eliminación sistemática del otro mediante el empleo de maneras degradantes.

Las formas en las que se ha desarrollado la guerra han descargado severas consecuencias sobre los territorios y las comunidades, debido tanto al *modus operandi* de los actores armados presentes en las diferentes regiones, como a los fuertes intereses económicos y políticos que están en disputa. Por supuesto, el conflicto ha afectado de una manera diferencial a la población, ya sea por motivos de edad, etnia, identidad de género, orientación sexual o condición socioeconómica.

Las violencias por razón de esa contienda han dejado ya alrededor

de 6.941.505 víctimas de muerte, mutilaciones, masacres, desapariciones, desplazamientos forzados y un sinnúmero de prácticas aterradoras que han degradado la vida de las personas, fracturado proyectos de vida, disminuido las posibilidades del desarrollo de capacidades humanas y afectado de manera a veces irreparable el cuerpo y la vida de cientos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, hombres y mujeres.

Los daños causados han afectado de manera casi irreparable la dignidad de la población víctima, lo cual es grave para la estructura de un Estado social de derecho, donde la dignidad es un pilar fundamental de la democracia. Para contrarrestar las brechas sociales y los perjuicios de la guerra, el Estado colombiano ha iniciado un proceso de implementación normativa para la reparación integral de las víctimas (Ley 1448 de 2011 - Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), que reconoce los daños ocasionados en el marco del conflicto armado, y tiene en cuenta la dignidad como fundamento



axiológico de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación, respetando la integridad y la honra de las personas víctimas.

Este acercamiento permite entender que la dignidad es una premisa fundamental para la garantía y el goce efectivo de los derechos; ella también puede ser entendida como un atributo esencial de la persona que no lo ofrece el sistema político imperante, ni el Estado, ni los gobiernos, ni la sociedad, sino que es algo con lo que se nace: simplemente se tiene por ser humano, y no debe ser violada por ninguna persona o institución.

Sin embargo, el conflicto armado colombiano ha hecho que miles de niños, niñas, adolescentes y mujeres hayan sido hondamente afectados en sus derechos. Por ese motivo, los proyectos de vida deben ser dignificados una vez más, a partir de un reconocimiento social equitativo, justo e igualitario. Este reconocimiento de la necesidad de la dignificación de la vida humana implica trascender los ideales normativos y explorar las posibles formas que permitan garantizar el goce efectivo de los derechos fundamentales.

La dignidad no puede ser desarrollada; solo se desarrollan las condiciones para que cada persona pueda “vivir dignamente y vivir la vida con dignidad. Vivir dignamente es comer, tener casa, salud, educación, entre otras; y vivirla con dignidad significa no tener que existir en la afrenta, en la humillación o la ignominia a causa de la pauperización” (Ricardo, 1910, p. 35).

En este orden de ideas, y frente a la oportunidad de trabajar con niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas de la guerra escolarizadas en seis localidades de Bogotá con altos índices de desigualdades socioeconómicas y una alta presencia de personas víctimas, se estableció como estrategia metodológica que el trabajo local implementado en las instituciones educativas se basara en el principio de la redignificación de la vida humana, con un enfoque de acción sin daño y de garantía del derecho a la educación.

El principio de la redignificación de la vida humana implicó la definición y adopción del concepto de dignidad como el valor absoluto de cada sujeto, expresado en tres ámbitos:

1. la **autonomía**, representada en la posibilidad de elegir un proyecto

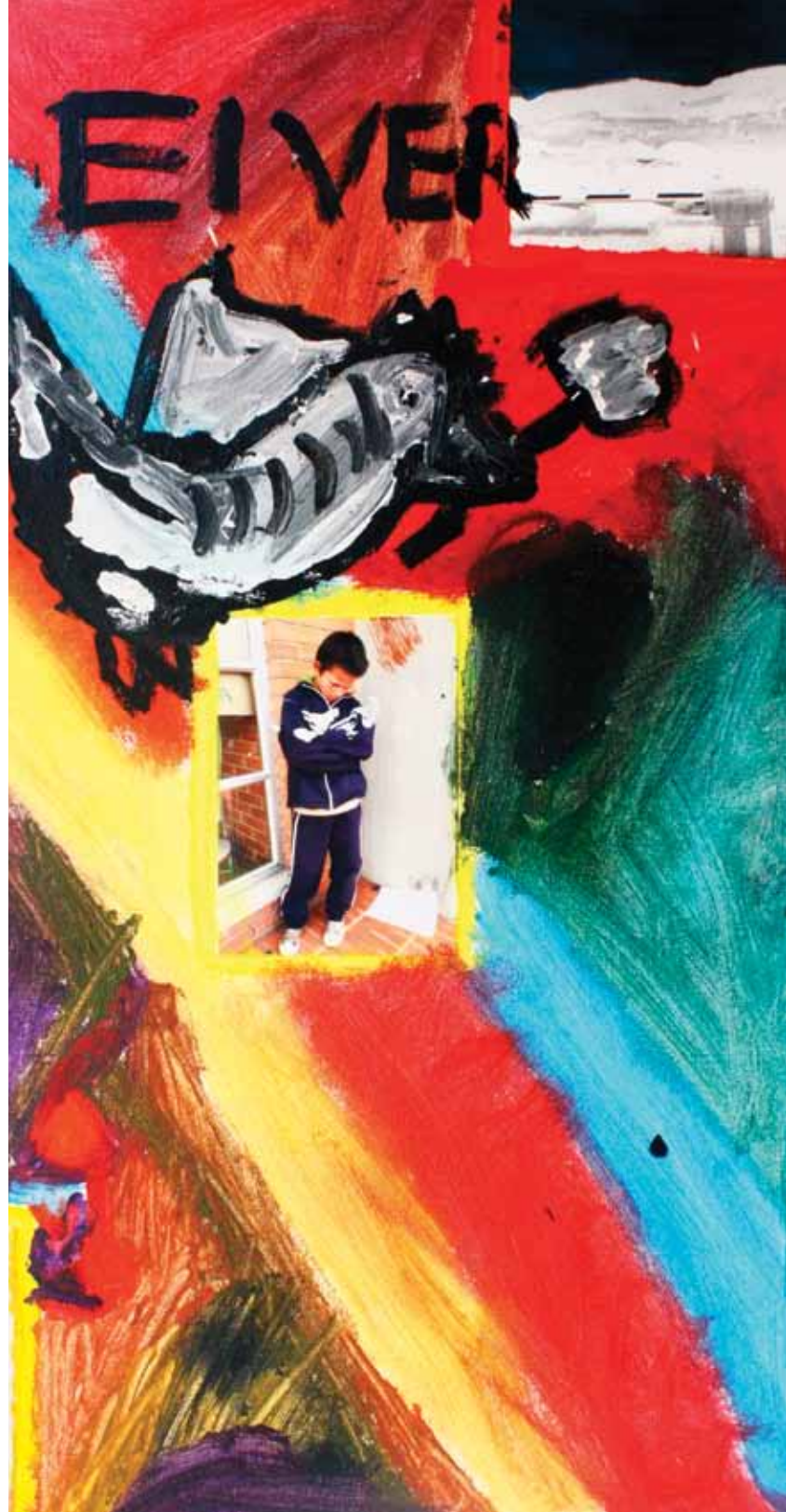
de vida y de determinarse según esta elección;

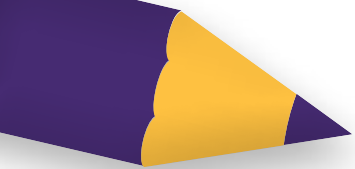
2. el acceso al **bienestar**, como la oportunidad real de llevar una vida material e intelectual que desarrolle sus capacidades reales y potenciales; y

3. la **integridad** personal en su dimensión física y espiritual.

Empezar ese trabajo a partir de una *acción sin daño* permitió una mirada multidimensional sobre los contextos que tenían en cuenta los actores y sus formas de relacionamiento, como una forma de intervención reflexiva y cuidadosa de las posibles consecuencias de las acciones, tanto negativas como positivas, sobre las personas víctimas del conflicto armado.

Se trata de la necesidad de garantizar los derechos representados en la escuela como el lugar donde se adquieren herramientas que ayudan a la construcción de sujetos autónomos, capaces de proyectarse socialmente, de potencializar sus capacidades y fortalecer la integridad personal y social.





El aporte de la escuela a la atención y asistencia a personas víctimas del conflicto armado

En la búsqueda de la garantía de los derechos de las personas víctimas del conflicto armado, la administración distrital se ha dado a la tarea de formular y adoptar medidas dirigidas a la atención y asistencia de aquéllas que han llegado a la ciudad. Estas implican un trabajo continuo, articulado y con capacidad instalada de forma escalonada, en los niveles nacional, distrital y local.

En este sentido, se crearon programas que atendieran las necesidades de las personas que han sido afectadas por el conflicto. Actualmente existen alrededor de 42 proyectos de escala nacional y distrital que atienden de manera directa o indirecta a esta población. De ellos, 16 programas son aplicados en el nivel nacional por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Departamento de la Prosperidad Social (DPS), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la Registraduría Nacional del Estado Civil, la Unidad de Atención y

Reparación Integral a Víctimas (UARIV) y la Unidad Nacional de Protección.

Los 26 restantes están a cargo del Distrito Capital a través de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, el Instituto para la Economía Social, la Secretaría de Educación del Distrito, la Secretaría Distrital de Salud, la Secretaría Distrital de Gobierno, la Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría Distrital de la Mujer y la Secretaría Distrital del Hábitat.

Cabe resaltar que la Secretaría de Educación del Distrito ha implementado proyectos y desarrollado acciones diferenciadas para atender a las personas víctimas del conflicto armado, entre los que se destaca el otorgamiento de créditos condonables para el acceso a la educación superior², el

² Fondo de reparación para el acceso, permanencia y graduación en educación superior para la población víctima del conflicto armado, Dirección de Educación Media y Superior.

acceso preferencial a programas de movilidad escolar, la asignación de cupos educativos en cualquier momento del año escolar y en colegios cercanos a los lugares de residencia, y la formulación de estrategias pedagógicas, entre otras medidas dirigidas a atender de manera prioritaria a estas personas.

De ahí que el sector educativo tenga como reto no solo continuar con el desarrollo de acciones diferenciadas al interior de la escuela sino tratar de vincularlas en el entramado de la red institucional. Debido a que la escuela, como espacio de socialización de las prácticas de interacción social y transformación de las estructuras sociales, es uno de los primeros lugares de acogida de los niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado, así mismo es el lugar donde se busca garantizar los derechos a partir de la remisión a otras instituciones del Estado.

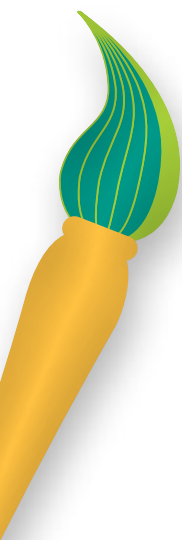
Se hace necesario, entonces, acompañar y concientizar a la escuela en su papel mediador entre la población y la red institucional, ubicándola en un lugar privilegiado para la redignificación de la vida humana, la construcción del tejido social y el

empoderamiento de sujetos políticos capaces de exigir y ejercer sus derechos.

La participación en el trabajo realizado con diversos actores de la comunidad educativa y de la red institucional permitió observar algunos de los avances y las limitaciones que tiene este sector en la implementación de la política pública de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas del conflicto armado.

En relación con los avances, se evidenció que el Distrito tiene interés en atender a las personas víctimas del conflicto, que dispone de una amplia oferta institucional acompañada de múltiples estrategias, programas y proyectos que buscan contribuir, por diferentes vías, a la asistencia y atención de estas personas.

Sin embargo, tanto la comunidad educativa como los funcionarios de la red institucional desconocen las estrategias, los programas y proyectos que se llevan a cabo en los territorios, lo cual entorpece la articulación en pro del seguimiento y la armonización de acciones para la atención y asistencia a las víctimas.

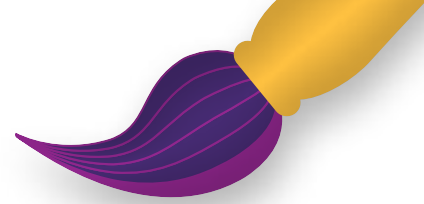


Así mismo se evidencia que la escuela y la comunidad educativa en general desconocen la normatividad existente para hacerle frente a esta problemática y no tienen claridad sobre las afectaciones que el conflicto armado interno ha dejado en niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas, con consecuencias que en muchos casos son irreparables. Ello limita el acceso de las víctimas a una oferta institucional de reparación integral acorde con sus contextos y sus necesidades.

De esta manera, la escuela como espacio para la garantía del derecho a la educación, se debe pensar en la asistencia y atención a las personas víctimas del conflicto armado de una manera multidimensional, visibilizando sus necesidades e intereses, impulsando propuestas pedagógicas alternativas y adecuadas a cada caso y creando estrategias de articulación locales. Esta garantía del derecho a la educación no solo ocurre por la creación de infraestructura, recursos humanos, calidad y cobertura, sino también como resultado de la capacidad de las escuelas de adaptarse a la diversidad y a las necesidades que exigen estas personas para lograr su permanencia en las instituciones educativas (CINEP/PPP, 2006).

Esta asistencia y atención debe desarrollarse a partir de un criterio multidimensional, capaz de reconocer las afectaciones que se presentan en la vida y en el cuerpo de las personas de manera distinta, por cuanto “las guerras transforman súbita y dramáticamente las condiciones de la vida de las personas, sus relaciones y también sus sistemas de creencias y valoraciones. Los cambios forzosos de lugar de residencia, las pérdidas materiales y de seres humanos, así como las lesiones físicas, representan para los sobrevivientes impactos múltiples y complejos, además de desencadenar una serie de situaciones capaces de configurar nuevas condiciones de vulneración y daño. Todas estas transformaciones abruptas afectan dramáticamente su estabilidad, seguridad y capacidad de decidir e incidir sobre sus vidas, provocando sufrimiento emocional y deterioro de la salud física y mental” (Bello; Chaparro, 2011).

Por consiguiente, es necesario que se realicen estrategias locales participativas y articuladas, capaces de integrar a los diferentes sectores y que permeen la vida de las escuelas, permitiendo acompañar y contribuir de manera integral al proceso de



resarcimiento de los proyectos de vida de los niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado. Lo cual también implica nuevas estrategias metodológicas de trabajo en el aula.

UNA PROPUESTA DE TRABAJO LOCAL: EL CAMINO DESDE LA ESCUELA PARA LA REDIGNIFICACIÓN DE LA VIDA HUMANA

Esta propuesta da cuenta de una experiencia piloto de trabajo local de nueve meses en 22 instituciones educativas de Bogotá que buscó la construcción participativa de una ruta de atención y asistencia para los niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado, siendo un aporte para la escuela. Mediante esta experiencia se buscaba encontrar las formas de acceder a las medidas educativas de asistencia y atención, así como conocer la oferta de la red institucional en respuesta a los perjuicios que les dejó el conflicto armado del país, todo ello para dar continuidad a sus proyectos de vida.

El trabajo local se *inició* invitando a rectores, coordinadores, orientadores, docentes y funcionarios de

entidades públicas del nivel nacional y distrital de ambos géneros que tienen competencia en la atención y la asistencia de las personas víctimas del conflicto armado, a encuentros donde se expuso la idea de pensar conjuntamente en una Ruta para la Atención y Asistencia diferencial de estas personas.

En estos encuentros se estableció como propósito conjunto de trabajo responder a dos inquietudes: **¿cómo atender y asistir prioritariamente a estas personas y para qué hacerlo?** Eso hizo posible la elaboración de la presente propuesta de trabajo, no como una respuesta definitiva ni como un proceso concluido, pero sí como un quehacer construido conjuntamente para seguir caminando tras la experiencia piloto.

La formulación de una propuesta de trabajo de aplicación concreta a nivel local, permitió la construcción de una Ruta Educativa que facilitará la operación de acciones diferenciadas y pertinentes para atender y asistir desde este nivel. Esto fue posible con la participación de aquellos actores con injerencia en el tema de la atención y asistencia a las personas víctimas del conflicto armado, con la intención de



reducir las brechas existentes entre las acciones institucionales y las personas afectadas.

El *segundo paso* fue acordar como imperativo el hecho de visibilizar los enormes desafíos que plantean los contextos, y acompañar a la escuela, no solo en el ejercicio teórico sino asimismo en las acciones conjuntas en pro de la redignificación de la vida de las personas víctimas del conflicto armado. Dicha situación implicó abordar este contexto sociocultural, tanto desde las características de las instituciones educativas como desde la situación de las personas con las cuales se trabajó.

Así mismo, se definió que para lograr la visibilización se requiere superar los discursos y cuestionar la imposición de modelos o estrategias de trabajo universales y homogeneizantes que revalúen las formas de atención y asistencia, la pertinencia de los procesos pedagógicos implementados y su articulación, basados en la gestión institucional dirigida a provocar transformaciones cotidianas y permanentes.

Estas transformaciones se logran a partir de la interacción y del

intercambio de experiencias en un marco de respeto y reconocimiento del otro, y no solo mediante reflexiones abstractas. No se trata solamente de pensar o priorizar teorías, sino asimismo de sentir y querer actuar, es un proceso de transformaciones que permitirá establecer conexiones con la historia de ese otro sujeto de derechos sustentadas en historias personales y colectivas.

Como último fin, la escuela debe cuestionarse en torno al sentido del quehacer educativo como espacio privilegiado para trabajar de forma conjunta en la transformación de situaciones de exclusión, discriminación y violencia que revictimizan a las comunidades y no contribuyen a dotar a la vida humana de una nueva dignidad.

De ahí que no sean los conocimientos, los saberes y los valores transmitidos mediante discursos los que den sentido a la vida. El sentido se entreteje de otra manera: a partir de relaciones inmediatas, de la experiencia de cada ser humano, de los territorios de aprendizaje en los cuales se vive. El sentido se hace y rehace en la actividad cotidiana y la escuela es el espacio para lograrlo.

Lo señalado atrás responde de manera pertinente a los retos que el sector educativo se está planteando en la tarea de hacer su aporte a la construcción de una paz estable y duradera.

Tras la estructuración del “para qué” surge el interrogante de cómo hacerlo. Para ello fue necesario, en un primer momento, realizar un mapeo en busca de la oferta institucional, las formas de acceso a ella y los tiempos de vigencia existentes en las entidades públicas, tanto del nivel nacional como del distrital, para la atención y asistencia de la población víctima del conflicto. Un segundo momento lo constituyó la aplicación de una encuesta con el objetivo de indagar sobre el conocimiento que tenían los directivos docentes y los funcionarios administrativos acerca de la normatividad, la oferta distrital y nacional y su posible articulación para la atención y asistencia prioritaria de las personas víctimas del conflicto armado en el sector educativo.

Los resultados de la aplicación de este instrumento evidenciaron un desconocimiento acerca de la atención prioritaria a esa población, lo cual mostró a su vez la necesidad de



sensibilizar previamente a estas personas en los aspectos normativos y las diversas afectaciones y daños que deja la guerra en sus víctimas.

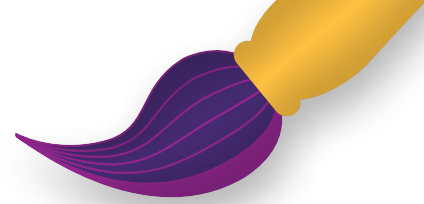
Esto implicó participar en la construcción de un proceso conjunto que les permitiera acercarse a las realidades y a la normatividad vigente en ese tema, con el fin de generar acciones concretas orientadas a la atención prioritaria de las personas víctimas del conflicto armado.

El *tercer paso* consistió en una labor de sensibilización con los participantes del proceso, en la cual se contemplaron tres niveles: acciones diferenciales para la atención y asistencia dentro de la escuela, acciones articuladas entre la escuela, las Direcciones Locales de Educación (DILE) y la Secretaría de Educación del Distrito, y, en tercer lugar, la articulación del Sector Educativo con la red institucional.

Allí se realizó un trabajo de concientización con rectores, coordinadores, orientadores, docentes de los planteles educativos y funcionarios de las DILE, sin distinciones de género, en torno a las afectaciones y daños –en algunos casos irreparables– que ha dejado el conflicto armado, la

normatividad relacionada con el tema, las formas de acceder a la oferta distrital y nacional que permitan atender a las necesidades de estas personas y ubicar el posconflicto como un horizonte de reflexión, investigación y acción política que no está limitado por la firma de un acuerdo de paz, aunque lo contemple, sino como una postura de trabajo en la hora presente, frente a las condiciones estructurales históricas del conflicto existente, tales como la exclusión y el no acceso al goce efectivo de los derechos. Como diría Lederach, citado por Bello (2011), la paz no puede ser vista como una promesa del futuro ni como un estado ideal que resulta de la acumulación de fases y acciones; la paz es un proceso que debe ser construido cotidianamente en múltiples niveles y en todas las dimensiones humanas.

En cuanto a los espacios de articulación intersectorial del nivel local, los Comités Locales de Infancia, Adolescencia y Familia (Coliaf) fueron los escenarios de encuentro con las entidades del nivel nacional y distrital, en los que se puso en discusión la propuesta de la ruta educativa de atención y asistencia a las personas víctimas del conflicto armado entre



los diversos sectores, con la intención de posicionar a la escuela en el entramado institucional y ganar conciencia de su importancia como uno de los espacios de acogida de las personas víctimas. Además, se buscó concientizar sobre los efectos de la guerra, el complejo proceso de adecuación a una ciudad como Bogotá y el poco conocimiento sobre los procedimientos para acceder a la atención y asistencia prestada por el Estado.

Se debe resaltar que el aporte del sector educativo en estos espacios permitió contribuir a la construcción de diagnósticos locales en relación con la situación de las personas víctimas del conflicto armado que están llegando continuamente a Bogotá.

Finalmente, conviene señalar que en el desarrollo de cada uno de estos pasos con todos los actores y en los diversos escenarios, emergió constantemente la pregunta: **¿Esta propuesta de trabajo local, al ser implementada en las escuelas, causará más daño y agudizará las situaciones, o incidirá positivamente?**

El interrogante evidenció la necesidad de hacer presente la perspectiva que guió el método de trabajo basado

en la *acción sin daño*, como una propuesta de análisis más sensible al cambio, atenta a valorar lo simple y a reconocer el potencial transformador de las acciones humanas que, basado en principios, exhorta a la dignificación de la vida humana como principio ético, partiendo del respeto por las personas y los colectivos con los cuales se trabaja en la búsqueda de soluciones concertadas y del trabajo conjunto que responda a los contextos y esté abierto al cambio.

Como resultado de la anterior propuesta de trabajo local, y con base en una labor de mapeo, análisis de información y generación de acuerdos en el nivel central de la Secretaría de Educación del Distrito, se elaboró la Ruta Educativa para la Atención y Asistencia, como una herramienta en el camino de la reparación integral. Esta Ruta facilitará las acciones que se implementen en el sector educativo para ofrecer una asistencia prioritaria y diferenciada que garantice el acceso y permanencia en la escuela de los niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado, en aras de garantizar el goce efectivo del derecho a la educación.



LA RUTA EDUCATIVA DE ATENCIÓN Y ASISTENCIA A LAS PERSONAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO

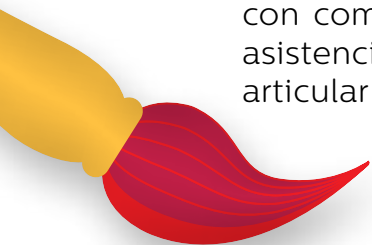
La realización de los encuentros con rectores, coordinadores, orientadores y docentes de las escuelas donde se desarrolló la propuesta de trabajo local que buscaba sensibilizarlos en torno de las afectaciones que ha dejado la guerra, las exigencias normativas y los avances de la política pública nacional y distrital de atención y asistencia de las personas víctimas del conflicto armado, permitió crear conjuntamente una Ruta que organizara acciones con coherencia, sistematicidad e integralidad, desde la cual el sector educativo busque contribuir a articular acciones para la atención y asistencia diferencial de los niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado.

El esquema operativo, denominado Ruta Educativa de Atención y Asistencia para las personas víctimas del conflicto armado, es un derrotero de acción que entrega una guía al sector educativo y a la red institucional con competencias para la atención y asistencia a las víctimas, con el fin de articular desde la escuela acciones

que precisen responsabilidades, capacidades y limitaciones para el resarcimiento de los proyectos de vida de esas personas.

Esta Ruta de atención y asistencia contempla dos grandes momentos: el primero consiste en visibilizar, allí se trata de comprender las afectaciones y fracturas, no solo materiales sino también morales, socioculturales, emocionales y políticas que ha dejado la guerra en los niños, niñas, adolescentes y mujeres que han sido víctimas del conflicto armado. Para esto es necesario un proceso de sensibilización social desarrollado en diferentes escenarios y destinado a construir sentidos comunes que puedan redignificar la vida humana tras los efectos dejados por la contienda. La identificación de las personas afectadas es entendida como un proceso de reconocimiento que facilite la atención y la asistencia en el sector educativo.

El segundo momento es garantizar, entendido como el proceso en el cual se comprometen actores y se aseguran acciones que contribuyan al desarrollo de capacidades para la exigibilidad de derechos. Lo componen tres pasos: posibilitar, consistente en facilitar los medios para crear o



transformar capacidades o situaciones, o ambas cosas; atender, es decir, dar respuesta de una forma pertinente y confidencial; finalmente, seguir: es allí donde se evalúan los criterios de pertinencia, coherencia, eficiencia y eficacia de las acciones emprendidas para la atención, asistencia y reparación integral de las personas víctimas del conflicto armado.

De este modo, con la sensibilización, la identificación, la posibilidad de acceder y de ser atendidos, la puesta en marcha de procesos y el seguimiento de los mismos, se consolida la ruta educativa de atención y asistencia a las personas víctimas del conflicto armado. Un esquema de la ruta acompaña estas páginas.

En conclusión, esta herramienta es una guía que facilita la toma de decisiones en relación con las acciones a implementar, tanto en las escuelas como en el nivel administrativo local y central. Sin embargo, esta exposición no busca entregar procesos estandarizados ni jerarquizados, que terminen entorpeciendo la acción; por el contrario, es una herramienta que, leída en contexto, puede ser un aporte sustancial a la tarea de resarcir los proyectos de vida de los colombianos afectados por la guerra.

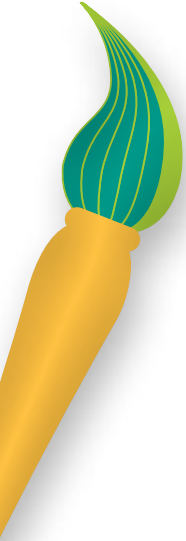


Gráfica 1. Ruta educativa de atención y asistencia para personas víctimas del conflicto armado

Abra aquí para conocer la Ruta...

Siglas utilizadas en la siguiente gráfica:

Acdvpr	Alta consejería para los derechos de las víctimas, la paz y la reconciliación
Cp	Consejo de padres
Dbe	Dirección de bienestar estudiantil
Dc	Dirección de cobertura
Dems	Dirección de educación media y superior
Dgecd	Dirección general de educación y colegios distritales
Diip	Dirección de inclusión e integración de poblaciones
DILE	Direcciones Locales de Educación
Dpb	Dirección de preescolar y básica
Ge	Gobierno escolar
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
NNA	Niños, niñas y adolescentes
Oe	Orientación escolar
RIO	Estrategia de respuesta integral orientación escolar del PECC
RUV	Registro único de víctimas
SDIS	Secretaría Distrital de Integración Social
SDS	Secretaría Distrital de Salud
SED	Secretaría de Educación del Distrito
UARIV	Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas



Momento #1: Visibilizar



1. ¿QUÉ?	2. ¿CÓMO?	3. ¿QUIÉN LO VA A HACER? (RESPONSABLES)	4. ¿A QUIÉNES?	5. ¿CUÁNDO?
Sensibilizar	Concientizarse	SED	a. Docentes directivos de curso, OE*, personal administrativo b. Planta docente c. NNA* y personas adultas d. Padres de familia	Dos (2) encuentros: iniciando y finalizando año escolar
		Colegio		
		Local		
		Central		
Identificar	Informarse	Red institucional	a. NNA* y personas adultas víctimas del conflicto armado b. Padres de familia	Proceso de matrícula
		Central		
		Local		
		Colegio		
	Ficha de caracterización sociodemográfica (anexa al observador del estudiante)	Instituciones	a. NNA* y personas adultas víctimas del conflicto armado b. Padres de familia	Encuentro trimestral con el equipo gestor
		UARIV*		
		Acadvpr* / Centros Dignificar		
	Ficha de características personales del estudiante	Colegio		Inicio del año académico Cada vez que se reporte el ingreso de un(a) NNA a la institución educativa
		Docente director de grupo		
		Orientadores(as)		

* Consulte la guía de *Siglas* en la página anterior.

Momento #2: Garantizar

1. QUÉ	2. CÓMO	3. QUIÉN LO VA A HACER (RESPONSABLES)	4. A QUIÉNES	5. CUÁNDO
Posibilitar	Derecho a la educación, aceptabilidad, adaptabilidad	SED	Colegio	Equipo gestor / comunidad educativa
			Local	DILE
			Central	Diip, Dbe, Dc, Dgecd, Dems, Dpb, RIO*
Atender	Confidencialidad	SED	Colegio	Docentes directores de grupo, coordinadores(as) orientadores(as), rector(a)
			Local	DILE
			Central	Diip, Dbe, Dc, Dgecd, Dems, Dpb, RIO*
				ICBF + UARIV + [Acdvpr / Centros Dignificar] + SDS + SDIS: Estrategia Atrapa-sueños, Casas de memoria y lúdica
		Red institucional		
Seguir	Registrar	SED	Colegio	Docentes directores de grupo y orientadores(as)
			Local	DILE
			Central	Diip, Dbe, Dc, Dgecd, Dems, Dpb, RIO*
		Red institucional		ICBF + UARIV + [Acdvpr / Centros Dignificar] + SDS + SDIS: Estrategia Atrapa-sueños, Casas de memoria y lúdica

NNA* y personas adultas víctimas del conflicto armado

Tres (3) encuentros: inicio, mitad y final del año escolar

Encuentro trimes- > Emergencia o peligro
tral con el equipo > Evidencie una necesidad
gestor > Se solicite por parte del interesado

Encuentro trimes- Trimestral a los procesos pedagó-
tral con el equipo gicos y convivenciales / cuando se
gestor haya dado remisión a una entidad

Trimestral



Lecciones aprendidas

Reseñar las lecciones y enseñanzas que ha dejado el proceso de construcción colectiva de la Ruta Educativa para la Atención y Asistencia de las personas víctimas del conflicto armado cobra relevancia en un marco de construcción de paz que, a partir de las realidades institucionales, exige acciones concretas para aportar en la reparación integral. Las principales lecciones que deja este proceso son:

1. Los daños y vulneraciones sufridos por niños, niñas, adolescentes y mujeres en los contextos de guerra conducen a afectaciones, tanto de la subjetividad del individuo como de su dimensión social y comunitaria. No importan tanto el tiempo ni las dimensiones del hecho sufrido, sino el significado que eso tiene para cada individuo. Por lo demás, si el daño es complejo y multidimensional, la respuesta institucional no puede ser unidimensional y fragmentada; es decir, deberá ser articulada y tendrá que contemplar, entre otros, aspectos económicos, sociales, culturales,

políticos y ambientales que permitan reparar los daños causados.

2. El desconocimiento de la situación de las personas víctimas del conflicto armado en las escuelas y la poca prioridad que ocupa este asunto en las agendas de la política pública local y distrital, hacen necesario concientizar y comprometer a la comunidad educativa en torno al papel fundamental de la escuela como garante de derechos, y asimismo precisar las responsabilidades sectoriales que permitan la puesta en marcha de acciones que permeen y contribuyan a la transformación del entorno concreto de los niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado vinculados al sistema educativo público. Dichas acciones no solo están relacionadas con la atención y asistencia a las afectaciones de las personas, sino a la búsqueda de estrategias encaminadas a la transformación de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que permiten y legitiman la reproducción de las violencias.

3. El interés del sector educativo por evidenciar las diversas formas como puede contribuirse a la atención integral de las personas víctimas del conflicto armado escolarizadas permitió el diseño de una Ruta Educativa de Atención y Asistencia, en la cual, a partir de un marco de acción ampliado, se pueda determinar sobre qué necesidad actuar, e identificar la capacidad institucional para dar una asistencia donde se propicien modificaciones de una situación de vulnerabilidad.

Esta Ruta consiste en una guía de acción que solo puede ser interpretada en su contexto, pues será dicho contexto el que determine los niveles de aplicabilidad, los tiempos y la pertinencia de la priorización de uno u otro proceso.



Bibliografía

Ricardo, F. M. (1910). *La cadena de los libres*. Editorial Antorcha.

Colombia. Congreso de la República de Colombia (2011, 10 de junio). *“Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”*.

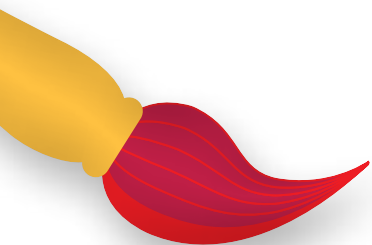
De Roux, F. (2009). *Discurso con motivo de graduación de la Universidad de los Andes*.

Colombia. Corte Constitucional (2002). Sala Séptima de Revisión. *Sentencia del 17 de octubre de 2002*. Magistrado ponente: Eduardo Montealegre Lynett. (Sentencia T-881). Copia tomada de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm>

Bello, Chaparro (2011). *Acción sin daño y construcción de paz. Introducción, contexto y perspectiva sobre acción sin daño y construcción de paz*. GIZ.

Maxneef et al. (1993). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Cepaur.

CINEP/PPP-Dhesc (2006). *Derecho a la educación. Documentos*. Equipo de Derechos Humanos, Económicos, Sociales y Culturales. Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP), Bogotá.



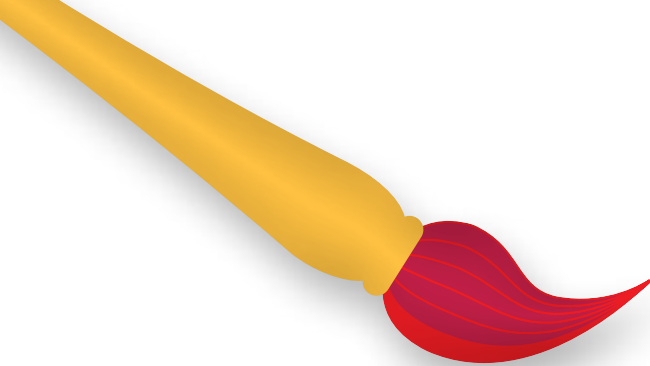


3.

Estrategia,

METODOLÓGICA

*para niños, niñas y adolescentes víctimas del
conflicto armado, escolarizados en Bogotá.*



*Los pensamientos se detienen donde
empieza el mundo.*

Paul Auster

Laura Angélica Rodríguez Silva
Michelle Del Pino Bustos
Juan Carlos Merchán Zuleta¹

La apuesta de reencantar la escuela, como toda apuesta humana, conlleva una pregunta capital: ¿cómo? En el capítulo anterior se ha descrito la forma en que la escuela, en relación con otras instituciones, puede avanzar en el reconocimiento y la activación de rutas de atención y asistencia de niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado a partir de una función de acompañamiento de dicho proceso. El presente capítulo orientará la reflexión acerca de cómo

acompañar a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto (NNA) mediante una estrategia metodológica para el aula.

En esencia, la escuela tiene un propósito: la acción pedagógica orientada a todos sus estudiantes, potenciando su desarrollo humano sin importar cuán diversos sean ellos. Esta tarea será posible si la escuela, concibiéndose como incluyente, amplía su círculo de sentido a las necesidades de las personas de la comunidad educativa que han sido víctimas del conflicto armado.

De esa manera, el proceso concertado entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz (CINEP/PPP) se propuso responder al desafío de acompañar pedagógicamente a los NNA en el contexto de las instituciones educativas distritales de Bogotá (IED).

¹ Investigadores del equipo de Ciudadanía y Paz del CINEP/PPP.

El proyecto *La travesía de la luz: Encuentros de resignificación de sentido en presente*, es una propuesta piloto que se desarrolló entre marzo y octubre de 2014 con 250 NNA escolarizados en diez colegios de seis localidades de la ciudad². La Travesía tuvo como objetivo principal fortalecer las capacidades de los NNA para apropiarse de su historia de vida, actuar con autonomía desde el momento presente y proyectarse como sujetos de derechos, con el propósito último de ofrecer a la escuela una estrategia metodológica para su acompañamiento en aula.

A estos encuentros acudieron niños y niñas entre 9 y 13 años de edad y adolescentes entre 14 y 18 años, edades predominantes en el mayor número de NNA escolarizados en Bogotá. En el primer rango de edad

se conformaron ocho grupos y en el segundo dos, para un total de diez.

Con el fin de evitar señalamientos hacia las personas participantes, este fue presentado como un proceso de arte y convivencia dentro de las IED. La convocatoria se hizo a partir de los datos registrados en el Sistema de Matrícula Oficial en la categoría de víctimas del conflicto armado, y suministrados por la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2013)³. Sin embargo, dado el subregistro de las bases de datos del sistema de matrícula oficial de la SED con respecto a dicha categoría, para escoger a los integrantes de los grupos se recurrió también al criterio de orientadores, docentes y coordinadores.

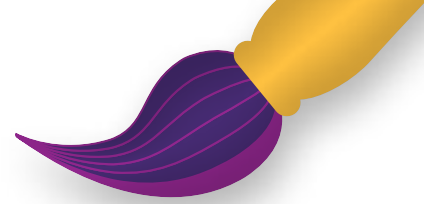
Este capítulo tiene el objetivo de presentar la estrategia metodológica de acompañamiento a NNA, con su enfoque y estrategias pedagógicas, así como el análisis de sus alcances, y se compone de tres partes. La primera

2 Instituciones Educativas Distritales participantes: Ciudad de Villavicencio, de la localidad de Usme; Gerardo Paredes, de la localidad de Suba; José Celestino Mutis y José María Vargas Vila, de la localidad de Ciudad Bolívar; Manuel Cepeda Vargas y Rodrigo de Triana, de la localidad de Kennedy; Ciudadela Educativa de Bosa, y Carlos Albán Holguín, de la localidad de Bosa; José Joaquín Castro Martínez y Juan Evangelista Gómez, de la localidad de San Cristóbal.

3 Para la SED, esta población víctima se entiende como personas desplazadas y desvinculadas de grupos armados, escolarizadas en colegios de jornadas de mañana, tarde, completa y de fin de semana o nocturna.

es la propuesta de estrategia metodológica: “La travesía de la luz: encuentros de resignificación de sentido en presente”; la segunda es el análisis de la incidencia de esta estrategia en los participantes, a partir de los datos arrojados por los instrumentos aplicados durante el proceso; finalmente, la tercera recoge las lecciones aprendidas en materia de política educativa, y se presenta a modo de propuesta para las decisiones de política –en manos de la SED– sobre el acompañamiento a NNA en aula.





Estrategia metodológica "La travesía de la luz": encuentros de resignificación de sentido en presente

Se trata de una estrategia metodológica orientada al acompañamiento en aula de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado que tiene el objetivo de fortalecer en ellos y ellas las capacidades para apropiarse de sus historias de vida y asumir su presente con autonomía y como sujetos de derechos. Sus criterios de construcción, su enfoque, sus pasos generales y las estrategias pedagógicas transversales se mostrarán en el escrito que sigue.

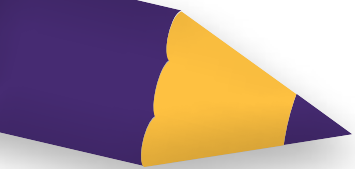
¿CÓMO SE CONSTRUYÓ LA PROPUESTA?

A partir de las experiencias que la SED había desarrollado en años anteriores con maestros, maestras, estudiantes, orientadores y orientadoras, pareció relevante concebir una propuesta enfocada en el trabajo en aula con NNA, soportada en un enfoque de inclusión y derecho a la educación, sobre la base de que la asistencia, la atención y la reparación

integral deben estar vinculadas a la acción pedagógica de los colegios.

Dicha propuesta se construyó bajo diferentes criterios. El primero, que ella tuviera un carácter experiencial y dinámico y no simplemente cognitivo y académico. El segundo, que no pretendiera ser un acompañamiento psicoterapéutico sino que estuviera centrado en la construcción de relatos a partir de una diversidad de lenguajes artísticos, con el objetivo de dar protagonismo a las creaciones y percepciones de los NNA. El tercero, que pudiera ser replicado por cualquier docente u orientador sin una formación o capacitación especializada⁴. El cuarto, que no se partiera del dolor o las experiencias traumáticas, sino de

4 Por esta razón, el proceso condujo a la producción de una maleta pedagógica con materiales y una cartilla que contiene los pasos generales de la Travesía y los de cada encuentro, con sus didácticas y actividades concretas.



la esperanza y la reafirmación de las capacidades y habilidades de los NNA.

Para ello, un equipo interdisciplinario, apoyado en las ciencias sociales y el arte, construyó una propuesta piloto para ser experimentada junto a los NNA y enriquecida a partir de instrumentos de contrastación que captaban su percepción de la vivencia del proceso, así como otros datos de carácter cuantitativo, de tal modo que los resultados pudieran ser asumidos en la propuesta, con miras a replicarse y compartirse como estrategia metodológica en un número amplio de colegios del Distrito.

¿CUÁL ES EL ENFOQUE METODOLÓGICO CON SUS PRINCIPIOS?

La propuesta se enfocó a partir de tres principios. El primero es *la centralidad del sujeto y su resignificación de sentido*, como forma de incentivar las capacidades de curiosidad, asombro y disfrute de la vida, bajo la hipótesis de que ésta se ha visto afectada al experimentarse una situación de vulneración. Estas capacidades son dinámicas y habilitan nuevas lecturas de los alumnos sobre sí mismos, sobre las relaciones con los otros y sobre el mundo que los rodea.

El segundo principio, *el estar situado en el presente*, se entiende como la posibilidad de la persona de ubicarse de modo concreto en la vida existente y propia, reconociéndose como actor activo de la misma, lo cual le habilita su capacidad de decisión. De ahí la relevancia del estímulo a la elección personal en las didácticas de los encuentros de la Travesía de la Luz, a partir de actividades sencillas y complejas. Cuando se está situado en el presente, se potencia la percepción de estar en sí mismo, aquí y ahora, y ello aumenta las posibilidades de reflexión y de acción personal sobre las situaciones pasadas, así como de proyectar el futuro.

Finalmente, *la perspectiva relacional y de derechos* concibe que las acciones de la vida personal se articulan en la vida del colectivo. En el contexto de la sociedad y de la escuela esto abre al goce y el ejercicio de los derechos y a la relación como ciudadano y ciudadana con las instituciones que los garantizan, salvaguardan y restituyen.

Los encuentros de resignificación de sentido en presente, o Travesía de la Luz con niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado y que

habitan las localidades de Kennedy, Bosa, Ciudad Bolívar, Usme, San Cristóbal y Suba, son en últimas una propuesta pedagógica, experiencial y cultural que tiene en la mira el reencantamiento de la vida desde la escuela. Este reencantamiento hace referencia a resignificar la vida con relatos nuevos sobre sí mismos, la propia historia, los otros y el mundo, asumiendo la capacidad de elección que brinda el sentirse situado en el presente, dentro de una sociedad en la que se es sujeto de derechos.

¿CÓMO OPERA EL MÉTODO GENERAL DE LA TRAVESÍA DE LA LUZ Y CUÁL ES SU OBJETIVO?

El proceso consta de diez encuentros y se inspira en el mito de *El viaje del héroe*⁵, según el cual, cuando

5 El viaje del héroe o monomito fue propuesto por el mitólogo Joseph Campbell en el año 1949, al encontrar un patrón narrativo en diversas historias, culturas y leyendas. Este mito supone que dentro de cada persona hay un héroe esperando una llamada para emprender un viaje personal, viaje que suele pasar por tres momentos: Separación, Iniciación y Retorno (Campbell, 1992). Para el caso de la presente propuesta pedagógica se acude a la definición que Carol Pearson hace de este mito a partir de doce arquetipos, en su libro “Despertando los héroes interiores”

un reino enferma o tiene algún tipo de problema, se designa un héroe o heroína para que inicie un viaje en el cual hallará un poder que le permitirá retornar a su reino y sanarlo. El proceso por el cual atraviesa el héroe es un proceso de autonomía, entendida como capacidad de elección, y consta de tres etapas: preparación, travesía y retorno.

La etapa de preparación se centra en el reconocimiento de sí mismo, del mundo y el entorno propios y del mundo de los otros, y se desarrolla en el curso de los primeros tres encuentros. La etapa de la travesía se refiere al momento en que cada niño, niña o adolescente realiza acciones por sí mismo, relativizando los juicios de valor que descalifican las acciones que no se acomodan a los estándares sociales sobre lo correcto, lo bueno y lo bonito; esta etapa se desenvuelve en los cuatro encuentros siguientes.

Para terminar, la etapa del retorno alude a la posibilidad de devolver al entorno acciones que le ofrecen beneficios y lo modifican, situación

(Pearson, 1992). Según Pearson, las etapas de la travesía serían Preparación, Travesía y Retorno.

que se expresa en una obra de arte que contiene elementos de todo su proceso y que ha sido construida en distintos momentos de la travesía; estas acciones transcurren en los tres últimos encuentros.

Las tres etapas pretenden estimular las capacidades de los NNA en el curso de los diez encuentros realizados, cada uno de los cuales tiene por objetivo promover una capacidad que se va reforzando durante el proceso total. Tales capacidades son:

<i>Encuentro 1</i>	Curiosidad y activación de la percepción de mi mundo.
<i>Encuentro 2</i>	Sensibilización de mi percepción frente al mundo de los otros.
<i>Encuentro 3</i>	Reflexión frente a las capacidades personales (poderes) con las cuales cuento, incluidas mis debilidades y fortalezas (luces y sombras).
<i>Encuentro 4</i>	Identificación de mi ubicación en mi presente y de su valor y, desde ahí, de las experiencias principales de mi pasado y mis deseos hacia el futuro.
<i>Encuentro 5</i>	Conciencia frente a la coexistencia entre las situaciones dolorosas y las agradables de mi historia, como una relación creativa entre la luz y la sombra.
<i>Encuentro 6</i>	Autorreconocimiento y experimentación de las capacidades de creación y de transformación con las cuales cuento.
<i>Encuentros 7 y 8</i>	Autorreconocimiento como sujeto de derechos en relación con mi entorno social e institucional.
<i>Encuentro 9</i>	Reflexión sobre el proceso desarrollado y preparación para compartir mi visión del mundo y sus significados.
<i>Encuentro 10</i>	Socialización de mi nueva visión de mundo e interacción con el mundo de mis compañeros.

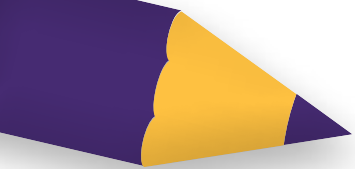
Además, la Travesía de la Luz incluye, como herramienta didáctica, la propuesta de los doce arquetipos de transformación que Carol Pearson expone en su libro *Despertando los héroes interiores*. Ellos son personajes poseedores de un poder. Sin embargo, a diferencia de la invitación de Pearson a asumir los arquetipos al modo de los pasos que una persona hace en su propio camino de autonomía, en la concepción de los Encuentros de resignificación de sentido en presente, éstos, como conjunto, son un abanico de capacidades para construir o restablecer relaciones consigo mismo, con los otros y con la vida en general, o bien para destruir o vulnerar dichas relaciones; cada poder o capacidad tiene un lado de luz que produce lo primero, así como un lado de sombra que provoca lo segundo⁶. Cada persona puede optar por un lugar u otro desde el cual establecer sus relaciones según el contexto y su capacidad de autonomía. Por eso, la metáfora de transformación de la sombra en luz, y viceversa, permite reconocer que cada

6 Los arquetipos son inocente, huérfano, destructor, guerrero, bienhechor, buscador, amante, creador, gobernante, mago, bufón y sabio.

cual tiene poder, tanto para construir y restablecer las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo, como para destruir y vulnerar, lo cual otorga un alto valor a la elección personal (Anexo 1. Cuadro de Arquetipos: luces y sombras).

De ahí que el objetivo general de la Travesía de la Luz sea fortalecer las capacidades de los NNA para apropiarse de su historia de vida, actuar con autonomía desde su momento presente y proyectarse como sujetos de derechos. En el proceso realizado esto implicó, en primer lugar, motivar en ellos y ellas el reconocimiento de la realidad personal, sus actores, sus relaciones y su rol dentro de su entorno social, y, en segundo lugar, sensibilizar a los NNA en un enfoque de derechos⁷, así como en el reconocimiento de algunas instituciones del Estado cuya misión es la reparación y

7 El enfoque de derechos humanos surge a finales de los años 90, a partir del reconocimiento de los derechos humanos como parte intrínseca del desarrollo, y del desarrollo como un medio para hacer realidad los derechos humanos. El objetivo de este enfoque es integrar en las prácticas del desarrollo los principios éticos y legales inherentes a los derechos humanos (PNUD, s. f.).



garantía de estos. Ello, a su vez, permitió caracterizar la percepción que los NNA tienen de su experiencia del derecho a la educación al interior de la institución educativa y la sociedad.

El proceso de los diez Encuentros de la Travesía, realizados en cada una de las diez IED donde se desarrolló la experiencia, articuló las actividades y temáticas a un proyecto personal final de cada NNA. De esto trató la obra de arte en la etapa última, o de retorno.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS TRASVERSALES

Los tres principios del enfoque metodológico se traducen en seis estrategias pedagógicas que contribuyen a materializarlos en didácticas y actividades dentro de los encuentros. En otras palabras, estas estrategias son dispositivos que, mediante acciones pedagógicas concretas en aula, aterrizan en los principios del enfoque metodológico, es decir, la centralidad del sujeto y su resignificación de sentido, el hecho de estar situado en el presente y la perspectiva relacional y de derechos. Además, estas estrategias, por ser transversales a la Travesía de la Luz y sus etapas (preparación, travesía y retorno), estructuran las actividades

a lo largo del proceso⁸. Cada principio del enfoque es desarrollado por dos estrategias pedagógicas, que en adelante se expondrán en orden y serán relacionadas, en la sección siguiente de este capítulo, con las categorías de análisis de los datos, que permiten identificar los alcances de la incidencia del proceso pedagógico en los NNA.

Estrategias pedagógicas 1 y 2 del Principio 1 (la centralidad del sujeto y su resignificación de sentido)

1. Creación de relatos a través de múltiples lenguajes y materiales

Los relatos son discursos significativos que pueden hacerse tangibles mediante múltiples lenguajes artísticos, como el escrito, el visual y el gráfico. Lo más importante en eso es la conexión afectiva que se establece entre el niño o la niña y su relato, porque en este último puede construirse a sí mismo al contarse desde nuevos

⁸ Estas didácticas y sus actividades se encuentran de modo detallado en la cartilla de la maleta pedagógica de la Travesía de la Luz: Encuentros de resignificación de sentido en presente. En su versión digital, esta cartilla se incluye en el DVD anexo a esta publicación.

lugares. Para cada encuentro se planificaron actividades de creación de relatos y, en el transcurso del proceso, cada NNA encontró el lenguaje o los lenguajes con los cuales se sintió más cómodo.

Además, durante el proceso se permitió que los NNA exploraran la creación de sus relatos con diferentes materiales. Se empezó con el dibujo, el manejo de lápices, los plumones, el dibujo sobre cartulina y acetato. Se continuó con el manejo de siluetas, donde se propició la autorrepresentación mediante el empleo de colores y lápices. Se pasó después a la pintura, a las cajas para la creación de cámaras estenopeicas⁹, a la toma de fotografías y a su revelado en un cuarto oscuro portátil, para terminar con la utilización del acrílico sobre lienzo.

En consecuencia, las enseñanzas y sus actividades no estimularon en cada encuentro únicamente la cognición propia de la lógica y de lo verbal, sino que se desplegaron también en otros lenguajes y habilidades,

de tal modo que, en lo experiencial, se trabajara la sensibilidad por la vía del arte y la corporalidad, con lo cual se posibilitaron múltiples modos de expresión en los NNA. Asimismo, la variedad y no convencionalidad de los materiales de trabajo, los sacaron de la cotidianidad, al experimentar nuevas texturas, modos de trabajo y situaciones.

2. Restauración de la motivación y el asombro

La expresión de los NNA a través de relatos sobre sí mismos y su mundo estimula su motivación, al percibirse volcados sobre lo que consideran propio y valioso. Asimismo, al evidenciar habilidades y capacidades en distintos lenguajes no suficientemente explorados por ellos y ellas, el proceso de la Travesía despertó el asombro ante tales descubrimientos personales.

La metodología pretendió que cada uno de los encuentros se percibiera como un paso que ampliaba los niveles de creación de los participantes y la relación con sus propios relatos, con la oportunidad de completarlos, diversificarlos y matizarlos, de encuentro en encuentro.

⁹ Una cámara estenopeica es una cámara fotográfica sin lente, que consiste en una caja con un pequeño orificio por donde entra la luz y con un material fotosensible en su interior.

El proceso de restauración de la motivación y el asombro se vio reflejado en el hecho de que las prevenciones, resistencias y agresividad iniciales de los NNA hacia los encuentros y hacia sus propios compañeros, disminuyeron o desaparecieron, convirtiéndose en un notorio interés en participar, así como en disponibilidad para ayudar al desarrollo de tales eventos.

Estrategias pedagógicas 3 y 4 del Principio II (el estar situado en el presente)

3. Corporalidad y trabajo con siluetas

El trabajo con siluetas humanas permite hacer énfasis en lo corporal como el escenario donde se manifiestan las emociones, los pensamientos y las vivencias de cada persona y, en ese sentido, como el territorio en el cual se habita y se vive. Esta estrategia posibilita que todo aprendizaje y toda reflexión se construyan como parte constitutiva de lo personal.

De esa manera, hacer relatos dentro de la figura del cuerpo o en relación con ella, y personalizar artísticamente dichas siluetas con las características

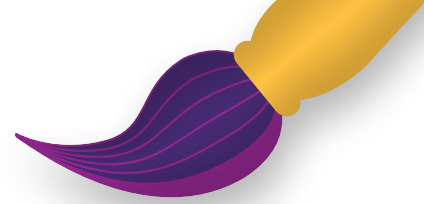
que cada NNA quisiera proyectar en ellas, permitió a los NNA situarse en su presente, en su aquí y ahora, para, desde ahí, relacionarse con sus historias de vida y con sus deseos o proyectos de futuro.

4. Fortalecimiento de la confianza en sí mismos, por secuencias de elecciones

La autonomía y la confianza en sí mismo ocupan un lugar central en las actividades de la Travesía, al motivar a los participantes a hacer múltiples y pequeñas elecciones continuas sobre el modo de realizar sus relatos y respecto de los lenguajes artísticos y materiales que son empleados para ello.

Por ese camino los NNA dejaron atrás, poco a poco, los prejuicios acerca de lo bonito o lo feo, lo correcto o lo incorrecto, lo bueno o lo malo, y en cambio se percibieron motivados para construir libremente los relatos sobre sus visiones de sí mismos y de la vida. Las disyuntivas que implican dichos prejuicios se convirtieron, durante el proceso, en el dilema de participar o no, de atreverse o no a explorar y a expresarse desde ellos y ellas mismas, bajo la premisa de que cada cual puede encontrar sus modos preferidos





de crear y de elegir las lógicas, los medios, las texturas y los materiales para expresarse.

Esto representó para muchos una experiencia nueva que capturó su atención de inmediato, al contrastar con las costumbres sociales y educativas acerca del modo como las cosas, incluso las artísticas, deben ser o hacerse para responder a los estándares estéticos, lógicos y morales de la sociedad. La propuesta de la Travesía de la Luz permitió que los NNA descubrieran que la actividad artística no es solo cuestión de técnica sino también de expresión de visiones y sentimientos, y que los estándares de lo feo y lo hermoso son relativos, porque todos y todas somos diferentes, vemos el mundo de manera distinta y expresamos el mundo propio a partir de la forma como lo vivimos, y eso tiene validez¹⁰.

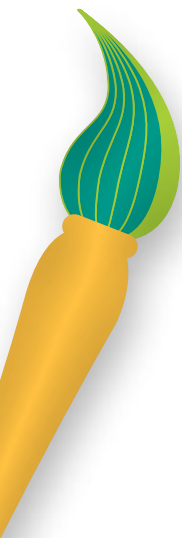
10 Uno de los encuentros de la Travesía consistió en una visita a un museo o una galería de arte. Ella hizo posible reflexionar sobre la importancia de la obra artística, no solo como resultado de una actividad sino también por el proceso afectivo y significativo que conlleva su creación, por más disímil que sea su aspecto respecto de otros. Eso estimuló la libertad de expresión y la confianza de los NNA en su capacidad de creación.

En conclusión, esta estrategia transversal a los encuentros garantizó que en cada uno de ellos los NNA se abrieran a una multiplicidad de pequeñas elecciones. El carácter repetitivo de estas acciones promovió un ambiente y una “costumbre” de procedimiento, de tal manera que durante el proceso los NNA dejaban de preguntar cómo debían expresar lo que se les proponía o si sus obras estaban hechas de modo correcto o no. Asimismo, la recurrencia al presente para realizar sus relatos afirmaba la importancia de éste y de la libertad personal para elegir, así desde ese punto se observara el pasado y se proyectara el futuro.

Estrategias pedagógicas 5 y 6 del Principio III (la perspectiva relacional y de derechos)

5. Interacciones entre los NNA y su entorno social

La restauración de la motivación y el hecho de estar situado en el presente posibilitan la construcción de relatos con referencia constante a las relaciones cercanas entre el sujeto y su entorno social, a saber, sus familias, sus compañeros y compañeras



de escuela, sus maestros, maestras, orientadoras y orientadores. Esta referencia fue hecha por los NNA de modo amplio dentro de sus creaciones.

El fortalecimiento de la confianza en sí mismos y de la autonomía en la elaboración de los relatos a través de los lenguajes artísticos, promueve relaciones de respeto hacia la diversidad de los relatos y las creaciones de los otros y las otras, comenzando por la valoración de la producción propia. En consecuencia, este tipo de experiencias de creación y valoración de los relatos propios crearon un círculo de semejanzas con mayores niveles de simpatía entre los NNA, como resultado de lo cual se redujeron los conflictos y la agresividad entre ellos y ellas y poco a poco se pasó a relaciones más tranquilas y solidarias.

De la misma manera, ese respeto por la diversidad y el valor de la creación de cada persona estimuló la confianza entre los NNA participantes y los acompañantes o facilitadores de la Travesía de la Luz. Sumado a ello, la propuesta se presentó fuera del esquema tradicional de actividades de clase, tanto por el ambiente de creatividad y el respeto a la diversidad y los aprendizajes, como por la presencia

de un grupo permanente de facilitadores. Esto propició una variedad de afinidades naturales entre éstos y los niños y niñas, experimento que contrasta con la percepción clásica de un espacio escolar, normalmente configurado por un grupo de estudiantes y un profesor o profesora.

6. Conocimiento de la perspectiva de derechos y de las instituciones

Los derechos no se encuentran fuera del sujeto. Ellos, aunque institucionalmente reconocidos, le son intrínsecos e inalienables, y su sentido reposa en las necesidades fundamentales de la vida humana y en su desarrollo digno. Algunas de las dinámicas de los encuentros estuvieron orientadas al conocimiento y reflexión sobre los derechos como respuesta a las necesidades vitales de las personas en una sociedad, en especial aquellos que han sido vulnerados en el marco del conflicto armado del país, así como a las instituciones que están dispuestas a salvaguardar y garantizar dichos derechos.

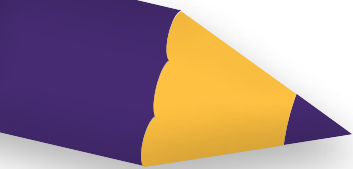
Incidencia del proceso de los encuentros de “La travesía de la luz” en niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado

Con el fin de analizar la incidencia que la estrategia metodológica tuvo en los NNA, a continuación se describirá, en primer lugar, la información general de los participantes en el proceso; en segundo lugar, los instrumentos utilizados para valorar el impacto; en tercer lugar, las categorías, con sus variables e indicadores, que permitieron el análisis de los datos obtenidos, y, finalmente, en cuarto lugar, el análisis de la incidencia de la experiencia pedagógica con miras a formular las lecciones aprendidas.

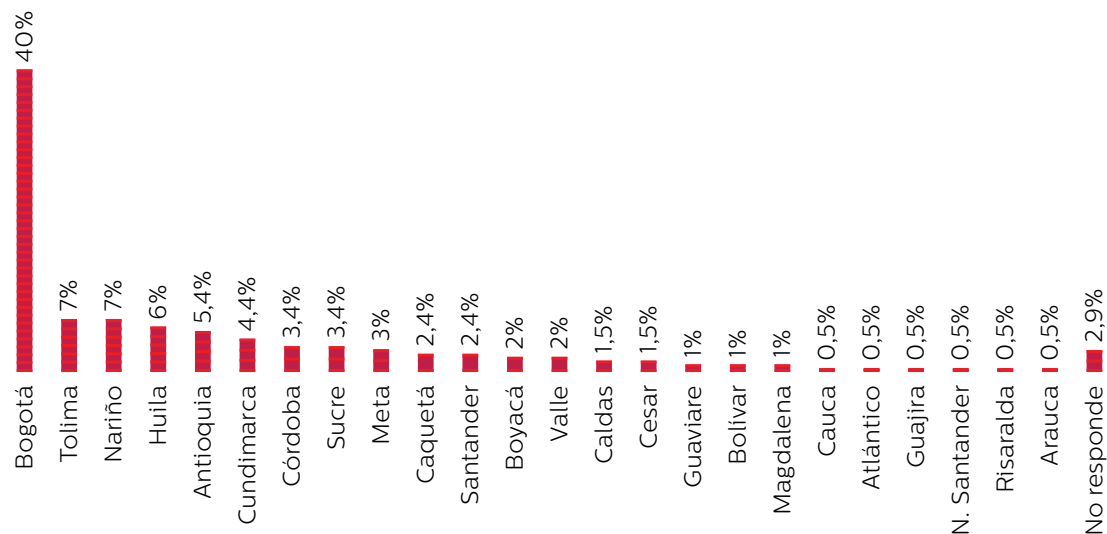
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS NNA PARTICIPANTES DE LA TRAVESÍA DE LA LUZ

Como resultado de la caracterización de 250 NNA¹¹, pudo observarse que el 40% de los participantes en el proceso nació en Bogotá, aunque el 87% proviene de familias de otros lugares del país, entre ellos Tolima, Nariño, Cundinamarca y Antioquia. Así lo muestran las gráficas 2 y 3, en la siguiente página.

11 Instrumento de caracterización sociodemográfica diseñado por el CINEP/PPP.

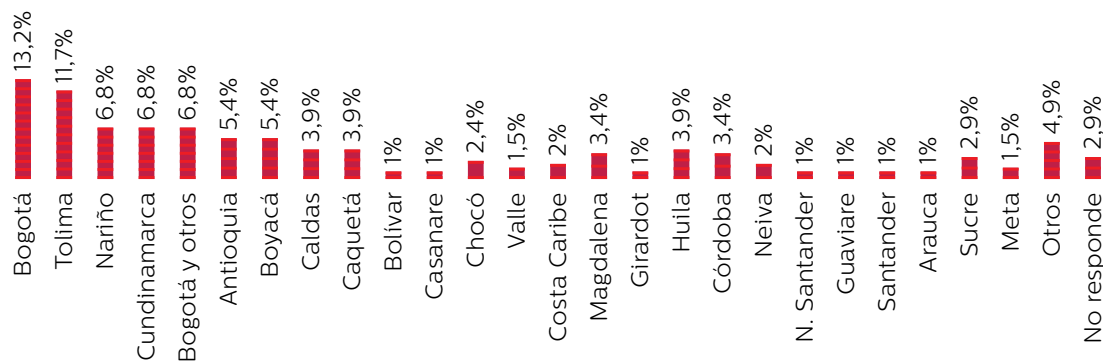


Gráfica 2. Lugar de nacimiento de NNA



Fuente: Instrumento de caracterización y derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes víctimas de conflicto armado. CINEP/PPP 2014.

Gráfica 3. Procedencia de las familias de los NNA



Fuente: Instrumento de caracterización y derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado. CINEP/PPP, 2014.

El 40% de los NNA, es decir, el porcentaje de participantes nacidos en Bogotá, contrasta con el hecho de que, para la experiencia de los Encuentros, la convocatoria se realizara con base en la categoría de víctima que establece el Sistema de Matrícula Oficial de la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2013), en el cual el 86% de la población registrada en esta categoría está afectada por el desplazamiento forzado¹². Sin embargo, la referencia a la procedencia de las familias de estos NNA (segunda gráfica) muestra que el 87% de ellas llegó a la capital procedente de otras regiones, lo cual permite inferir la posibilidad de que ese 40% nacido en Bogotá corresponda a hijos e hijas de familias desplazadas.

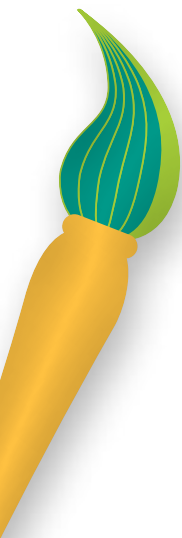
12 Una explicación detallada de la situación de personas víctimas en Colombia y Bogotá, incluidos los estudios sobre número de víctimas y desplazados, se ofrece en la Introducción de este libro, en la sección llamada “Situación actual: los estudiantes víctimas del conflicto armado en Bogotá”.

INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN DE LA INCIDENCIA

Los cinco instrumentos formulados para la valoración de la incidencia del proceso de la Travesía de la Luz en los NNA fueron un instrumento Pre, un instrumento Pos, una valoración Pos de cada encuentro, una valoración con terceros y los planes de vida. A continuación se explica cada uno de ellos.

Instrumento Pre: diseñado con el objetivo de valorar información sobre los NNA en relación con dos categorías: *confianza subjetiva*, con sus variables autoconcepto y confianza en sí mismo, y *confianza intersubjetiva*, con su variable confianza en el tejido social. Constó de dos partes, una entrevista estructurada escrita y una encuesta, aplicadas en el primer encuentro con los NNA.

Con miras a facilitar su implementación, la entrevista estructurada se llevó a cabo mediante la interacción y el diálogo con un personaje fantástico. Se trató de un marciano, un ser de otro planeta al cual, por error, sus padres dejaron abandonado en la tierra, y que hacía preguntas concretas a los NNA después de explicarles su



necesidad de conocer amigos, buscar ayuda con personas e instituciones de confianza y encontrar proyectos o planes en qué dedicar su tiempo.

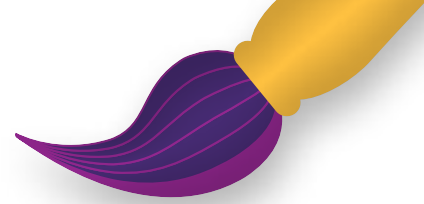
Debido a las características y situaciones descritas por el personaje, tanto los estudiantes de ambos sexos que estaban entre 9 y 13 años como los de 14 a 18 respondieron de manera empática en la interacción con el marciano. La encuesta, por su parte, tenía por objeto profundizar en la valoración de las variables de la categoría *confianza intersubjetiva*, orientada a personas del entorno social e instituciones garantes de derechos. Este instrumento fue aplicado a doscientos estudiantes participantes.

Instrumento Pos: con el fin de valorar la autopercepción de cambio experimentada por los NNA en relación con el proceso de la Travesía de la Luz, y teniendo en cuenta que su aplicación se realizaría en el encuentro final, se diseñó un instrumento que arrojará un panorama final de los niños, niñas y adolescentes en relación con las categorías ya definidas, sin necesidad de repetir de manera idéntica el instrumento Pre.

En consecuencia, el instrumento cuenta también con dos partes, una entrevista estructurada escrita y una encuesta, aplicadas en el décimo encuentro con los NNA. A partir del proceso, la entrevista registró su percepción de los cambios experimentados en el plano personal y en la relación con su entorno social. La entrevista fue presentada por ellos y ellas bajo la forma de una reseña que exhibiera su obra artística, producto final de la Travesía de la Luz, en la galería de clausura del proceso. La encuesta mantuvo preguntas cerradas, a fin de valorar la incidencia en el nivel de la confianza intersubjetiva. El instrumento fue aplicado a 200 participantes al finalizar el proceso.

Valoración Pos en cada encuentro: se diseñaron instrumentos Pos para cada uno de los diez encuentros, de acuerdo con los objetivos y las metodologías propuestos en ellos, a fin de valorar el proceso personal de los estudiantes y de hacer retroalimentaciones a la metodología propuesta.

Valoración con terceros: para valorar el proceso desde un punto de vista distinto del de los NNA y las personas facilitadoras del proceso, se diseñó una entrevista escrita para



ser aplicada en el décimo y último encuentro (galería de arte), dirigido a docentes, orientadores, padres y madres de familia, amigos, amigas y otros invitados. El instrumento indagó sobre la percepción de los invitados e invitadas frente al proceso vivido y los cambios percibidos en los NNA que ellos y ellas conocían. Este instrumento se aplicó a 458 personas en los últimos encuentros de los diez procesos, es decir, en galerías realizadas para mostrar las obras finales de los NNA¹³.

Planes de vida: por último, con el propósito de hilar la información obtenida en cada uno de los instrumentos mencionados, se efectuó un seguimiento personal a los NNA participantes. Este instrumento toma en cuenta tanto la valoración Pre y Pos y las respuestas Pos de cada encuentro, como la obra de arte final de cada NNA del proceso.

13 Estas 458 personas corresponden a 312 amigos y amigas, 36 padres y madres de familia, 31 familiares, tres coordinadores, dos rectores, diez docentes, doce orientadoras y orientadores, cuatro de personal administrativo y 48 personas no identificadas.

DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La centralidad del sujeto en el proceso de los encuentros de La Travesía de la Luz, como propuesta pedagógica para el aula, significa la centralidad de la persona y su dignidad. Esta dignidad no es simplemente un atributo de las instituciones, las leyes o las ideologías, sino un tipo de relación que cada persona puede tener consigo misma en forma de aceptación y valoración de sí, lo cual posibilita la confianza en sí mismo y en los otros¹⁴.

En este sentido, esta concepción de la persona y su dignidad atraviesan los tres principios del enfoque metodológico de la Travesía de la Luz, a saber: su resignificación de sentido, el hecho de estar situada en el presente y su relación con el entorno social.

En consecuencia, la pretensión última de la Travesía de la Luz es crear espacios en los cuales cada persona fortalezca por sí misma su dignidad,

14 Esto está en relación con la noción de Gregory Bateson (2006), según la cual la dignidad humana requiere “cierto grado de aceptación del sí mismo como un requisito previo, no únicamente para la autoestima, sino también para que haya un respeto mutuo entre dos o más personas”.



la cual se evidencia a través de la confianza en sí mismo y en los otros. Por eso, las categorías que permiten valorar la incidencia de las experiencias son la *confianza subjetiva* y la *confianza intersubjetiva*, entendidas como parte de una misma dinámica de reconocimiento de sí y de desarrollo de la autonomía que se manifiesta en la capacidad de elección.

La *confianza subjetiva* es un tipo de relacionamiento del sujeto consigo mismo que posibilita el reconocimiento, la aceptación y la valoración de sí, no como una determinación inmutable sino como una construcción continua y en relación con los otros y con el mundo.

Las variables de esta categoría, valoradas por los instrumentos, fueron el autoconcepto, evidenciado en el reconocimiento y valoración de las capacidades propias, y la confianza en sí, puesta de presente en la motivación para imaginar y emprender proyectos, asociada al hecho de sentirse situado en el presente.

En coherencia con esto, las estrategias pedagógicas de la metodología, orientadas a afectar esta categoría y sus variables, son las 1, 2, 3 y 4, es

decir, la creación de relatos mediante múltiples lenguajes y medios, la restauración de la curiosidad, el trabajo con siluetas y el fortalecimiento de la confianza en sí mismo por secuencias de elecciones.

La *confianza intersubjetiva* es un tipo de relacionamiento del sujeto con su entorno social que habilita valoraciones positivas del propio mundo y de las relaciones, así como secuencias de conductas de reciprocidad y solidaridad. Tales secuencias se fortalecen con la repetición de acciones de respeto y reconocimiento de la diversidad, en contextos de equidad e inclusión que estimulan la participación.

La variable valorada en esta categoría fue “confianza en el tejido social”, evidenciada en la percepción del entorno social personal y el conocimiento de instituciones garantes de derechos.

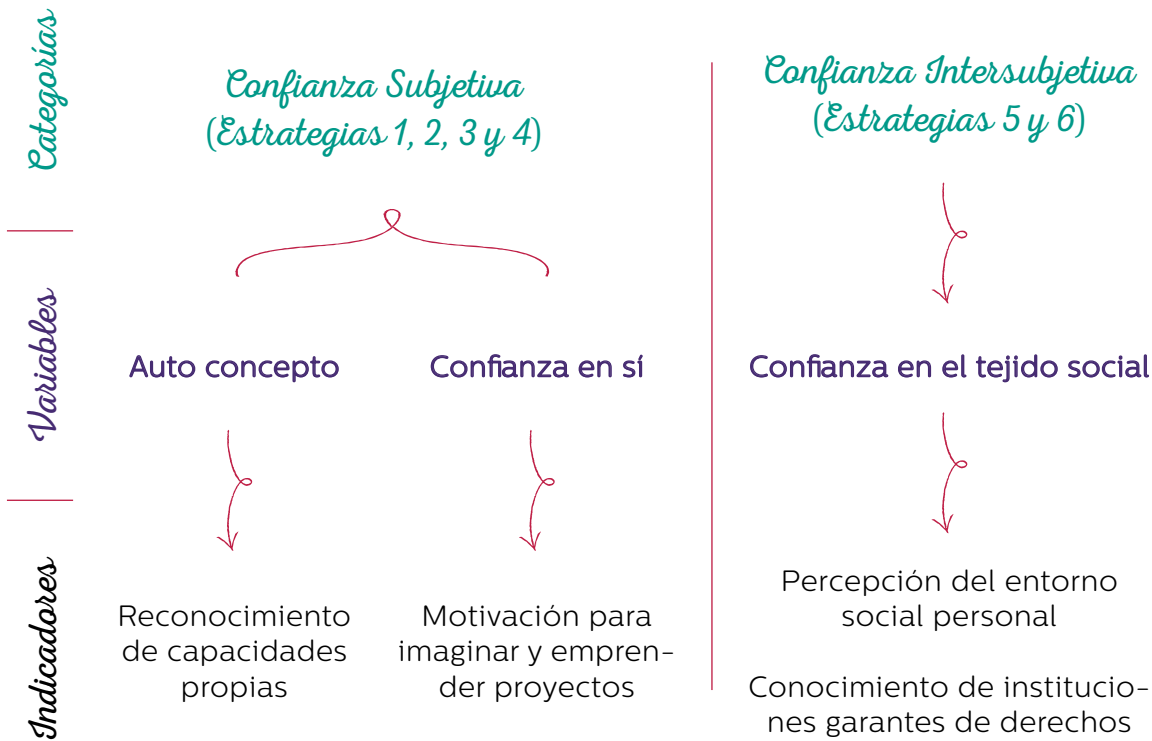
Las estrategias pedagógicas orientadas a afectar esta categoría y su variable, son las 5 y 6, esto es, las interacciones entre los NNA y su entorno social y el conocimiento de la perspectiva de derechos y de las instituciones.



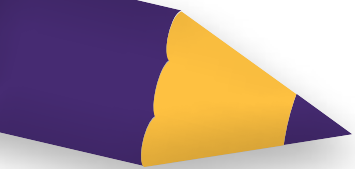
El conjunto de categorías, variables e indicadores, en relación con las estrategias pedagógicas diseñadas para los encuentros de la Travesía, se puede observar en el diseño explicativo que acompaña estas notas.

En lo que sigue, se analizarán los datos arrojados por los instrumentos, de acuerdo con las categorías, las variables y los indicadores descritos.

Gráfica 4. Categorías de confianza



Fuente: Equipo de Ciudadanías y Desarrollo, CINEP/PPP, 2014.



ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA DE CONFIANZA

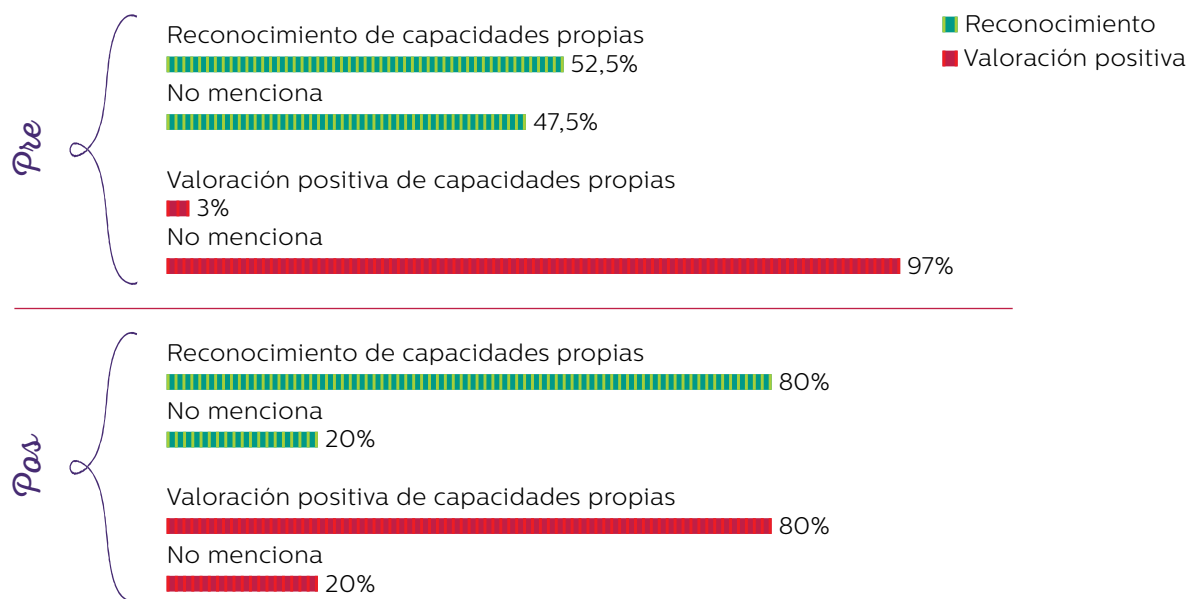
SUBJETIVA

1. Variable *Autoconcepto*. Reconocimiento de capacidades

De conformidad con los datos obtenidos en el instrumento Pre, el 52,5% de los NNA reconoce capacidades propias al describirse, y solo

el 3% valora positivamente dichas capacidades, mientras el 47,5% no hace mención alguna de éstas. Por su parte, el instrumento Pos, aplicado al finalizar el proceso de los encuentros de la Travesía, muestra que el 80% de los NNA reconoce capacidades o habilidades propias y además hace una valoración positiva de ellas, como lo expresa la gráfica 5.

Gráfica 5. Reconocimiento y valoración positiva de capacidades propias Pre y Pos



Fuente: Instrumentos Pre y Pos para la medición del impacto en los NNA de la estrategia metodológica Travesía de la Luz. Encuentros de resignificación de sentido en presente. CINEP/PPP, 2014.

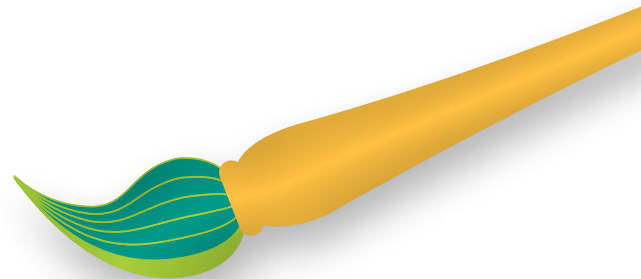
En consecuencia, en el reconocimiento de sus capacidades por parte de los NNA se evidencia un aumento de 27,5 puntos porcentuales y en la valoración positiva de las mismas, una vez cumplido el proceso de la Travesía¹⁵, de 77 puntos porcentuales.

Vale la pena observar que, si bien en el Pre solo el 3% de la totalidad de los NNA entrevistados valoró positivamente sus capacidades, es decir, el 5,7% del total que las reconoció (el 52,5%), en el Pos la totalidad de niños, niñas y adolescentes que reconoció capacidades, las estimó positivamente. Esto permite inferir, tanto una profundización de los NNA en la relación consigo mismos, que permitió a un 27% llegar a reconocer capacidades, como un crecimiento en la estima propia, que condujo a un 77% a valorarlas positivamente.

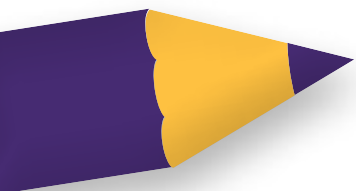
15 Descubrí muchas artes y formas de expresión a través de la pintura/ Descubrí cómo ser un pintor/ Descubrí muchas artes y formas de expresión a través de la pintura/ Descubrí que no soy tan mala pintando/ Descubrí que un artista nunca tiene que ser perfecto/ La inspiración que siente un pintor/ Lo buen pintor que soy.



Un ejemplo de este proceso, que evidencia el cambio en las autodescripciones de los estudiantes del proceso de la “Travesía de la Luz: encuentros de resignificación de sentido en presente”, registrado en los diferentes instrumentos, es el siguiente:



Descripción realizada en el instrumento Pre:



Me llamo Kevin. Me gusta la fruta y es el mango... me gusta todo. Como mucho, tengo novia... juego fútbol, canto en la iglesia de Bogotá. Quiero ser cantante y quiero que el marciano me enseñe a cantar y que cante bien. Vivo con mi mamá.

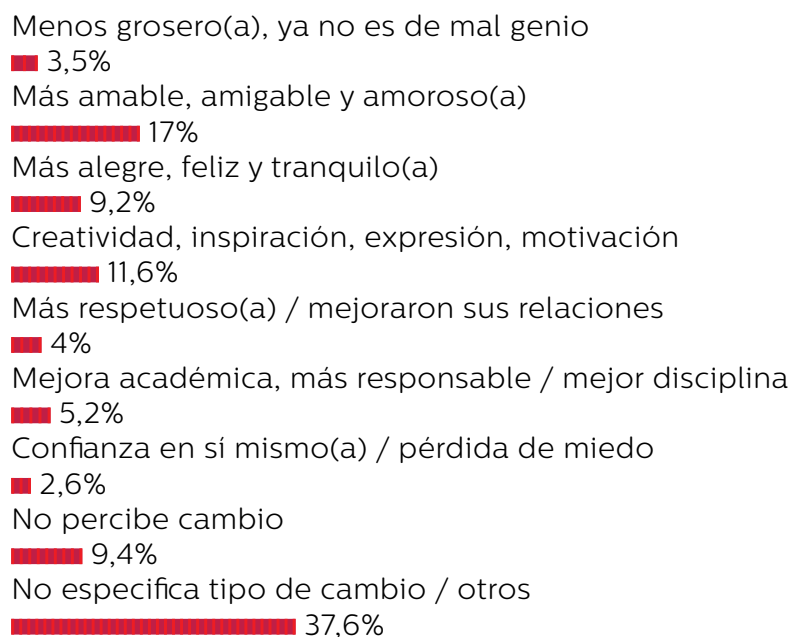
Descripción realizada en un instrumento Pos de uno de los encuentros:

Me siento identificado con el amante porque amo a las personas y a los animales. Tengo que aprender a aceptar que amen a los demás y no solo a mí. Soy Amante, guerrero, bufón, creador y huérfano. Yo amo la vida y bailo, soy creador y dibujo hermoso, soy mago porque hago sonreír a las personas. A veces quiero que me quieran solo a mí y no a los demás o de pronto me amo a mí y no le pongo cuidado a la otra persona. Mi compromiso: saber que todos tienen derecho a que los quieran y no solo a una persona.

Aunque no podría hacerse de modo exclusivo, la atribución del cambio al proceso pedagógico encuentra sustento al menos en dos evidencias. La primera: uno de los propósitos de la metodología es el aumento del reconocimiento de capacidades y su estima positiva, como salto cualitativo de la relación del sujeto consigo mismo en términos de dignidad. La segunda: otra fuente que permitió percibir la

incidencia del proceso en los NNA fue la percepción de sus padres y madres de familia, docentes, orientadores, amigos y otros familiares, a través del instrumento “Valoración con terceros”. Este muestra que el 91% percibe cambios en los NNA a partir del proceso, de los cuales el 51% logra especificar el tipo de cambio, como lo muestra la gráfica siguiente.

Gráfica 6. Tipo de cambios percibidos por terceros en los NNA



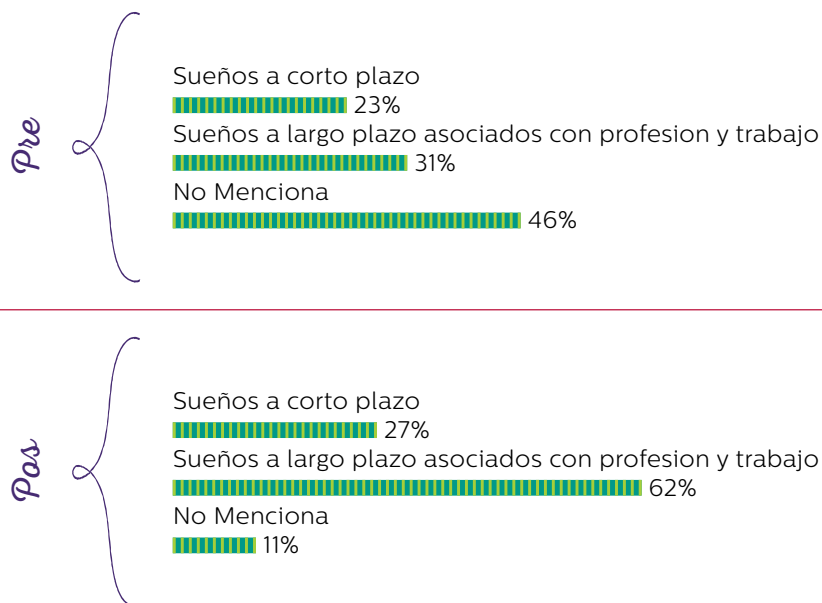
Fuente: Instrumento Valoración con terceros. CINEP/PPP, 2014.

2. Variable *Confianza en sí*. Motivación para imaginar y emprender proyectos

De conformidad con el instrumento Pre, el 54% de los NNA refiere proyectos de futuro, de los cuales el 31,5% lo hace a un largo plazo en relación con una profesión o trabajo y el 22,5% lo hace respecto de proyectos a corto plazo, mencionando actividades como cuidar el ambiente,

ayudar a otras personas, hacer tareas, jugar. En contraste, el 46% no hace referencia a sueños o proyectos. Por su parte, según registra el instrumento Pos, al finalizar el proceso pedagógico el 88,8% refiere proyectos de futuro, el 62% a largo plazo y el 26,8% a corto plazo, en contraste con un 11,2% que no menciona ningún tipo de proyecto o sueño futuro; todo ello, como lo muestra la gráfica 7.

Gráfica 7. Referencia a sueños y proyectos Pre y Pos



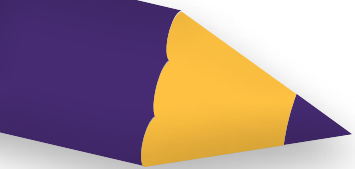
Fuente: Instrumento Pre para la medición del impacto en los NNA de la estrategia metodológica Travesía de la Luz: Encuentros de resignificación de sentido en presente. CINEP/PPP, 2014.

Es importante destacar que entre el inicio del proceso pedagógico y su culminación se evidencia un incremento de 34,8 puntos porcentuales en la proyección de planes de futuro, 30,5 para el largo plazo y 4,3 para el corto, y es significativa la disminución de 34,8 puntos porcentuales en los NNA que no mencionan ningún tipo de proyecto. Este aumento de la capacidad de proyectarse no alude a una relación con el futuro sino, más bien, a una relación más estrecha con el presente como el lugar desde el cual pueden construirse realidades, precisamente por estar situado en él.

De esta manera, la relación entre presente y futuro, entendida convencionalmente como la estimación del primero como medio para alcanzar el segundo, se cuestiona en la experiencia y se entiende, entonces, de modo invertido: a saber, que el futuro es medio con respecto al presente, en el sentido de que la proyección del primero, el futuro, permite ubicarse y elegir sobre el segundo, el presente, como lo único sobre lo que realmente se puede decidir y tener algún control.

Por eso, sentirse situado en el presente está íntimamente vinculado a la confianza en sí, a la seguridad y a la disminución de los temores en torno a cómo configurar lo que se quiere ser. Dicho de otro modo, una mayor capacidad de proyectar el futuro supone una fortalecida capacidad de percibirse aquí y ahora. Asimismo, cuanto menor sea la percepción de estar ubicado en el propio presente, más debilitada estará la confianza para crear y decidir proyectando algo por venir.





Esto se hace más evidente a partir de las frases que los mismos niños, niñas y adolescentes intercambiaban a través de los instrumentos Pos durante el proceso:

Yo soy el que toma la decisión definitiva de cómo llevar mi vida / Estoy haciendo unos talleres de pintura y quiero llegar más allá / Dejarme crecer el pelo / El otro año quiero meterme a trabajar en veterinaria y ayudar a los animales / Seguir en mi música con mis amigos y familia / Que puedo hacer cualquier cosa con esperanza / Me siento más seguro con otras personas, además que en el proceso algunas cosas yo las pasaba por alto pero ahora aprendí que puedo afrontar cualquier problema / Estar en danzas es mi sueño, el baile me ayuda a expresarme si estoy triste o deprimida / Yo en mi obra hice una rosa de los vientos para expresar a las personas que tienen que ubicarse en el mundo, pensar en lo que tienen en mente para sus futuros, no pensar en su pasado ni quedarse en un problema del pasado.

Además, por medio del instrumento de valoración con terceros, apoyados en los criterios de padres y madres de familia, docentes, orientadores y amistades, fue posible conocer el modo como los NNA eran percibidos al finalizar la Travesía de la Luz:

Los cambios que he percibido es que se siente más segura y que tiene más confianza en sí misma y en los demás / Más amigable, sin temor al hablar / Que el compañero aprendió a expresarse con los dibujos y las pinturas y se volvió más compañerista / Que le gusta ser más creativo, pintar y la fotografía / Que son más creativos y se pueden expresar mejor con los demás.

Por otra parte, y sumado a lo anterior, puede decirse que el aumento del reconocimiento y la valoración de las capacidades personales –variable analizada anteriormente–, y, en cierto sentido, el descubrimiento de éstas, estimula y amplía el abanico de posibilidades acerca de lo que puede hacerse con la propia vida. Así, la

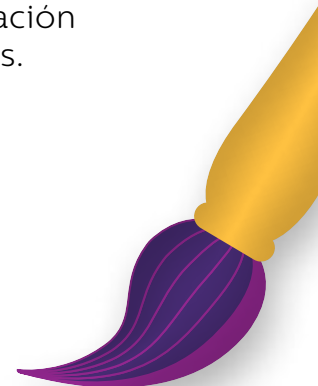
diversidad de experiencias que posibilita la metodología de la Travesía de la Luz promovió ese sentimiento de descubrimiento de capacidades y habilidades en los NNA, lo cual afectó de modo positivo su relación con el presente, en términos de mayor confianza en sí mismo y de motivación para soñar y emprender proyectos.

En palabras de los niños, niñas y adolescentes,

*En mí ha cambiado mi forma de pensar acerca de mí misma...
He aprendido a no juzgarme tanto y a darme la oportunidad
de hacer cosas nuevas sin tener miedo a no hacerlo bien / He
reflexionado sobre las materias que perdí y las voy a recuperar.*

En palabras de las personas cercanas a sus entornos:

*Más feliz, menos grosera y divertida y se ha interesado por la
pintura / Que se interesa por realizar muchas más actividades
/ Mayor participación, menos tristeza / Que se ha vuelto más
inteligente / Reflexiona más, se expresa de otra manera y pide
más ayuda / Los cambios que he percibido es que se siente más
segura y que tiene más confianza en sí misma y en los demás.*



Finalmente, además de ese estar situado en el presente y del descubrimiento de capacidades que estimulan una mayor confianza de sí mismo y de la motivación para soñar y emprender proyectos, esta variable comprende también la capacidad de hacer valoraciones sobre la realidad y superar los

estándares dicotómicos de lo correcto y lo incorrecto, lo bonito y lo feo, lo bueno y lo malo, etc., lo cual abre la ventana a múltiples posibilidades de elección, sin el temor de no encajar en lo convencional. Se trata de un impulso a la creatividad.

El arte, no importa si te queda bien o mal: es bonito, sea como sea / Que no importa si queda bonito o feo, lo que importa es lo que se siente / Que puedo pintar sin que nadie me critique la creatividad / Que en la pintura los errores los pudimos cubrir y crear algo nuevo / Que a un pintor no deben interesarle muchas cosas y que a veces somos incomprendidos / Que con un error uno puede hacer muchas cosas bonitas / Al principio a mí no me gustaban estos talleres, pero después empecé a gustarme porque no te critican ni te regañan si haces algo mal. Descubrí que desde que empecé a venir soy bueno para pintar y para redactar un texto o algo así.



ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA DE CONFIANZA

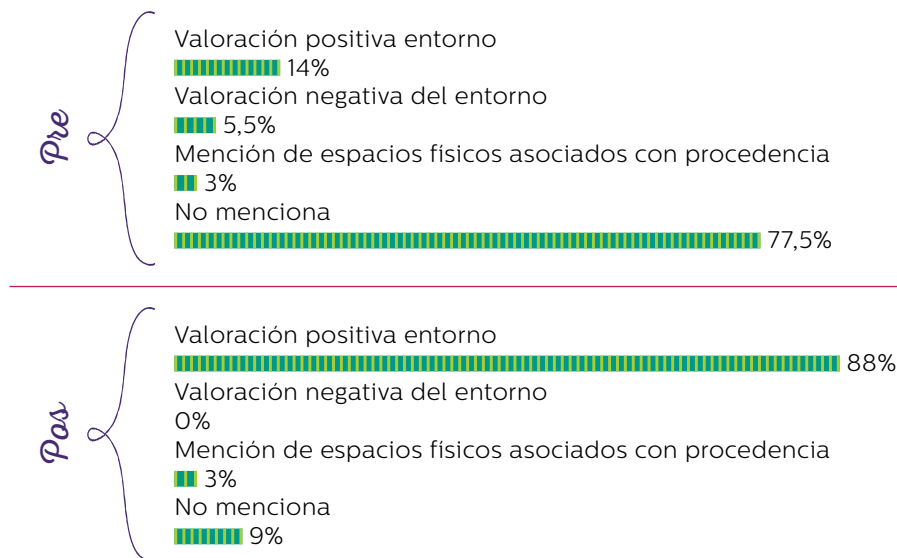
INTERSUBJETIVA

1. Variable *Confianza en el tejido social*. Percepción del entorno social personal

De acuerdo con el instrumento Pre, con respecto a la percepción de los NNA sobre su mundo o entorno social, el 77,5% no hace mención de él, mientras el 19,5% lo hace, valorándolo positivamente el 14% y

negativamente el 5,5%. Un 3% hace mención a espacios físicos asociados con sus lugares de procedencia. Con respecto al instrumento Pos aplicado en el último encuentro, solo el 9% no hace mención de su mundo y entorno social personal, mientras el 88% sí lo hace, valorándolo positivamente en todos los casos. Además, el 3% menciona cambios en su mundo durante el tiempo del proceso pero no atribuibles a éste, como puede observarse en la gráfica 8.

Gráfica 8. Percepción de su mundo Pre y Pos



Fuente: instrumentos Pre y Pos para la medición del impacto en los NNA de la estrategia metodológica Travesía de la Luz: Encuentros de resignificación de sentido en presente. CINEP/PPP, 2014.



Sobre la mención del mundo o el entorno social personal, es pertinente destacar un aumento del 22.5% (sumando las referencias “Valoración positiva del entorno”, “Valoración negativa del entorno” y de Mención de espacios físicos asociados a procedencia del Pre) a un 91% (sumando las referencias “Valoración positiva del entorno”, “Valoración negativa del entorno” y “Mención de cambios no atribuidos al proceso” del Pos), triplicándose el número inicial. Así mismo, se destaca el aumento de la valoración positiva de ese mundo, al pasar del 14% al 88%, y el paso del 5% al 0% de la valoración negativa del entorno.

Lo que refieren los datos anteriores es que, si bien la valoración positiva del mundo aumentó significativamente, el entorno en sí mismo puede no haber cambiado mucho; es decir, que es el sujeto el que se ha transformado, y ese cambio determina la percepción y valoración del mundo personal.

Por tanto, no tiene sentido dirigir una propuesta pedagógica y metodológica a convencer al sujeto de que el mundo va a cambiar; es más fructífero centrar las posibilidades de cambio en el sujeto.

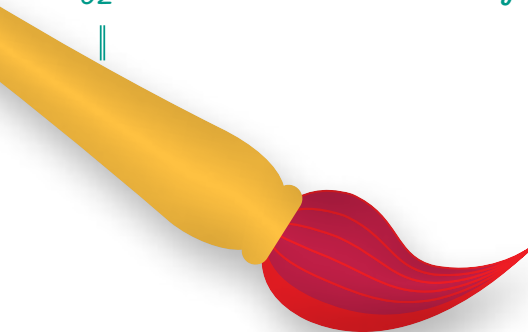
Esto se puede observar en los siguientes relatos:

Mi mundo cambió, pues desde que he asistido a estos talleres ha cambiado mi personalidad y también he cambiado sentimientos hacia las personas que me rodean, soy un poco más expresiva con estas personas / En mi mundo, pues, la verdad, yo soy alegre. Así que, pues, esa alegría es mayor. Amo mi mundo, ¡me amo! / Desde que estoy en estos talleres he podido perdonar un pasado y querer a mi familia. En mi mundo he cambiado la forma de ver y de pensar / He cambiado la realidad de la tristeza / Han cambiado muchas cosas y muchos problemas. He cambiado mi forma de ser con las personas, ya no las trato mal, ya no me gusta eso / Cambié porque ahora quiero más a mis hermanos, ya casi no les pego. Siento que mi mundo es de fantasía, es muy divertido y colorido.



A su vez, el hecho de que el entorno comience a ser visto de manera más agradable redundará en cambios en el tipo de relaciones que una persona establece con su entorno social personal, al estimularse mayores niveles de reciprocidad y vínculos solidarios. Sustentan esta idea las afirmaciones que hacen las familias y docentes, amigos y orientadores frente a los cambios percibidos en los NNA participantes del proceso:

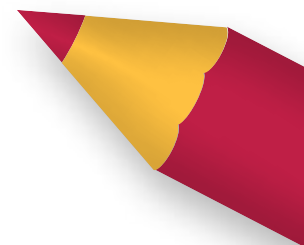
Se han vuelto más responsables y tienen mejores proyectos / Ahora es muy social y amigable / El compañero aprendió a expresarse con los dibujos y las pinturas y se volvió más compañerista / Ha sido menos grosero / Han aprendido a ser más tolerantes, a pedir disculpas y a disfrutar de las cosas pequeñas / Ha cambiado mucho de grosera y pegona / Aunque no los conozco directamente, se han visto cambios significativos en su actuar; la simple actitud de hoy lo demuestra / En mi amiga ha sido una buena actitud, pues era malgeniada y ahora se controla más / Mejoramiento de relaciones con el grupo y crecimiento con las responsabilidades.



En conclusión, el mundo propio y la vida son más agradables de vivir cuando se tiene confianza en sí mismo, cuando se han descubierto capacidades propias y la persona se sitúa en presente, en su aquí y ahora. Esto le brinda la posibilidad de elegir y crear, permitiéndole dejar de habitar en el miedo y la inseguridad. El sujeto es quien, al cambiar, modifica sus realidades y relaciones, no porque pueda construir su vida al margen de la vida social, borrando de la memoria su historia de vulneración, sino porque puede aprender a ubicarse en un lugar nuevo desde el cual da un nuevo significado a su sentido en el presente.

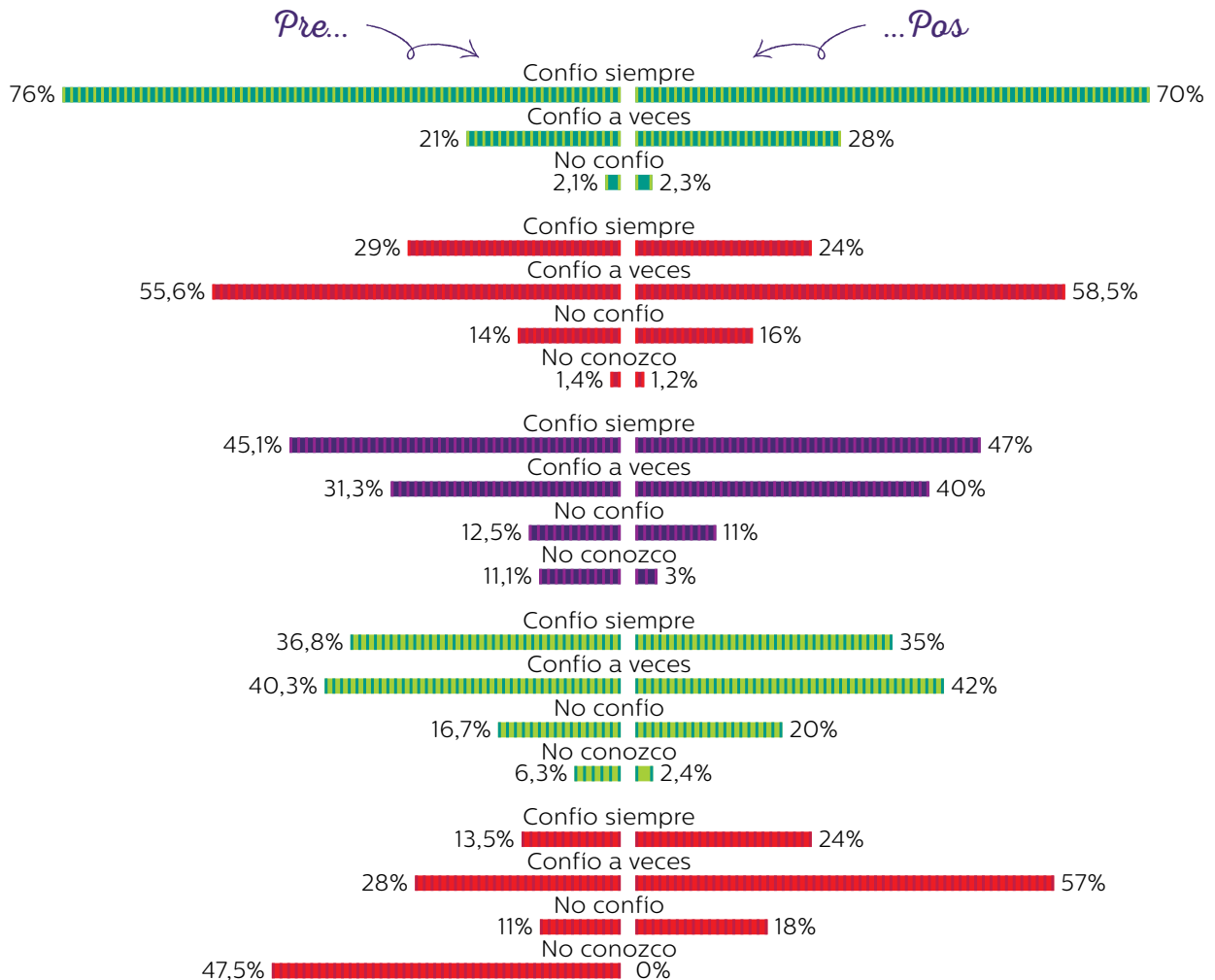
Ahora bien, teniendo en cuenta la encuesta de percepción de confianza en el entorno social personal aplicada por los instrumentos Pre y Pos, es posible notar una constante en la mayoría de los casos, a saber: en la familia, con quienes los NNA expresan un alto nivel de confianza y una desconfianza casi nula; en los docentes, con quienes la desconfianza oscila entre el 14% y el 16%; en los orientadores, con los cuales se evidencia que el proceso pedagógico de los encuentros de la Travesía permitió un mayor conocimiento de los NNA y con quienes la

desconfianza oscila entre un 11% y un 12,5%, no obstante que, después de sus familias, son ellas las personas que más confianza inspiran en los NNA, y los coordinadores y coordinadoras, con quienes el desconocimiento disminuyó levemente y la desconfianza oscila entre el 16,7% y el 20%.



Gráfica 9. Confianza en la familia y en actores de la institución educativa

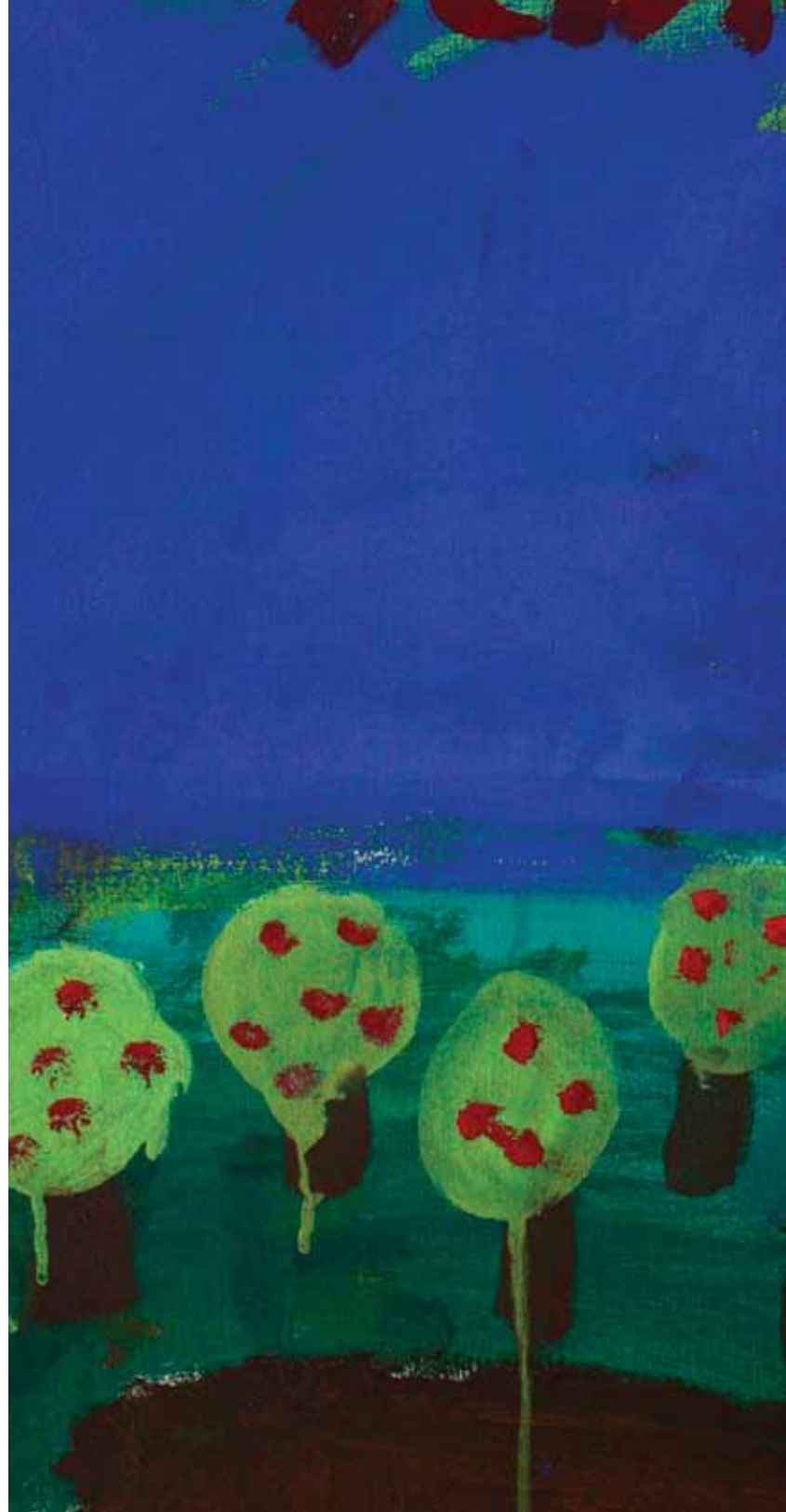
■ Confianza en la familia ■ Confianza en docentes ■ Confianza en orientador(a)
■ Confianza en coordinador(a) ■ Confianza en compañeros(as) de clase



Fuente: instrumentos Pre y Pos para la medición del impacto en los NNA de la estrategia metodológica Travesía de la Luz. Encuentros de resignificación de sentido en presente. CINEP/PPP, 2014.

En este contexto, llaman la atención los datos obtenidos respecto de la confianza en los compañeros de clase. Al respecto, al final de la experiencia pedagógica se evidencia una importante disminución del porcentaje de NNA que no respondieron a la pregunta: del 47,5% en el instrumento Pre al 0% en el instrumento Pos. Es relevante también el aumento de un 95% en los niveles de confianza en los compañeros de clase, del 41,5% al 81%, si se suman las referencias “Confío siempre” y “Confío a veces”.

Esto se puede explicar al menos por dos razones. La primera es que el alcance del proceso pedagógico, con su metodología, está orientado de modo explícito a los NNA y a sus relaciones interpersonales en el contexto escolar. La segunda es que, cuando hay resignificación de sentido en presente se tejen más fácilmente vínculos de reciprocidad y solidaridad y se deja de lado el miedo y la inseguridad en las relaciones con otros, a causa del aumento de la confianza en sí mismo, la autonomía y la creatividad.



2. Variable *Confianza en el tejido social*. Conocimiento de instituciones garantes de derechos

Teniendo en cuenta que el reconocimiento de sí mismos como sujetos de derechos implica la posibilidad de exigir garantía y restitución de los derechos en el caso de que hayan sido vulnerados, la propuesta pretendió sensibilizar a los NNA en torno a los derechos, así como darles a conocer las principales instituciones garantes de los mismos.

Con este fin, en los instrumentos Pre y Pos se indagó por el nivel de confianza que los NNA depositan en las instituciones que conocen y por la identificación de aquellas que desconocen.

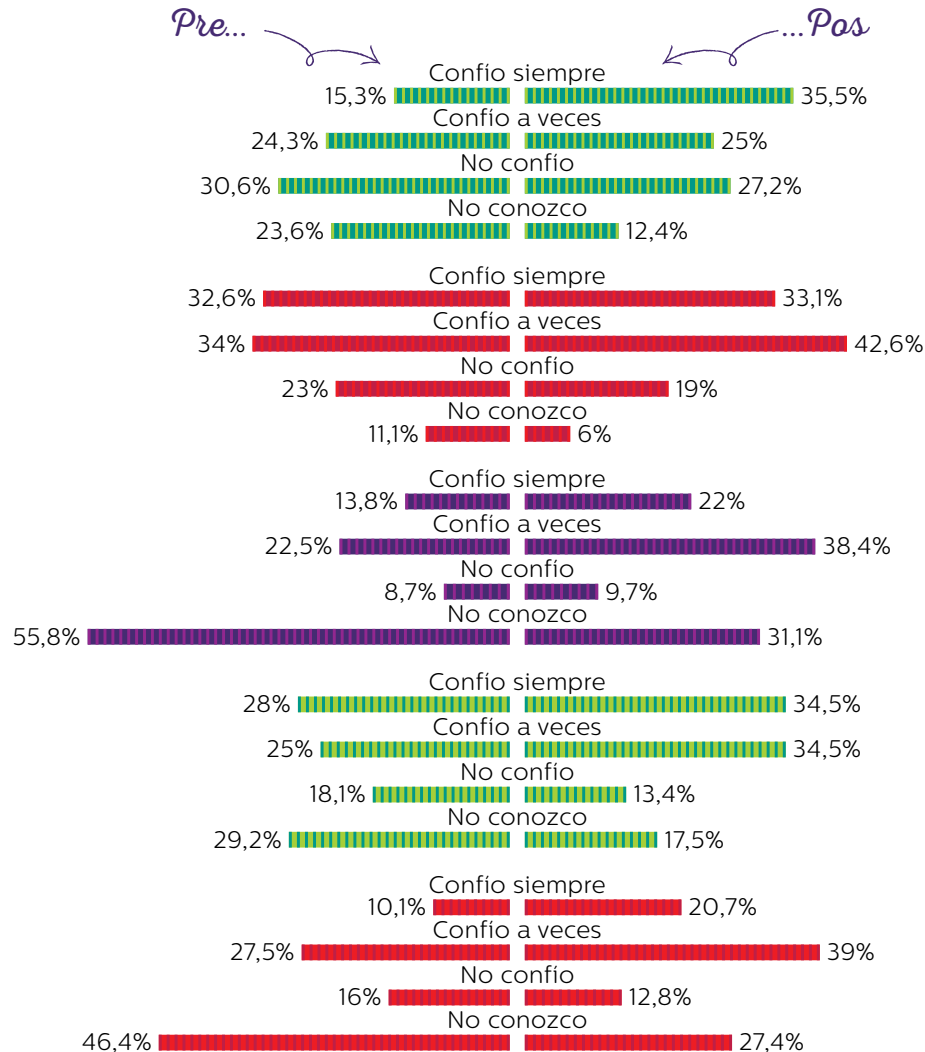
En este sentido, los resultados muestran un incremento generalizado del conocimiento y la confianza en las instituciones que, dentro de las rutas de restitución de derechos, cumplen con las funciones de orientación (familia, instituciones educativas), protección (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF), atención en salud (hospitales), judicialización (Policía Nacional de Colombia y Fiscalía General de la Nación) y vigilancia

y control (Procuraduría General de la Nación), y en las encargadas específicamente de la reparación integral de personas víctimas del conflicto armado (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, Centros Dignificar de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, Casas de Memoria y Lúdica - Estrategia Atrapasueños de la Secretaría Distrital de Integración Social). Tales datos pueden evidenciarse en la gráfica de las siguientes páginas.



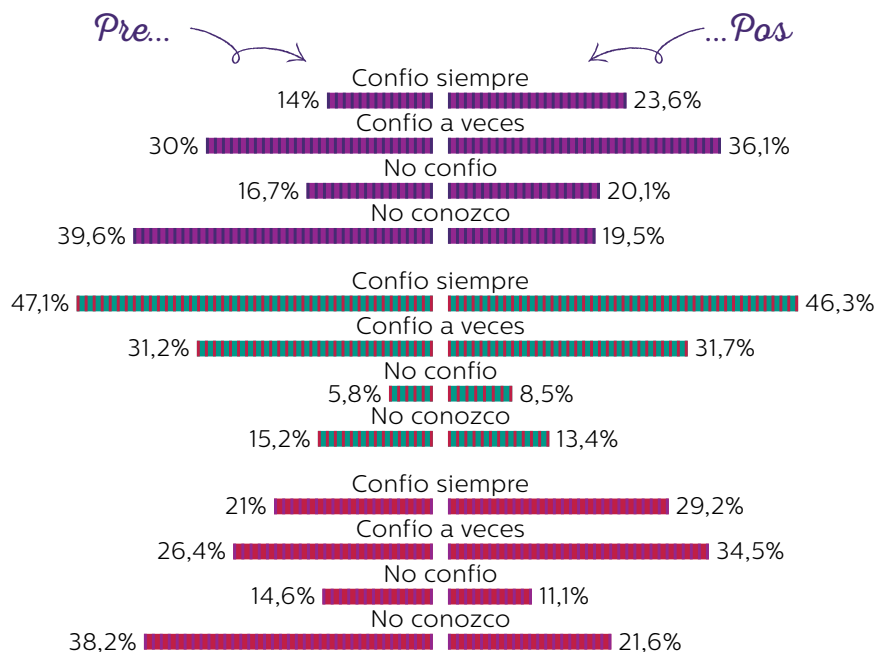
Gráfica 10. Confianza en instituciones

■ Confianza en el ICBF ■ Confianza en la Policía ■ Confianza en los Centros Dignificar
■ Confianza en la Fiscalía ■ Confianza en la Casa de Memoria y Lúdica – Atrapasueños



...continúa Gráfica 10. Confianza en instituciones

■ Confianza en la Procuraduría ■ Confianza en la Secretaría de Salud ■ Confianza en la Unidad para las Víctimas



Fuente: Instrumentos Pre y Pos para la medición del impacto en los NNA de la estrategia metodológica Travesía de la Luz: Encuentros de resignificación de sentido en presente. CINEP/PPP 2014.

En cuanto a la percepción de los NNA frente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar conviene destacar el aumento de la confianza, al sumar los ítems “Confío siempre” y “Confío a veces”, de un 39,6% en el instrumento

Pre a un 60,5% al finalizar los encuentros de la Travesía de la Luz, es decir, ella aumentó en un 52,7%. Además, es destacable el hecho de que al final del proceso el desconocimiento del ICBF disminuyó en un 47,4%.

En cuanto a las instituciones encargadas de la atención en salud, en este caso los hospitales, la confianza se mantuvo oscilando entre el 78,3% y el 78,0%, y de igual forma ocurrió frente al desconocimiento de la institución, que osciló entre el 15,2% y el 13,4%.

Ahora bien, en relación con las instituciones que cumplen la función de judicialización –en este caso, la Policía y la Fiscalía–, se puede evidenciar la disminución del desconocimiento de estos despachos: para el caso de la Policía pasó de 11,1% a 6%, y para el de la Fiscalía de 29,2% a 17,5%. Así mismo, la confianza frente a la Policía aumentó en un 13%, y frente a la Fiscalía en un 25%.

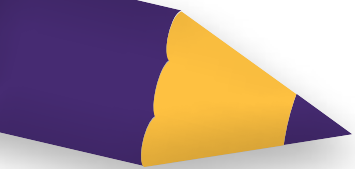
En lo que respecta a las instituciones encargadas de la vigilancia y control de la garantía de derechos de los ciudadanos, aparece un cambio significativo en relación con el conocimiento y la confianza respecto de la Procuraduría. Así, el desconocimiento frente a esta institución disminuyó en un 50,7% y la confianza aumentó en un 35,6%.

Por último, respecto a las instituciones encargadas de la reparación

integral de las víctimas del conflicto armado, se observa un aumento del 66% en la confianza frente al Centro Dignificar, del 58,7% frente a las Casas de Memoria y lúdica –estrategia Atrapasueños–, y del 34% frente a la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. En cuanto a la disminución del desconocimiento de las mismas para los NNA, los porcentajes disminuyeron en 44%, 41% y 43,4%, respectivamente.

En conclusión, el proceso de la Travesía de la Luz: Encuentros de resignificación de sentido en presente, incidió también en la sensibilización de los NNA con respecto a sus derechos y en el mayor conocimiento de las instituciones garantes de éstos. La disminución de su desconocimiento en todos los casos se tradujo en el aumento de la percepción de confianza hacia estas mismas instituciones.

En lo que sigue, para finalizar este capítulo, se expondrán las lecciones aprendidas del proceso con el propósito de establecer la utilidad y el valor de esta propuesta para el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado en el contexto escolar.



Lecciones aprendidas

1. Estar situado en el presente es una capacidad humana. Ella consiste en una relación del sujeto “con su aquí y ahora” (el lugar que ocupa y el momento en que lo hace), situación que lo habilita para construir realidades, porque el presente es lo único sobre lo cual puede decidir y tener algún control. Como capacidad, puede ser desarrollada y fortalecida a través de estrategias pedagógicas, porque está íntimamente asociada al aumento del reconocimiento y la valoración positiva de las habilidades personales, y esto estimula y amplía el abanico de posibilidades acerca de lo que se puede hacer con la vida, es decir, con el presente. Dicho incremento afecta la relación del sujeto consigo mismo en términos de confianza en sí, la cual se evidencia como la seguridad personal, la disminución de los miedos frente al entorno y la motivación para emprender proyectos. Este acrecentamiento de la relación con el presente a partir de la confianza en sí mismo promueve en el sujeto la autonomía, entendida como la capacidad de

elegir y tomar decisiones, así como de hacer valoraciones sobre su realidad, no necesariamente según los estándares contextuales de lo correcto y lo incorrecto, lo bonito y lo feo, lo bueno y lo malo, todo lo cual se traduce en un impulso de la creatividad.

2. La confianza en sí y la autonomía del sujeto constituyen su dignidad. Su vulneración o su fortalecimiento modifica la valoración y el relacionamiento del sujeto consigo mismo y con su entorno social. Por eso, la salvaguarda y la potenciación de la dignidad están asociadas al aumento de las confianzas subjetiva e intersubjetiva, así como a la disminución de la inseguridad y la agresividad, de las cuales las primeras son susceptibles de potenciarse a través de estrategias pedagógicas. Al fortalecer la confianza en sí, la autonomía y la creatividad, tales estrategias promueven relaciones de respeto hacia la diversidad, así como disposición a gestionar ante las instituciones la defensa y la restitución de los derechos propios cuando ellos han sido vulnerados.

3. La escuela tiene capacidad para acompañar a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto. Su acción pedagógica orientada a la resignificación de sentido tiene que ser política educativa en una época de posconflicto y reconciliación. Esta responsabilidad debe traducirse en mecanismos institucionales que operen en el currículo, el calendario escolar y los recursos para su sostenibilidad, así como en la formación de las comunidades educativas para dicha tarea.



Bibliografía

Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

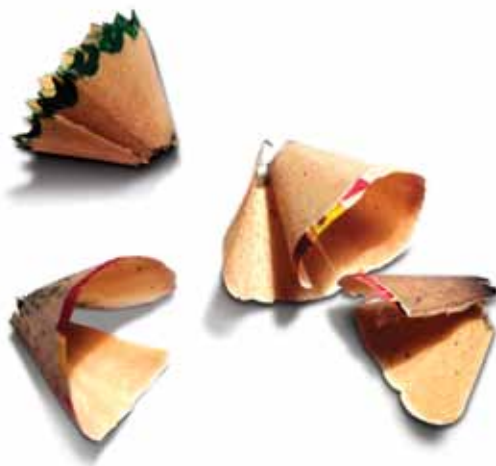
Campbell, J. (1992). *El héroe de la mil caras: psicoanálisis del mito*. España: S. L. Fondo de Cultura.

Pearson, C. (1992). *Despertando los héroes interiores. Doce arquetipos para encontrarnos a nosotros mismos y transformar el mundo*. Madrid: Mirach, S. A.

PNUD (s. f.). *PNUD America Latina Genera*. Recuperado el 10 de diciembre de 2014, de http://www.americalatinagenera.org/es/index.php?option=com_content&view=article&id=390&Itemid=190

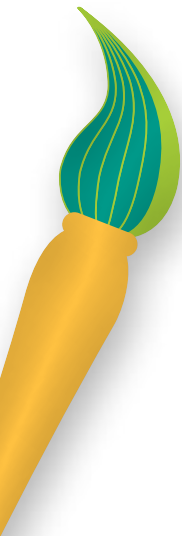
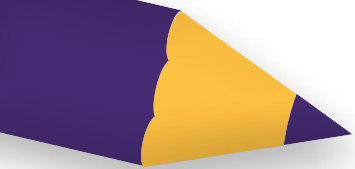
SED (2013). *Sistema de matrícula con corte a junio de 2013. Oficina de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito*. Bogotá: SED.

UARIV (2014). *UARIV. Reporte general sobre víctimas 2014*. Recuperado el 28 de octubre de 2014, de <http://www.unidadvictimas.gov.co/>



Anexo 1. Cuadro de arquetipos: luces y sombras

ARQUETIPO (PODER)	LUZ	SOMBRA
<i>Inocente</i>	Suelo confiar ciegamente en los demás.	En algunos momentos siento miedo de ser abandonado.
<i>Huérfano</i>	Sé que soy capaz de resolver problemas por mí mismo y que algunas cosas aparentemente malas pueden fortalecerme.	A veces no me dan ganas de esforzarme porque pienso que todo me va a salir mal. En momentos culpo a los demás de lo que me pasa.
<i>Guerrero</i>	Sé que puedo conseguir cualquier cosa que me proponga y me gusta luchar por lo que quiero.	En ocasiones el afán de ganar hace que no me importe si otros salen lastimados.
<i>Bienhechor</i>	Me gusta compartir y ayudar a los demás.	En ocasiones el afán de cuidar a los demás me lleva a no cuidar de mí mismo.
<i>Buscador</i>	Estoy buscando algo que me haga feliz y así poder comprometerme con eso.	A veces tengo afán de encontrar lo que busco y esto hace que me aburra fácilmente de las cosas.
<i>Destructor</i>	He aprendido que las situaciones que me hacen sufrir ayudan a fortalecerme.	En ocasiones querer hacerme más fuerte me lleva a hacerme daño y lastimar a los demás.
<i>Amante</i>	Me encanta sentir la alegría de querer y ser querido. Amo la vida, ¡Me quiero!	A veces quiero que solo me quieran a mí, o no quiero querer a nadie.



ARQUETIPO (PODER)	LUZ	SOMBRA
<i>Creador</i>	Tengo gran capacidad creativa, creo que puedo transformar las situaciones que me rodean. Sé que mis sueños pueden hacerse realidad.	En ocasiones me frustró y siento que no puedo cambiar nada.
<i>Gobernante</i>	Tengo la habilidad de preocuparme y actuar por el bien de todos los que me rodean.	En ocasiones abuso del poder que tengo para controlar a los demás.
<i>Mago</i>	Sé que puedo transformar positivamente cualquier cosa que me pase. Me gusta ayudar a los demás a que entiendan sus situaciones y se sientan mejor.	En ocasiones abuso del poder que tengo y puedo manipular y lastimar a los demás.
<i>Sabio</i>	Disfruto de comprender lo que me sucede en cada vivencia buena o mala.	A veces me cuesta trabajo construir con otros porque creo que nadie está a mi nivel.
<i>Bufón</i>	Me encanta disfrutar de la vida. Sé que, a pesar de todo, la vida siempre sonríe. Puedo confiar en los demás sin dejar de confiar en mí mismo.	En ocasiones exagero en mi búsqueda de placer y me hago daño.



4.

— *El derecho* —
A LA EDUCACIÓN
DE LAS MUJERES
víctimas del conflicto ar-
mado en Bogotá. Barreras
e inequidades.



Valentina Zarama Moreno
Dillyane de Sousa Ribeiro¹

El presente capítulo tiene como objetivo principal evidenciar las condiciones y barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo distrital de Bogotá que viven las mujeres víctimas del conflicto armado. Concretamente, se trata de ofrecer una perspectiva crítica y propositiva respecto de la manera como estas mujeres se articulan a los programas oficiales de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (en adelante, EPJA) desarrollados en el Distrito.

En virtud de lo anterior, las líneas que siguen a continuación se guían por una afirmación fundamental: en Bogotá existen graves falencias en lo que respecta a la promulgación²

y materialización de las respectivas políticas públicas que garanticen plenamente el derecho a la educación de las mujeres víctimas del conflicto armado. Situación que se evidencia en el reducido número de Instituciones Educativas Distritales³ que ofrecen la modalidad de EPJA, los problemas pedagógicos en el diseño y aplicación de los modelos curriculares, los vacíos

de la autoridad, a fin de que sea cumplida y hecha cumplir como obligatoria”.

3 Las afirmaciones que se desarrollan en el presente texto son producto de un ejercicio investigativo en catorce IED que ofrecen esta modalidad, en jornada nocturna y/o fines de semana. En la localidad Ciudad Bolívar participaron los colegios Ismael Perdomo, Cedit Ciudad Bolívar y Colegio Paraíso Mirador; en la localidad San Cristóbal el Colegio San Cristóbal Sur y el Colegio Juan Evangelista; en la localidad Bosa el Colegio Fernando Mazuera y Cedit San Pablo; en la localidad Suba el Colegio Gerardo Paredes; en la localidad Usme el Colegio Miguel de Cervantes y el Colegio Almirante Padilla, y en la localidad Kennedy el Colegio La Amistad, el Colegio Carlos Arturo Torres y el Colegio Japón.

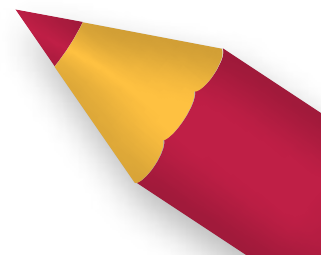
1 Investigadoras del equipo de Ciudadanía y Paz del CINEP/PPP.

2 Según la Real Academia Española, por este término se entiende la acción de “Publicar formalmente una ley u otra disposición

en la planta docente y administrativa para cubrir las demandas de las jornadas nocturna y de fines de semana, y la carencia de una adecuada política de bienestar estudiantil que garantice la permanencia de las mujeres víctimas del conflicto armado en el sistema educativo oficial.

El capítulo, en primer lugar, especifica la ruta metodológica desarrollada a lo largo de la investigación; en el segundo, refiere los problemas de accesibilidad a la educación afrontados por las mujeres víctimas del conflicto armado y en el tercero está dedicado a las dificultades de tipo pedagógico de la EPJA en relación con el sector poblacional objeto de la presente investigación. En la cuarta sección se introducen críticamente algunos factores administrativos que afectan el derecho de tal población a la permanencia en el sistema educativo distrital y posteriormente se muestra cómo el *continuum de violencias* pone en entredicho la permanencia de estas mujeres en el sistema educativo distrital. En sexto lugar se ilustra la manera como los papeles de género de las familias constituyen una barrera al acceso y permanencia en la educación, y finalmente se introducen

algunos aspectos de orden relevante que se considera deben ser potenciados por la política educativa para avanzar en la equidad en materia de acceso y permanencia de las mujeres víctimas del conflicto armado.



Las afirmaciones y contenidos del presente texto son fruto del trabajo de una serie de talleres y encuestas realizados en 14 colegios de seis localidades de la capital con mujeres víctimas del conflicto armado y de otro tipo de violencias. Este proceso utilizó, entre otras herramientas de investigación, la aplicación de una encuesta de caracterización socio-demográfica y el desarrollo de grupos focales que indagaron sobre las vivencias escolares pasadas, las presentes y las anheladas de las mujeres que hicieron parte del proceso de investigación.

La encuesta de caracterización sociodemográfica se destinó a mujeres escolarizadas en las jornadas nocturna y de fines de semana de las Instituciones Educativas Distritales (IED) de las localidades en las que, de acuerdo con el Sistema de Matriculas (Simat), vive la mayoría de la población escolarizada víctima del conflicto armado: Ciudad Bolívar, Kennedy, Usme, San Cristóbal, Suba y Bosa.

Los resultados de la encuesta aplicada no solo permiten comprender la

heterogeneidad de la población de las mujeres víctimas atendidas en la EPJA, sino que posibilitan comprender los retos a los que se enfrenta el diseño y la aplicación de una política pública coherente y tendiente a garantizar el derecho a la educación para esta población. La diversidad de edades, los lugares de procedencia, el autorreconocimiento y el estrato socio-económico, entre otros aspectos, lo advierten con suficiencia. En líneas generales, tal instrumento estuvo compuesto por tres apartados, a saber:

1. Datos de caracterización individual: se indagó por la edad, sexo establecido en el registro civil, localidad, barrio, UPZ, estrato, estado civil actual, hijas/os, núcleo familiar, servicio de salud, discapacidad, orientación sexual, reconocimiento según rasgos físicos, pueblo o cultura, ocupación principal y utilización del tiempo.

2. Datos educativos: se incluyeron preguntas referidas al ciclo educativo cursado, fecha de inicio de estudios, relación con los colegios nocturnos o

de fines de semana, motivo de retiro del último colegio, motivo de retorno al estudio, otros cursos recibidos, deseo de otros cursos, deserción de otros colegios, barreras de acceso y permanencia, discriminación, calidad educativa y características del colegio.

3. Datos relacionados con el conflicto armado: afectación provocada por el conflicto armado, tipo de vulneración, inscripción en el Registro Único de Víctimas (RUV), subsidios, ocupación en el lugar de origen, relación de servicios educativos del lugar de origen y del actual y afectación por otras violencias no relacionadas con el conflicto armado.

De otro lado, se conformaron grupos focales que tenían como tarea indagar sobre las barreras de acceso y permanencia en la educación que afrontan las mujeres víctimas del conflicto armado que llegan a Bogotá⁴.

4 Uno de los grupos se conformó con la participación de diecinueve mujeres pertenecientes a la Mesa Autónoma de Mujeres Víctimas del Distrito (iniciativa conformada por mujeres lideresas víctimas del conflicto armado y que residen en la ciudad de Bogotá; cuenta con una Secretaría Técnica a cargo de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación). Además,

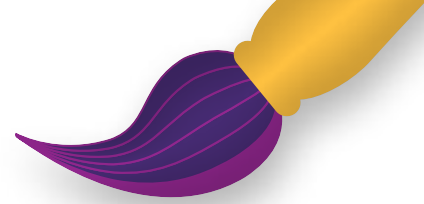
Para tal efecto se utilizaron diversas estrategias extraídas de la educación popular, a fin de abordar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos respectivos.

Para el caso particular se creó un relato y un punto de referencia desde el cual se pretendía que las mujeres asistentes evaluaran su pasado, reflexionaran sobre su presente y soñaran su futuro, además de ubicar en perspectiva el lugar de la escuela y el papel de la educación en cada una de sus facetas de vida. Tal relato suponía la existencia de un personaje llamado Yonos (yo-nosotras), que versaba sobre un mito fundador de un nuevo mundo, personificación, a su vez, de los problemas afrontados por las mujeres que a partir de la autogestión, la organización y el reconocimiento de su diversidad y sus experiencias, pueden transformar sus condiciones de vida en relación con el lugar de la educación en tales procesos.

se adelantaron catorce grupos focales en igual número de colegios, con un total de 137 mujeres escolarizadas participantes; de estas últimas, 94 son víctimas del conflicto armado y dos son desmovilizadas de grupos armados ilegales.



Tal mundo renovado supuso la elaboración de una muñeca personificada que fuera la copia perfecta de cada una de las mujeres (el mismo color de piel, de ojos, de cabello, las mismas cicatrices y lunares y una ropa que les gustara mucho). En la etapa final del grupo focal se reveló el significado de la palabra Yonos: Yo y Nosotras. Con eso se enfatizó la dimensión individual y colectiva de la construcción de autonomía de las mujeres sobre sus cuerpos, el papel de cada una en la sociedad y las demandas hechas al sistema educativo para superar los problemas de acceso y permanencia, algunas de las cuales se mencionan en el apartado número 7.



Problemas de accesibilidad a la educación para mujeres víctimas del conflicto armado⁵

La EPJA resulta ser una modalidad de segundo orden en el escenario nacional y particularmente en el conjunto del esquema de educación impartida en el Distrito, donde no aparece como factor preponderante dentro su agenda de discusión y de atención a las respectivas políticas públicas. Además, las administraciones distritales no han desarrollado suficientes medidas de tipo administrativo, académico y presupuestal que permitan superar

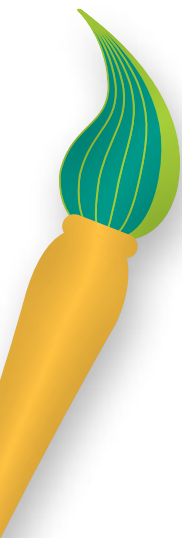
las graves problemáticas que afronta la comunidad educativa atendida por la EPJA en las jornadas nocturna y de fines de semana. Un docente de esta modalidad en el Distrito afirmaba:

“Lo otro que ocurre es que desde la Secretaría de Educación del Distrito no existe una política clara de educación para adultos. Entonces, como no hay una política clara, no hay un currículo, no hay un lineamiento, no hay unos estándares” (Docente del colegio Cedid de Ciudad Bolívar, 2014).

Tal situación se refleja, entre otras cosas, en un esquema de oferta educativa implementado por el Distrito que no logra sobreponerse a tres factores fundamentales⁶: de un lado, el

5 El presente texto se guía analíticamente por las afirmaciones de Katarina Tomasevski (2004), quien propone “El sistema de las 4A” para analizar la educación desde la óptica de los derechos humanos. A partir de tal postulado afirma que, para garantizar la educación como derecho, se debe definir: i) La obligación de asequibilidad, o derecho a la disponibilidad de enseñanza; ii) La obligación de accesibilidad, o derecho al acceso de la enseñanza; iii) La obligación de aceptabilidad, o derecho a una educación aceptable, y iv) La obligación de adaptabilidad o derecho a permanecer en el sistema educativo.

6 La accesibilidad se ha definido como la necesidad de acceder a la enseñanza, y principalmente facilitar el acceso físico, económico y geográfico. Así, pues, entre las cosas que se debieran garantizar aparecen: que la distancia promedio en minutos de la casa a la escuela



reducido número de instituciones que ofrecen la EPJA en la capital ha presentado problemas de acceso de las mujeres víctimas del conflicto armado (de las 356 Instituciones Educativas Distritales, solamente 59 ofrecen esta modalidad en las jornadas nocturna o de fin de semana, o en ambas); sin duda alguna, la disponibilidad de servicios y derechos educativos es menor en estas jornadas, en comparación con las de la mañana y la tarde.

De otro lado, tales IED se encuentran localizadas en las zonas céntricas de las localidades, no en sus periferias, lo cual acarrea serias complicaciones para las mujeres porque es difícil recorrer las largas distancias entre su residencia, el sitio de trabajo y el colegio. Como si esto fuera poco, la información disponible respecto de la oferta educativa no se difunde adecuadamente, todo lo cual refleja la debilidad de los canales institucionales efectivos para atender oportunamente a quienes se interesan por esta modalidad de aprendizaje.

sea corta, que los estudiantes estén libres de trabajo infantil, además de la gratuidad de la educación y la entrega a los estudiantes de subsidios de uniformes, útiles escolares, alimentación y transporte (Tomasevski, 2004).

Así las cosas, tanto el reducido número de IED que ofrecen EPJA en la capital como la distribución de las mismas en el territorio, se contraponen directamente con las dificultades económicas, de seguridad y de tiempo que afrontan amplios sectores estudiantiles, y con especial relevancia las mujeres víctimas del conflicto armado. Una mujer lo expresaba de este modo: “Vivo en otra localidad y tengo que coger transporte, y en el momento no tengo trabajo estable” (Mujer estudiante, Cedit Ciudad Bolívar, 2014)⁷.

Amplios sectores del alumnado de estas jornadas enfrentan una difícil condición económica, que se siente con mayor fuerza en el caso de las mujeres que han tenido que desplazarse por causa del conflicto armado: la mayoría llega a vivir en localidades con altos grados de pobreza y miseria, tales como Ciudad Bolívar, Bosa,

7 Es importante señalar que esta investigación se realizó sobre la perspectiva del denominado “conocimiento situado”, planteado por la feminista Donna Haraway, quien propone poner en evidencia el lugar desde donde hablan las personas, perspectiva fundamental para entender la manera como se desarrollan las experiencias escolares de las mujeres.

Kennedy, Suba, Usme y San Cristóbal (Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, 2014); a su vez, estas son las zonas bogotanas con mayores índices de población de estratos 1 y 2 (Grupo Ciudad del Iepri, 2012).

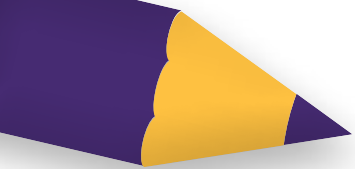
También resulta evidente que los apuros económicos, la necesidad de llevar el sustento a casa y de conseguir un trabajo para estabilizar la vida en la ciudad, inciden negativamente en el acceso o la permanencia en el sistema educativo distrital. Una entrevistada sostiene que “es complicado madrugar a trabajar y trasnochar estudiando” (Mujer estudiante, Colegio José Félix Restrepo, 2014).

Es evidente que otros derechos se ven también vulnerados. Por ejemplo, la mayoría de las mujeres en situación de desplazamiento se enfrenta a trabajos mal remunerados y de horarios extendidos, donde prevalece la flexibilización laboral, todo lo cual se manifiesta en la incompatibilidad entre los horarios de trabajo y los de estudio, así como entre las jornadas laborales demandadas y el ritmo de estudio que exigen los horarios: “En mi salón ya se retiraron ocho compañeros, la mayoría porque consiguieron

trabajo y tienen turnos” (Mujer estudiante, Colegio Fernando Mazuera, 2014). Situación que parcialmente se corrobora en la composición del estrato socio-económico: 57% de las participantes pertenece al estrato 1, un 31% al Estrato 2, otro 5% al Estrato 3 y el 7% no sabe o no responde (Ver Gráfica 11).

Eventualidades como la pérdida del documento de identidad o los certificados de los niveles cursados se convierten en factores que, aún por simples que pudieran parecer, constituyen factores que limitan cotidianamente el acceso a la educación.





Gráfica 11. Estrato socioeconómico de las mujeres encuestadas⁸



Fuente: Encuesta de caracterización sociodemográfica, CINEP/PPP 2014.

Por todo lo anterior, algunas mujeres afirman que la gratuidad no es suficiente para contrarrestar las grandes dificultades económicas a las que está sometida la mayoría de las mujeres víctimas de la guerra. No es raro encontrar toda una serie de demandas de bienestar estudiantil⁹ que faciliten el acceso y la permanencia: “si la gente vive muy lejos y necesita un transporte” (Mujer estudiante, Colegio Paraíso, Mirador, 2014).

Sumado a ello, la ausencia de condiciones para garantizar el pleno

desarrollo de la vida académica se manifiesta en constantes exigencias de medidas tendientes a obtener ciertas ayudas institucionales que si bien son ofrecidas en la jornada diurna son inexistentes en las jornadas nocturna y fines de semana, entre ellas la alimentación: “Necesitamos rutas para la gente que vivimos lejos, un jardín para las que tenemos niños pequeños, refrigerios para aquellos que a veces no tienen para su alimentación, en fin, necesitamos muchas cosas” (Mujer estudiante, Colegio Almirante Padilla, 2014).

Tal situación se siente sin duda con mayor acento en lo que respecta al acceso a la educación superior, dados los altos precios de las matrículas y la escasez de becas disponibles en el Distrito para las instituciones públicas: “Siempre quise ir a la universidad y ser abogada, pero por el desplazamiento

8 Los datos y gráficos que se presentan en este texto son producto de la realización de la encuesta de caracterización sociodemográfica ya referida en la ruta metodológica.

9 Se entiende por Bienestar Estudiantil o Institucional la condición fundamental para el desarrollo y la formación integral de la comunidad educativa, y está orientado a potenciar el desarrollo de la vida en las respectivas IED (FUN Comisiones, 2010).

a Bogotá y mis niños pequeños, sin tener cómo sobrevivir, sentí que ya no podía nunca estudiar en la U. Además, no tengo los recursos y ahora me dedico a que mis hijos estudien ya que yo no pude. En conclusión pienso que no seré abogada, ni podré, pero no pierdo las esperanzas de estudiar otra carrera. Sé que lo puedo lograr, tengo la confianza” (Mujer integrante de la Mesa Autónoma de Mujeres, 2014).

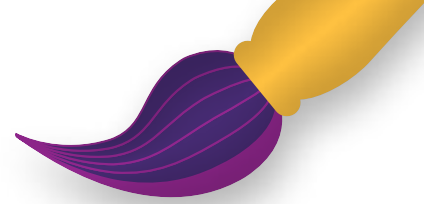


Algunas dificultades de tipo pedagógico de la EPJA: ¿una educación adecuada para las mujeres víctimas del conflicto armado?

Los problemas de asequibilidad y accesibilidad experimentados en Bogotá por las mujeres víctimas del conflicto armado se suma una propuesta pedagógica que enfrenta un problema sustancial: la ausencia de una propuesta curricular adecuada que pueda atender a la alta heterogeneidad de la comunidad estudiantil perteneciente a la EPJA con relación a las trayectorias y experiencias de vida, la diversidad etaria y la multiplicidad racial y étnica. Todo esto confirma que los procesos de enseñanza-aprendizaje implementados en las IED del Distrito tienen un largo trecho por recorrer para cumplir con las directrices del Decreto 3011 de 1997, donde se establece que los principios de esta educación son el Desarrollo Humano Integral, la Pertinencia, la Flexibilidad y la Participación (Presidencia de la República de Colombia, 1997).

Más todavía: ella se enfrenta a profundas dificultades para garantizar una serie de recomendaciones promulgadas por la Corte Constitucional respecto a la educación para las mujeres en situación de desplazamiento mayores de quince años: i) Acceso y ambientes educativos; ii) Docentes y otro personal educativo; iii) Propuesta pedagógica; iv) Política educativa, coordinación y procesos de institucionalización, todas ellas orientadas a garantizar a las mujeres víctimas de desplazamiento forzado el ejercicio del derecho a la educación¹⁰.

10 Aspectos incluidos en los “Lineamientos para un Plan Integral de Prevención y Protección del Impacto Desproporcionado y Diferencial del Desplazamiento Forzado sobre las mujeres colombianas”, incluidos como adjunto al Auto 237 de 2008 de la Corte Constitucional; este último fue proferido como consecuencia del incumplimiento del Auto 092 de ese mismo año. Adicionalmente, la Red de Mujeres Desplazadas también elaboró líneas



Un primer problema evidente de todo lo anterior se refiere a las notables diferencias con que se han implementado los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) en cada una de las respectivas IED¹¹. Teóricamente, cada CLEI de la educación básica tiene una duración de 40 semanas lectivas (un año), mientras que aquellos destinados a la educación media se desarrollan en 22 semanas lectivas (un semestre); consecuentemente, cada Ciclo debe trabajar de manera integrada los contenidos equivalentes a los grados de la educación formal regular. Sin embargo, lo que se pudo constatar a lo largo de la presente investigación es que la EPJA del sector oficial distrital no está estandarizada¹².

de acción encaminadas a nutrir la preparación de los trece programas, igualmente incluidas como adjunto al Auto 237.

11 Según el Decreto 3011 de 1997, la “educación básica y media de adultos” puede ser ofrecida en Ciclos Lectivos Especiales Integrados, que tienen la siguiente correspondencia con los grados de la educación regular: Educación Básica (Ciclo 1: grados 1º, 2º y 3º; Ciclo 2: grados 4º y 5º; Ciclo 3: grados 6º y 7º; Ciclo 4: grados 8º y 9º) y Educación Media (Ciclo 5: grado 10º; Ciclo 6: grado 11º).

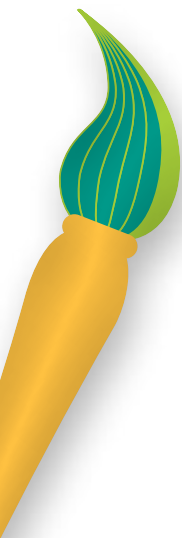
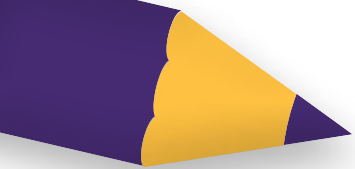
12 En la última administración distrital, la SED empezó un proceso de revisión de los

Por ejemplo, cada IED viene elaborando y aplicando currículos y metodologías de forma independiente, con la tendencia a “semestralizar” los ciclos de formación, es decir, dictar un grado escolar por semestre, pero con ello no cumple con el objetivo de impartir de manera integral los contenidos previstos para cada ciclo.

Por otro lado, las trayectorias y experiencias de vida del estudiantado de estas jornadas son muy distintas; según los relatos del personal docente, a la comunidad estudiantil de la EPJA la componen adolescentes que fueron expulsados de las jornadas matinales y vespertinas por infringir las normas del Manual de Convivencia, adultos que interrumpieron su formación en la adolescencia, adolescentes y jóvenes en “extra-edad”, personas con discapacidad, víctimas del conflicto armado, personas desmovilizadas y desvinculadas de grupos armados en proceso de reintegración¹³, adoles-

respectivos currículos en cada uno de los colegios, con el objetivo de fortalecer esta modalidad educativa y brindar educación con pertinencia.

13 Se consideran víctimas la población infantil y adolescente que se desvincula de algún grupo armado antes de cumplir 18 años.



centes bajo medidas de protección del ICBF y personas con identidades de género y orientaciones sexuales no heteronormativas, entre otros. Un docente lo relata así:

[...] “finalmente nosotros [los docentes] que estamos en las jornadas nocturnas somos los que tenemos que integrar todo eso que está desintegrado [...] Nosotros somos los que tenemos aquí en el colegio a la reinsertada, la desmovilizada, la desplazada o el desplazado, el niño con conflicto con la ley, y todos ellos están construyendo nuestro espacio” (Docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, 2014).

La diversidad etaria presente en la EPJA es, por demás, un aspecto al cual los modelos pedagógicos desarrollados en el Distrito han puesto poca atención: las edades de las personas escolarizadas en la educación nocturna y de fines de semana son muy variadas y, contrariamente a lo que podría pensarse, la mayoría de las personas que estudian en estas jornadas son adolescentes y jóvenes. En este estudio, el 31% de las mujeres participantes

son adolescentes (entre 13 y 17 años), el 37% son jóvenes (entre 18 y 26 años) y el 31% son adultas (entre 27 y 69 años); el rango etario referido al adulto mayor resultó ser la minoría (ver Gráfica 12)¹⁴. Tal como afirmaba un docente,

“El manejo de la jornada diurna a la nocturna es incomparable. En la noche hay diversidad de población. Yo tengo estudiantes de veinte años hasta sesenta y nueve años y la situación y las vivencias de ellos le cambian a uno la panorámica y el manejo de esa población” (Docente del Colegio San Cristóbal Sur, 2014).

Es una situación que, de hecho, advierte sobre dos aspectos sustanciales. De un lado, sobre los ritmos de aprendizaje dispares por edad, en donde los métodos y currículos de enseñanza no responden a esta situación. De otro lado, tal composición ha acarreado, de acuerdo con varios relatos de las mujeres, una serie de discrepancias entre las personas jóvenes y las adultas. Por

Las personas desmovilizadas que han salido de un grupo armado después de los 18 años no son consideradas víctimas.

14 Datos corroborados por un estudio realizado por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la SED, donde se describe la misma tendencia: entre las 1.166 personas encuestadas por la DIIP, el 39% están en el rango entre los 15 y 19 años (Moreno, Buitrago, Rojas, López, y Olaya, 2014, p. 5).

ejemplo, estas últimas señalan que las menores son indisciplinadas, violentas, consumidoras de sustancias psicoactivas e irrespetuosas, mientras que a las jóvenes les causa incomodidad el supuesto trato preferencial del personal docente hacia sus congéneres adultas. Esta característica de la población representa un reto pedagógico y en materia de convivencia, pero ante todo es un aspecto que ha de ser potenciado a partir del intercambio de saberes y experiencias para la construcción colectiva de sentidos.

A la diversidad etaria se suma toda una multiplicidad racial y étnica presente en la EPJA; se trata de una heterogeneidad frente a la cual se observa un desarrollo curricular poco adecuado:

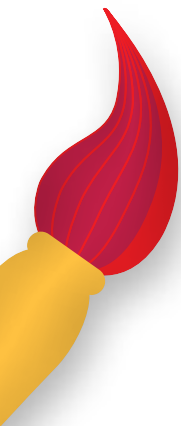
Es un universo tan diverso de un ser humano a otro, y a veces lo que funciona con uno no funciona con otro [...] otros lo que más necesitan de pronto es una metodología diferente. O sea, trabajar con seres humanos es bien diverso (docente del Colegio Juan Evangelista, 2014).

Por ejemplo, las mujeres víctimas del desplazamiento a causa del conflicto armado escolarizadas en la EPJA

se autorreconocieron de acuerdo con sus rasgos físicos, cultura o pueblo, de la siguiente manera: 27% se consideraron mestizas, 14% se reconocen como blancas, 15% como campesinas, 15% se afirmaron afrocolombianas, afrodescendientes, negras o morenas¹⁵, 7% son indígenas, y el 22% de las 137 mujeres totales no supieron o no contestaron a la pregunta (ver Gráfica 13). Se trata de una diversidad frente a la cual un docente deja entrever algunos de los desafíos que en materia pedagógica debe asumir este tipo de educación, pero ante los cuales no se han diseñado respuestas efectivas:

Necesitamos una perspectiva social de lo que significa tener toda esta población totalmente reunida en un espacio educativo [...] Y a nosotros el Estado nos dice: ‘trabajen con lo que tienen’. Ese sería el gran dilema. Entonces, como sugerencia, aquí necesitamos un trabajo con una perspectiva más amplia, que aporte al manejo de estas situaciones (Docente del Colegio Ismael Perdomo, 2014).

15 La categoría “morena” no estaba presente en la encuesta, pero cuando se encontraba la opción “Otras”, algunas se identificaron bajo esa categoría.



Gráfica 12. Número de mujeres encuestadas, según edad

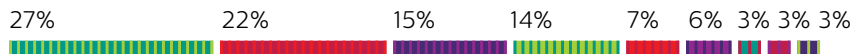
■ Juventud (18 a 26 años) ■ Adolescencia (13 a 17 años) ■ Adultos (27 a 59 años) ■ Adultos mayores (60 años +)



Fuente: Encuesta de caracterización sociodemográfica, CINEP/PPP 2014.

Gráfica 13. Categorías de autorreconocimiento de las mujeres encuestadas

■ Mestiza ■ NS/NR ■ Campesina ■ Blanca ■ Indígena ■ Afrocolombiana ■ Negra ■ Afrodescendiente ■ Morena



Fuente: Encuesta de caracterización sociodemográfica, CINEP/PPP 2014.

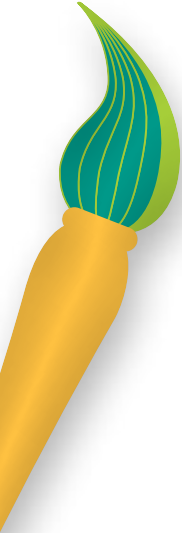
Así, pues, como se dijo atrás, las trayectorias y experiencias de vida, la diversidad etaria y la multiplicidad racial y étnica son situaciones que ponen de manifiesto las mujeres víctimas del conflicto armado, para quienes los currículos, las metodologías, la didáctica, entre otros aspectos, resultan poco adecuadas y pertinentes para su situación colectiva e individual. Uno de los problemas más discutidos por estas mujeres hace

alusión al debate de la evaluación y su pertinencia frente al perfil de las personas que cursan en las jornadas nocturna y de fines de semana; tal como afirmó una mujer entrevistada, “se puede mejorar la educación con más calidad, que la diferencia entre una jornada de día y una de noche no exista, porque la educación debe ser con calidad también para los adultos” (Mujer estudiante del Colegio Carlos Arturo Torres, 2014).

Como ya se ha sostenido, el problema no es tal heterogeneidad: lo que se constata es la carencia de un modelo pedagógico que responda adecuadamente a las distintas condiciones y necesidades de manera integral y pertinente, donde se eduque con base en la diversidad, pasando por una interculturalidad que permita una educación inclusiva y no segregada.



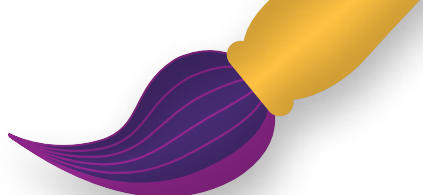
Factores administrativos que afectan el derecho a la permanencia en el sistema educativo distrital



El derecho a permanecer en el sistema educativo distrital se enfrenta a una serie de disposiciones administrativas que afectan la permanencia del estudiantado en la EPJA, y particularmente de las mujeres víctimas del conflicto armado. En el orden nacional, lo más preocupante es la Directiva Ministerial Número 14 de 2004, que en sus determinaciones generales no responde a las necesidades en materia de docencia que se presentan en esta modalidad educativa. Muy negativa ha resultado la determinación según la cual “la planta de personal aprobada por el MEN no será ajustada con base en la matrícula de los programas de jóvenes y adultos” (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Como resultado, se ha observado una disminución sustancial del personal docente contratado bajo esta modalidad, dado que muchas de estas personas se han ido pensionando. En suma, la mencionada Directiva Ministerial prohíbe el reemplazo de estas vacantes bajo la misma figura contractual.

En algunos otros colegios hay todavía algunos “animales en vía de extinción”, que son los que están con resolución de planta. “Acá todos [los profesores] somos horas extra; entonces, nos vemos pagos a ocho mil pesos la hora. Haga usted la cuenta. Son cuarenta horas y a eso quítele el Seguro [Seguro Social], porque tras de que tenemos el seguro entre semana, nos quitan el seguro del sábado y el domingo. Entonces, ¿qué nos queda?” (Docente del Colegio Cedid Ciudad Bolívar, 2014).

Como se desprende de la afirmación de este maestro, a la reducción del personal de planta le corresponde todo un esquema de flexibilización laboral que afecta profundamente la integralidad de la labor del maestro y la maestra: “Eso es nocivo para la jornada nocturna, es una forma de acabarla, y el salario no motiva para la responsabilidad que ellos tienen” (docente del Colegio Gerardo Paredes, 2014).



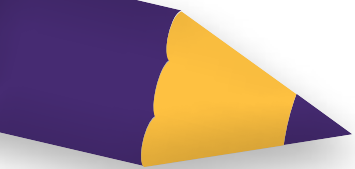
Actualmente la Secretaría de Educación del Distrito está vinculando personal docente bajo la modalidad de pagos por horas extras, donde se contempla solamente el salario por clase impartida. En consecuencia, no reciben remuneración alguna por la planeación de las clases, las reuniones del personal docente o cualquiera otra actividad pedagógica efectuada por fuera de las horas de trabajo estipuladas: “El Estado obliga a que se haga la contratación por prestación de servicios. Entonces, usted se gana cuatrocientos mil por mes y le toca pagar doscientos mil. Eso no es justicia. ¿Dónde queda la equidad de esta nación?” (Docente del Colegio Gerardo Paredes, 2014).

A los problemas contractuales y de remuneración que sufre el personal docente de la EPJA del Distrito, se suma el débil reconocimiento social de su labor: “algo que nos faltaría en colegios como estos es un estímulo a la labor que nosotros prestamos” (Docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, 2014). Si bien es una condición generalizada en el país (Díazgranados, González y Jaramillo, 2006), es una cuestión que se agudiza en el caso del personal docente, que debe

trabajar en horarios tan difíciles como la jornada nocturna y de fines de semana: “Ese reconocimiento no existe hacia los maestros de jornadas fin de semana o nocturna, solamente somos los maestros que estamos llenando un espacio, un hueco” (Docente del Colegio Paraíso, Mirador, 2014).

Tal como afirman Díazgranados, González y Jaramillo (2006), el débil reconocimiento, el desprestigio y la insatisfacción del estamento profesoral en Colombia afectan de manera decidida sus labores académicas y pedagógicas. Ello refleja el contraste entre las altas exigencias a que se abocan (trabajo en difíciles horarios por salarios bajos) y el escaso reconocimiento social de quienes enfrentan su labor diaria. Eso hace pensar en que una política adecuada del Distrito debería desarrollar esquemas de incentivos para este estamento.

El problema resulta tan evidente, que las mujeres víctimas del conflicto armado relatan toda una serie de dificultades que experimentan en su relación con el estamento docente: “Me estoy aburriendo porque nos cambian de profesor a cada rato [...] casi no nos hacen clase porque a veces nos faltan profesores” (mujer estudiante del



Colegio Miguel de Cervantes, 2014). No se trata solamente de las dificultades observadas en las clases impartidas, sino además de la carencia de escenarios de acompañamiento pedagógico extracurricular: “Hay personas que no entienden nada y los profesores no cambian la modalidad de enseñanza y se van” (Mujer estudiante del Colegio Ismael Perdomo, 2014).

A tal situación se suma la falta de personal encargado de la orientación escolar en las jornadas de EPJA, aspecto que es vital en el acompañamiento psicosocial del estudiantado, máxime de aquellas mujeres víctimas del conflicto armado que depositan parte de sus aspiraciones de ascenso social en la culminación de sus estudios: “Se necesita urgente una orientadora, los muchachos tienen muchos problemas [...] pero como si tal... Una señora que venga a poner la cara el sábado o el domingo no la hay” (Mujer estudiante del Cedit Ciudad Bolívar, 2014). Esto ha redundado en la acumulación de funciones del personal docente, que se debe empeñar tanto en tareas administrativas como de acercamiento a las necesidades psicológicas, afectivas y emocionales de los y las estudiantes:

Los docentes somos como aquel director de orquesta [...] a mí me ha tocado personalmente dar una orientación a aquellos estudiantes que están bastante afligidos [...] Entonces uno tiene que intervenir ahí para poder ser psicólogo en ese momento... psicólogo, papá, mamá, médico (Docente del colegio José Félix Restrepo, 2014).

Aspecto más que evidente en el caso de las mujeres víctimas de desplazamiento, quienes no encuentran escenarios efectivos de apoyo en los espacios escolares: los hechos victimizantes ocasionan una ruptura en la vida de las mujeres, sobre todo en lo que se refiere a las redes de afecto y apoyo. Las mujeres víctimas del conflicto armado necesitan mayor apoyo de tipo académico y psico-social, aunque es claro que la escuela no es el único espacio de reparación integral. Lamentablemente, tampoco contribuye a solucionar ni brindar apoyo en tal problemática.

A los problemas anteriormente citados se suman las dificultades administrativas que soportan las IED del Distrito que imparten la EPJA. Situación que se refleja en la carencia de suficiente personal administrativo en la atención de diferentes espacios,

tales como la biblioteca, las salas de audiovisuales, las salas de sistemas, cafeterías y baños, entre otros. A lo largo de la presente investigación fue evidente la existencia de espacios cerrados a los cuales el estudiantado no podía acceder, unas veces por disposición de la institución y otras porque realmente no había quién se hiciera cargo de las mismas.



En entredicho el derecho a la permanencia en el sistema educativo distrital: un continuum de violencias

Las dificultades para el acceso y la permanencia en la EPJA experimentadas por las mujeres víctimas del conflicto armado se relacionan directamente con el *continuum* de violencias. Situación que se refiere a las violencias sufridas por estas mujeres en diferentes ámbitos de la vida, antes, durante y después de los eventos victimizantes. Resulta evidente que la experiencia educativa de aquellas mujeres está profundamente imbricada con dicha multiplicidad de agresiones, tanto las propias del conflicto armado como las que se sufren en la cotidianidad¹⁶.

Resulta pertinente señalar, entonces, que entre las mujeres con quienes

se trabajó a lo largo de esta investigación se encuentran relatos de violencia de tipo sexual¹⁷, intrafamiliar, en ámbitos laborales y de orden político y social; aspectos que influyen en las vivencias escolares pero frente a las cuales no se han diseñado medidas efectivas de atención o acompañamiento, y mucho menos propuestas pedagógicas que contemplen tal complejidad de problemas.

Como parte de ese *continuum* de violencias, las mujeres participantes del proyecto al menos han sufrido uno de los catorce tipos de vulneraciones presentes en la Ley 1448 de 2011¹⁸, en

16 En palabras de Irantzu Mendía (2008), “la idea de Continuum de las violencias responde a la pregunta: ¿por qué para las mujeres la frontera entre guerra y paz no es tan significativa? Hemos visto una y otra vez que la violencia contra las mujeres no se termina cuando se acaba la guerra [...] la violencia contra las mujeres es una continuación del control” (p. 19).

17 Aparte del desplazamiento forzado ya referido, se encuentran con frecuencia delitos contra la libertad y la integridad sexual en el marco del conflicto armado. El 7% de las mujeres ha afirmado que ellas o sus familiares han sufrido ese tipo de vulneración.

18 Según la ley 1448 de 2011, los catorce tipos de vulneraciones son: amenaza, desplazamiento, despojo de tierras, delitos contra la libertad y la integridad sexual, acto terrorista, desaparición forzada, vinculación forzada

la cual el desplazamiento forzado es el hecho victimizante más frecuente (lo señaló el 80,5% de las víctimas). Tal situación se ha visto reflejada tanto en la interrupción abrupta de los estudios motivada por el desplazamiento violento, como en las reducidas posibilidades de reanudar la vida escolar:

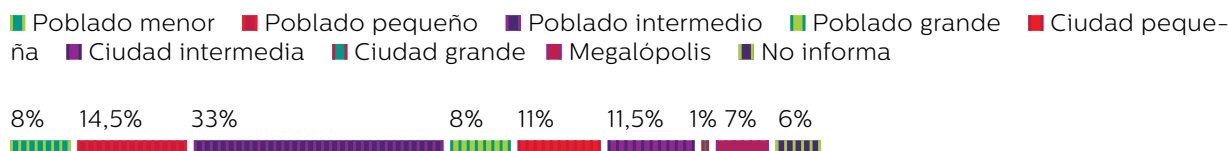
“Cuando era niña salí del campo al pueblo a estudiar mi bachillerato. No pude terminar el sexto porque me discriminaron mucho [...] Después me fui a una ciudad pequeña pero no pude estudiar porque me tocó trabajar. Me sentía frustrada y traumatizada, sin ánimo [...] Luego me casé y se acabaron mis sueños de estudiar. Solo me dediqué a trabajar y a mis niños pequeños [...] Después tuve una oportunidad nocturna y terminé el bachillerato [...] Pero por el desplazamiento a Bogotá y mis niños pequeños sin tener cómo sobrevivir, sentí que ya no podía nunca estudiar en la U [...] Además, no tengo los recursos” (Mujer integrante de la Mesa Autónoma de Mujeres, 2014).

de menores de edad a grupos armados ilegales, homicidio, minas antipersona, pérdida de bienes muebles o inmuebles, secuestro y tortura.

Hay que señalar que las mujeres víctimas del conflicto armado que estudian en las jornadas nocturnas y fines de semana de los colegios distritales provienen principalmente de los departamentos del Tolima, Caquetá, Huila y Chocó; la mayoría son de origen rural, al momento del desplazamiento el 64,7% vivía en poblados (municipios que no tienen más de 100.000 habitantes) y el 32,9% proviene de poblados intermedios, cuya población está entre 20.001 y 50.000 habitantes¹⁹ (Ver Gráfica 14).

19 El Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (Iepri/UNAL) propone la clasificación de los municipios de acuerdo con el número de habitantes: a) poblados: menores (menos de 10.000 habitantes), pequeños (10.001 a 20.000), intermedios (20.001 a 50.000), grandes (50.001 a 100.000); b) ciudades: pequeñas (100.001 a 300.000), intermedias (300.001 a 1.000.000), grandes (1.000.001 a 4.000.000) y megalópolis (más de 4.000.000).

Gráfica 14. Lugar de origen de las mujeres víctimas del conflicto armado, según el rango poblacional²⁰



Fuente: Encuesta de caracterización sociodemográfica CINEP/PPP 2014.

A la violencia propia de la guerra que han soportado estas mujeres durante los hechos victimizantes se suman las dificultades para establecerse en el lugar de arribo como resultado del desplazamiento, a causa del temor permanente a la repetición de los hechos victimizantes. Esa situación se ve mediada por los problemas económicos, sociales e, incluso, de seguridad afrontados por las mujeres; en muchos casos prevalece una sensación de indefensión, la mayor parte de las veces influida por el temor de que los actores violentos puedan llegar a conocer el lugar de residencia y

consecuentemente asesinarlas o forzar nuevamente su desplazamiento.

Esa eventualidad explica que algunas de ellas opten por permanecer en un proceso constante de cambio de vivienda, de barrio y hasta de ciudad; así las cosas, la poca estabilidad en el colegio se convierte en nota constante, observada en no pocos colegios que la EPJA ofrece en Bogotá:

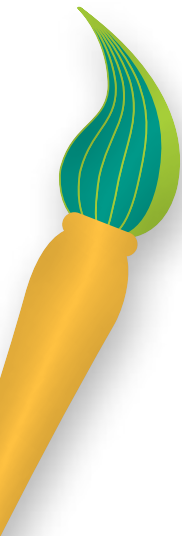
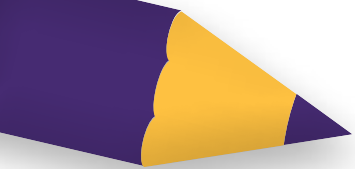
Ya después de haber sido maltratada, ultrajada y desplazada, llegó a la ciudad de Bogotá con las alas caídas y sin esperanzas, pensando nuevamente en realizar sus sueños. Lo ha intentado muchas veces pero aún no ha podido lograrlo, por las barreras que se le presentan en cada intento (Mujer integrante de la Mesa Autónoma de Mujeres, 2014).

²⁰ Esta gráfica representa los lugares de procedencia de las mujeres víctimas del conflicto armado, pero no aquellos de las mujeres participantes del proyecto que no están afectadas por dicho conflicto.

Otros contextos de violencia, que no están relacionados directamente con el conflicto armado y que las mujeres víctimas enfrentan después de haber sufrido los hechos victimizantes son: el 47,9% de ellas afirmó haber sufrido otro tipo de violencia; de manera más específica, el 34,9% informó que había sufrido violencia intrafamiliar o sexual, o ambas.

A esa situación se suma un ambiente escolar conflictivo, que afecta de manera importante la permanencia en el proceso educativo. Allí aparecen factores causales tales como la percepción de inseguridad motivada por las reyertas fuera y dentro de las instalaciones del colegio, la distribución y el consumo de sustancias psicoactivas en inmediaciones de esos planteles, las desavenencias y conflictos entre estudiantes y docentes –muchas veces mediados por el señalamiento, el maltrato verbal, la injusticia, el regaño y la grosería hacia el estudiantado–, y la estigmatización de las mujeres por su condición étnica o sexual o su calidad de víctima de la guerra.





Barreras de acceso y permanencia asociadas a los roles de género en las familias²¹

Las mujeres víctimas del conflicto armado encuentran una serie de limitantes en el acceso a la educación debido a la imposición del papel de cuidado y reproducción²², bajo el cual se ven en la obligación, tanto de trabajar para llevar el sustento al hogar, como de velar por el cuidado

cotidiano de diferentes personas a su cargo, principalmente infantes y adolescentes.

De esa manera entra en contradicción la cantidad de tiempo empleada en las labores del hogar y el trabajo frente a las exigencias propias del contexto escolar. “Yo tenía dos compañeras que no volvieron [al colegio] porque tenían hijos y porque no tenían quién se los cuidara. Entonces decidieron retirarse de estudiar”, testimonia una estudiante del Colegio Japón (2014). Esta es una de las principales barreras que encara la permanencia escolar de las mujeres.

A esa situación se suman las limitaciones que les imponen las relaciones de pareja cuando los cónyuges impiden que sus mujeres ingresen a la educación. En este marco, ellas se ven influidas por episodios de celos o de presión social que terminan por obligarlas al cuidado exclusivo del hogar: “Una amiga se fue [del colegio] porque la amenazó el esposo de muerte”,

21 El género, como una construcción social, implica una serie de pautas de conducta que se expresan desde la crianza. Así, el hecho de que un cuerpo, al nacer, sea asignado como femenino o masculino determina en buena medida las oportunidades que esta persona tendrá.

22 “Los roles reproductores de las mujeres se refieren no solo a las actividades vinculadas con la reproducción biológica (dar a luz y criar a hijas e hijos) o con el mantenimiento diario de la fuerza de trabajo (preparación de alimentos, recogida de agua y leña, saneamiento de la vivienda y mantenimiento de sus condiciones de habitabilidad, abastecimiento, cuidado y atención emocional a los miembros de la familia), sino también a las involucradas en la reproducción del orden social (socialización de hijas e hijos, mantenimiento de las redes familiares y de apoyo mutuo, transmisión de activos culturales)” (Icaria Hegoa, 2000).

*Elementos a potenciar por una política educativa: recomendaciones y conclusiones*²³

Conviene resaltar aquellos factores positivos de las actuales vivencias escolares que resultan ser puntos estratégicos a ser fortalecidos por la política educativa. En ese empeño, se presentan algunas recomendaciones orientadas a formular y desarrollar políticas públicas, en lo cual urge una acción integral del Estado para la realización, no solo del derecho a la educación sino también de los diferentes derechos vulnerados. En este sentido se consideran de gran utilidad las reflexiones hechas por Zemelman y Taso (2009) en torno al significado de la política pública de educación que se imparte a personas jóvenes y adultas.

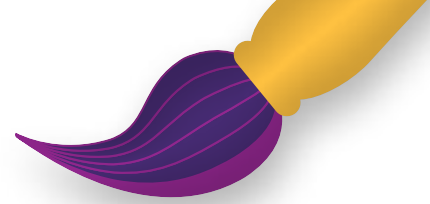
Hay que comprender las políticas como siendo parte de la problemática de la construcción de futuros, que es muy diferente a limitar la discusión de

las políticas públicas a la luz de un enfoque instrumental-eficientista [...] se tiene que corregir la dirección del análisis para dar cuenta de la puesta en práctica de las políticas desde la naturaleza de los sujetos, según sus pretensiones de proyectos, en vez de evaluar la naturaleza de las políticas en términos de su adecuación o inadecuación a una exigencia de un sistema, cualquiera sea éste, que implica a un sujeto que nunca se explicita (Zemelman y Tasso, 2009, p. 16-18).

Inicialmente es preciso señalar que la escuela representa una opción fundamental en materia de socialización de las mujeres víctimas del conflicto armado, factor importante para la reconstrucción de redes de apoyo y afecto. La escuela no tiene simplemente el reto de atender a esta población, sino también de hacer un aporte a la construcción del vínculo social, otrora perdido por las inclemencias de las violencias descritas atrás: “Lo que me gusta de este colegio es... las cosas que

23 Los elementos citados a continuación son producto del análisis del instrumento de investigación utilizado por los grupos focales señalados en la ruta metodológica.





me han enseñado mis compañeros, que tengo buenos compañeros que me ayudan a entender y me explican lo que no entiendo” (Mujer estudiante del Colegio Almirante Padilla, 2014).

En este orden de ideas, el proceso de aprendizaje tiene la posibilidad de volverse colaborativo en la medida en que permite el intercambio de conocimientos. No en vano las mujeres

valoran como factor importante el hecho de poder departir con personas que pasan por situaciones semejantes. Ellas destacan la importancia de las buenas relaciones, que les permiten divertirse en el colegio, compartir momentos y lograr que este espacio sea una oportunidad de “cambiar la rutina”.

Lo que me gusta de este colegio es...

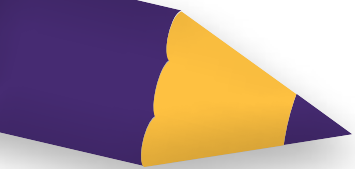
Darme la oportunidad de compartir con compañeros que son adultos.

Hay compañeros que tienen las mismas dificultades que las mías y por eso se encuentran aquí.

Lo único que me gusta y el motivo por el cual vengo al colegio son mis compañeros, porque la paso muy bien con ellos.

Puedo estar con mis amigos, cambiar la rutina, jugar...²⁴

24 Mujeres estudiantes de los Colegios: Gerardo Paredes, Ismael Perdomo, Japón y La Amistad, 2014.



En la valoración de la vivencia escolar se entremezclan factores tales como la convivencia entre la comunidad estudiantil, el trato ofrecido por el estamento docente, las metodologías aplicadas en el aula y la pertinencia de los conocimientos impartidos. Las mujeres participantes en la investigación evalúan positivamente el hecho

de que los docentes (de ambos sexos) no se incomodan al repetir una explicación cuantas veces sean necesarias, así como cuando utilizan pedagogías adecuadas, el incentivo a la participación y el acceso a conocimientos relevantes para la cotidianidad y la proyección de los trayectos de la vida:

Lo que me gusta de este colegio es que...

Los profesores explican las veces necesarias para aprender de lo que está hablando.

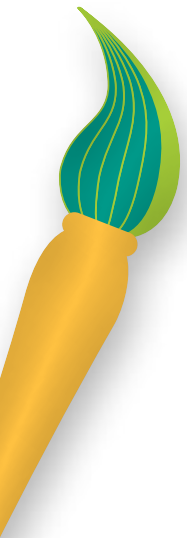
Aprendo cosas nuevas. Hay profesores muy comprometidos que nos aportan al proyecto de vida.

La calidad de educadores que están al tanto de cada persona, de su desarrollo personal, académico, etc. Todos los profes están muy pendientes de que todo marche bien.

La profesora Nataly porque escucha diferentes opiniones y enseña muy bien.²⁵

25 Mujeres estudiantes de los Colegios: Miguel de Cervantes, Cedit Ciudad Bolívar, Almirante Padilla, Fernando Mazuera, 2014).





Otro elemento positivo que puede ser potenciado por la política educativa son las propuestas pedagógicas que consideran las condiciones laborales. Entre los colegios participantes en la investigación, solo uno tiene

convenio con el SENA y ofrece la posibilidad de obtener un título tecnológico paralelamente al bachillerato académico. Este aspecto es valorado como una fortaleza por algunas de las estudiantes:

Lo que me gusta de este colegio es que cuando llegué aquí me gustó mucho que el colegio, aparte que fuéramos bachilleres, saliéramos con un técnico en lo que quisiéramos y a mí me gusta la contabilidad, que yo salga con una técnica de gestión empresarial²⁶

Las recomendaciones que se enuncian a continuación se convierten en un reto para la Secretaría de Educación del Distrito y para las demás instituciones de orden distrital y nacional que tienen que promulgar acciones afirmativas, estrategias y políticas públicas que den cuenta de un verdadero cambio en relación con el acceso, disfrute y permanencia en el sistema educativo de las mujeres víctimas del conflicto armado.

Para el desarrollo de las recomendaciones se identificaron cinco ejes centrales: Adaptabilidad y propuesta pedagógica; Bienestar estudiantil; Entornos seguros; Acceso; y Condiciones laborales de los docentes.

1. Adaptabilidad y propuesta pedagógica

Las recomendaciones para la adaptabilidad y la propuesta pedagógica se refieren a la implementación de currículos pertinentes que puedan atender la destacada heterogeneidad que ofrece la comunidad estudiantil perteneciente a la EPJA. Se trata,

²⁶ Mujer estudiante del Cedit Ciudad Bolívar, 2014.

además, de que ella responda de manera integral y pertinente, educando a partir de la diversidad y la interculturalidad, lo cual supone la transversalización de la perspectiva de género y los derechos de las mujeres, situación que presupone imprimir un énfasis especial en la sensibilización relacionada con las necesidades de las mujeres víctimas de conflicto armado, entre ellas el mayor acompañamiento académico y psicosocial.

2. Bienestar estudiantil

Es necesario implantar una política de Bienestar Estudiantil que considere la alta carga de trabajo de cuidado²⁷ de las mujeres víctimas de conflicto armado. En ese sentido, son necesarias alternativas para el cuidado de los niños, niñas y adolescentes a cargo de estas mujeres, como jardines infantiles que funcionen en las noches y fines de semana, además de alternativas culturales para adolescentes e infantes a partir de los cinco años de edad.

27 El trabajo de cuidado se refiere a actividades destinadas a garantizar el mantenimiento cotidiano, físico y emocional de las personas y del entorno que lo hace posible, es decir, lo que habitualmente se conoce como trabajo doméstico y reproductivo.

Muchos estudiantes de EPJA, incluso mujeres víctimas del conflicto armado, enfrentan necesidades nutricionales que exigen la ampliación del Programa de Alimentación Escolar, que cubre de manera parcial las jornadas diurnas.

En cuanto al desplazamiento y transporte entre la residencia o el lugar de trabajo y la IED, se deben garantizar subsidios de transporte y rutas para las mujeres víctimas que lo necesiten, además de una mayor cobertura de las IED en las zonas periféricas de las localidades, que garantice que la distancia entre la residencia y la IED sea la menor posible.

Por último, el sistema educativo necesita impulsar una mejor articulación con el sistema de salud y la atención psicosocial, empezando por garantizar la orientación escolar en todas las jornadas nocturnas y de fin de semana.

3. Entornos seguros

En el eje de Entornos Seguros se requieren medidas que garanticen la integridad física y emocional de las estudiantes víctimas del conflicto armado. Sobre todo en relación con la

convivencia escolar, se recomienda ampliar la cobertura de la Atención a Situaciones Críticas en el marco de la Estrategia de Respuesta Integral de Orientación (RIO) en las jornadas de EPJA, además de la inclusión de ellas en todos los planes, estrategias, programas y proyectos de la Secretaría de Educación del Distrito, según su pertinencia.

El problema de la violencia basada en el género también es una reflexión que exige la transversalización de los derechos de las mujeres en los currículos, además de un acompañamiento a sus contextos familiares.

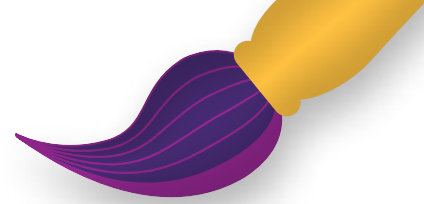
4. Acceso al sistema educativo

La eliminación de las barreras relacionadas con el acceso a la educación básica y media exige la divulgación masiva de la oferta educativa en sitios estratégicos, así como las organizaciones de víctimas, las entidades que lideran los programas de atención de estas personas, etc. También es necesaria la puesta en marcha de alternativas frente a la pérdida de documentos y certificados de los estudios previos, a fin de que, mediante campañas y otras estrategias, los estudios de estas mujeres puedan ser certificados.

5. Condiciones laborales del estamento docente

Por último, es preciso garantizar adecuadas condiciones laborales para el profesorado de la EPJA, estableciendo procesos de diálogo para la concertación de las mismas.





Lecciones aprendidas

1. Las personas escolarizadas en las jornadas nocturnas y de fin de semana de los colegios del Distrito constituyen una población que en su mayoría ha sido marginada, tanto del ámbito educativo como de otras esferas de la sociedad. Buena parte de la población en extra-edad escolar que está llegando a estas jornadas fue expulsada de las jornadas diurnas y vespertinas por considerarlas “personas problema” (consumidoras y expendedores de sustancias psicoactivas (SPA), pertenecientes a barras de fútbol o personas con comportamientos que no están acordes con lo consignado en los manuales de convivencia). Además, hay víctimas del conflicto armado, personas en proceso de reinserción, población adolescente con medidas de protección del ICBF, personas con discapacidad o con problemas de aprendizaje, entre otras. Además, en muchos casos, por su condición socioeconómica, son personas que trabajan durante el día y solo tienen la noche o el fin de semana para estudiar.

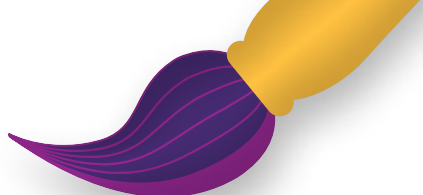
2. La educación en jornada nocturna y fines de semana es entendida como educación para la población adulta, pero no está diseñada curricular ni pedagógicamente para la heterogeneidad en materia poblacional que allí asiste. En consecuencia, no se ha planteado como solución diseñar una educación exclusiva para personas adultas, pues, como ya se dijo, la mayoría de las personas matriculadas en estas jornadas son jóvenes y adolescentes; tampoco se ha enfocado la educación exclusivamente en este último rango etario. Por el contrario, más allá de la edad, se deben tener en cuenta las experiencias y trayectorias de vida de las personas que estudian en estas jornadas: mujeres madres cabezas de hogar, en situación de desplazamiento, reinsercionadas, trabajadoras.

3. El conflicto armado condiciona y afecta las vidas de las mujeres víctimas de manera diferenciada, por su edad, raza o etnia, lugar de nacimiento y lugar de arribo. Por lo mismo, aparecen dos afectaciones transversales que soportan estas mujeres en



las jornadas nocturnas y de fines de semana. La primera es la ruptura de redes de apoyo, debido a los cambios del contexto, ordinariamente de rural a urbano, a causa del desplazamiento forzado. La segunda hace alusión al *continuum* de violencia, situación que se refiere a las violencias sufridas por estas mujeres en diferentes ámbitos de la vida, antes, durante y después de los eventos victimizantes; ellas parten de unos patrones estructurales de desigualdad de género y asimismo de unas afectaciones provocadas por el conflicto armado y que son propias de las mujeres.

4. Es importante enfatizar que la escuela es un lugar donde, con base en el principio de la no discriminación, se deben garantizar los diferentes derechos y la inclusión de jóvenes y personas adultas para el goce de una vida digna. Por tanto, es una prioridad que las diferentes instituciones, tanto de orden local y distrital como nacional, se articulen para formular una política pública educativa clara y efectiva en jornadas nocturnas y de fines de semana, que tenga en cuenta los intereses y necesidades del estamento estudiantil y, particularmente, de las personas víctimas del conflicto armado.



Bibliografía

Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación. (2014). Sistema de Información de Víctimas. Datos sobre población víctima en Bogotá, de septiembre de 2010 a septiembre de 2014. Bogotá: Colombia.

Arango, L. G. (2011). Género, trabajo emocional y corporal en peluquerías y salones de belleza. *La manzana de la discordia*, 6 (1), p. 9-24.

CINEP/PPP-Dhesc (2006). Derecho a la educación. Bogotá: Documento del Equipo de Derechos Humanos, Económicos, Sociales y Culturales. Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP/PPP).

Corte Suprema de Justicia. Sala Segunda de Revisión (19 de septiembre de 2008). Adopción de medidas para la protección a mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado. Auto 237.

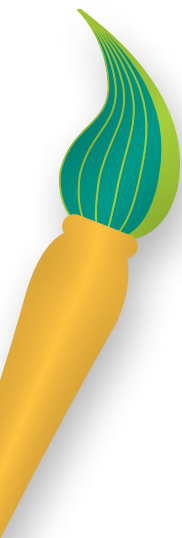
Diazgranados, S., González, C. y Jaramillo, R. (abril de 2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito. *Revista de Estudios Sociales*, p. 48-49.

FUN, Comisiones (2010). Sobre el Bienestar Universitario (p. 13). Bogotá: Colombia.

Haraway, D. (1991). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra.

Icaria Hegoa (2000). Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/115>

Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (Iepri), 2013. Iepri: una primera panorámica entre la mutación, la inequidad y la permanencia violenta. Recuperado de: www.iepri.unal.edu.co



Mendia, I. (2008). “Estrategias de organizaciones de mujeres por una paz con justicia de género”. En: Seminario Mujeres en situaciones de conflicto (p. 19-21). Bilbao: Hegoa.

Ministra de Educación Nacional (8 de julio de 2004). Orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. (Directiva Ministerial No. 14). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Moreno, M. C., Buitrago, A. M., Rojas, M. Y., López, M. E., y Olaya, V. (2014). Caracterización de los modelos educativos para poblaciones jóvenes y adultos y el programa “Volver a la Escuela” del Distrito Capital. Documento en elaboración (primer avance). Bogotá: DIIP-SED.

Presidencia de la República de Colombia (2013). Observatorio de Derechos Humanos: Datos sobre desplazamiento desde 1984 a 2012. Bogotá: Colombia.

Presidencia de la República de Colombia (19 de diciembre de 1997). Decreto 3011. Normas para el ofrecimiento de Educación de Adultos. Se dictan otras disposiciones. Bogotá: Colombia, Ministerio de Educación Nacional.

Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22^a. ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=promulgación>

Rojas, M. (2002). “Barbarie, educación y escuela”. En M. N. Bello, E. M. Cardinal, F. J. Arias (eds.). Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento (p. 232-257). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Corporación Avre, Fundación Dos Mundos.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista lidh, volumen 40, p. 341-388.

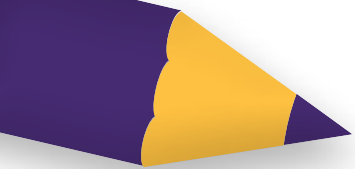
Zemelman, H. & Tasso, P. (2009). Hacia una epistemología de la decisión política: Principales problemas de políticas públicas en la educación de jóvenes y adultos en América Latina. Patzcuaro: Crefal.



— Anexo —

EL RETO

*de la educación inclusiva
para niñas y niños
víctimas del conflicto
armado: tendencias y
debates*



A modo de introducción: la novedad de las niñas y los niños víctimas del conflicto armado en la educación inclusiva

Rafael Pabón García ¹

En diferentes momentos se ha llamado la atención sobre la importancia de la educación en los procesos de conciliación social y de construcción de paz. De manera concreta, se ha mostrado la necesidad de crear procesos de educación que eviten la repetición de actos de violencia y barbarie que van implícitos en los conflictos armados. Más allá de eso, se ha insistido en la importancia de crear posibilidades educativas para quienes han sido las víctimas de tales conflictos, pues en momentos de guerra o de ejercicio de la violencia el derecho a la educación es uno de los primeros que no se garantizan.²

Para el caso colombiano, y de manera particular en el proceso de reparación y atención a las víctimas del conflicto armado, se ha determinado que la educación es básica para la restitución del resto de derechos; el derecho a la educación se ha identificado como uno de los primordiales a la hora de la restitución de los derechos de tales personas.³

Sin embargo, esta prioridad de garantizar el derecho a la educación de la población víctima del conflicto armado, y la importancia de desarrollar procesos de educación inclusiva que garanticen el pleno ejercicio de

http://www.ddooes.org/articulos/textos/Theodor_W_Adorno.htm

3 República de Colombia. Ley 1448 de 2011 (junio 10), por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Reglamentada por el Decreto Nacional 4800 de 2011, Reglamentada por el Decreto Nacional 3011 de 2013.

¹ Investigador, CINEP/PPP.

² Ver: Theodor Adorno. La educación después de Auschwitz. Conferencia dictada en Radio de Hesse, el 18 de abril de 1966. En:

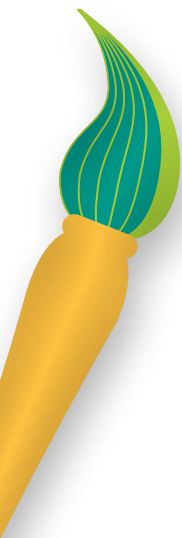
tal derecho, no han sido correspondidos con desarrollos conceptuales y metodológicos específicos, que permitan identificar y superar las barreras concretas que impiden el pleno ejercicio de ese derecho. Es natural que así sea, pues, a diferencia de otras poblaciones, como los grupos étnicos, la población con discapacidad, los iletrados, la población en extraedad, la consideración de las víctimas en la Educación es reciente y, consecuentemente, las adaptaciones, adecuaciones y apoyos específicos que se requieren están aún en análisis y construcción.

Las presentes páginas, más que proponer acciones determinadas y particularmente dirigidas a la población víctima del conflicto, pretenden presentar las tendencias y debates de la educación inclusiva en general. Se trata de una visión introductoria que busca proponer aspectos igualmente generales de la actitud y de la posición de la educación inclusiva, a fin de enriquecer la construcción de tales criterios y procesos específicamente dirigidos a la población víctima.

LA IRUPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva ha irrumpido como un tema y un campo determinante en la política educativa y en la disposición de las prácticas pedagógicas. Esta irrupción ha sido tan contundente, que la inclusión es hoy aspecto fundamental de la educación, a un punto tal, que parece ser inconcebible garantizar el derecho a la educación sin concebir la superación de la exclusión y de la segregación como objetivo prioritario. Lo que hasta hace poco era un campo marginal y no localizado con precisión en la discusión pedagógica y en la literatura educativa, se muestra hoy como determinante, como elemento central y transversal en la conformación de sistemas educativos democráticos y con un carácter público. Parece que en nuestros tiempos no es posible contemplar la educación como un derecho fundamental, desencadenante de otros derechos y garante de la plena dignidad humana, sin tener en cuenta la necesidad de superar el carácter excluyente y discriminador de la educación.





De una manera abrupta y veloz pasamos, de comprender la educación inclusiva solo como una opción metodológica, a crear opciones educativas para determinadas poblaciones vulnerables enfrentadas a barreras y limitaciones para su aprendizaje y para su participación de la vida escolar en igualdad de condiciones, a asumirla como una condición necesaria para la misma educación y como un campo de la pedagogía transformador de las maneras de hacer escuela, de ser maestro o de construir comunidades educativas.

¿Es la educación inclusiva una moda más en el discurso educativo y en las elaboraciones pedagógicas, tan proclives a creer en novedosas corrientes y a aparentar la modernidad teórica y conceptual, mientras que al mismo tiempo son tan conservadoras en sus acciones y problemas y retos? ¿O más bien se trata de una respuesta a genuinos desafíos y problemáticas que no se pueden soslayar?

Lo cierto es que en los últimos tiempos se viene operando una prolífica producción bibliográfica en torno a la Educación Inclusiva. Se redacta una gran multiplicidad y variedad de documentos, libros, informes de investigación, propuestas y distintas elaboraciones sobre el derecho a la educación para todos y todas. También son numerosos los eventos académicos que se realizan y en los cuales se exponen experiencias y se da cuenta de construcciones conceptuales y de propuestas metodológicas que buscan reducir los niveles de exclusión y de discriminación en la educación. Se dedican cada vez más recursos y esfuerzos a la promoción de la inclusión en educación y se suscriben leyes y todo tipo de normas que determinan criterios y procedimientos para asegurar su desarrollo en el sistema pedagógico. Así mismo se suscriben convenios e instrumentos internacionales con el ánimo de formular políticas educativas que reconozcan y valoren la diversidad en la escuela, a fin de que la diferencia no se asuma como un obstáculo para el aprendizaje y la participación de todos y todas.

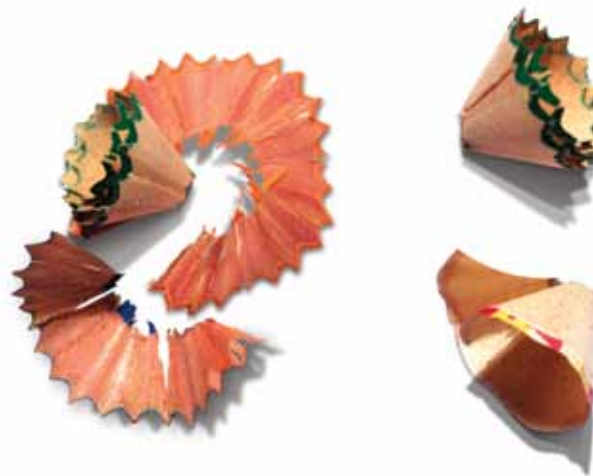
A quienes han venido trabajando en ese terreno no deja de sorprender

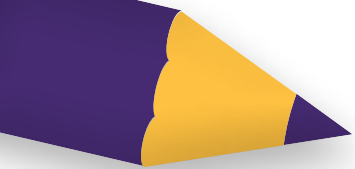
la centralidad de la Educación Inclusiva. ¿A qué se debe la importancia que adquiere en el debate educativo contemporáneo?

Son muchas las hipótesis que se pueden aventurar para explicar la relevancia de la inclusión. Por el momento quisiera destacar dos. En primer lugar, muchos comentaristas resaltan la importancia de la inclusión para asegurar la eficiencia y la efectividad en la obtención de los logros educativos. Si bien casi todos los sistemas educativos del mundo, incluidos aquéllos de los países menos desarrollados, han logrado coberturas prácticamente universales, todavía son muy altos los índices de deserción, repitencia y abandono escolares. En muchos casos estos altos índices se explican por la incapacidad de las prácticas y de los contenidos de la enseñanza para adaptarse a las necesidades del estudiantado, a tal punto que los mismos sistemas educativos terminan siendo causantes de exclusión.

Otra forma de explicar esta irrupción de la educación inclusiva en la política educativa tiene que ver con la conciencia que se viene alcanzando sobre la diversidad como expresión humana. De esta manera la Educación

Inclusiva adquiere importancia en las transformaciones de las formas de comprender y de prestar atención educativa a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado.





La Educación Inclusiva como respuesta a la fragmentación social

No obstante, más allá de estas consideraciones debemos aceptar que la educación inclusiva es una respuesta a la creciente exclusión educativa y social existente en los países de América Latina. En nuestro continente, uno de los fenómenos sociales primordiales de finales del siglo XX y comienzos del XXI es el avance de la desigualdad y la segregación en todos los niveles⁴. La exclusión social va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social, lo cual conduce a un número cada vez mayor de personas a “quedar fuera de la sociedad” y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho.

4 Tedesco, J. C. (2004) “Igualdad de oportunidades y política educativa”, en Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional, p. 59-68. Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, Unicef y Unesco: Santiago de Chile.

Esta fragmentación social, esta incapacidad de reconocimiento del otro y esta creciente desigualdad se expresan en distintos fenómenos: las evidentes desigualdades entre clases sociales, la victimización de grandes capas de la población en conflictos sociales, el desarraigo producido por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada, o simplemente la incapacidad de asumir diferencias de género o de carácter social y cultural, así como la ruptura de las solidaridades tradicionales que aíslan a muchos individuos y grupos⁵.

La inclusión social pasa necesariamente por una mayor inclusión en la educación, es decir, por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de

5 Unesco. La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. París, Unesco, 1996.



su procedencia social o cultural o de las características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo y que transforma su funcionamiento y su propuesta pedagógica para el reconocimiento de la diversidad del alumnado, favoreciendo así la cohesión social, que es precisamente una de las finalidades de la educación.

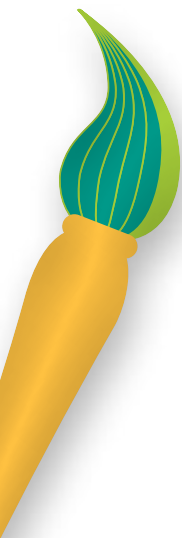
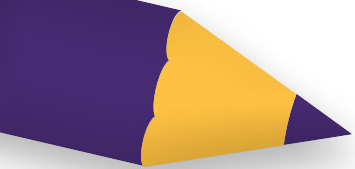
Sin embargo, conviene preguntarse si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y gestando diferentes formas de discriminación en el seno de los sistemas educativos.

Pese a los esfuerzos que se vienen realizando, la educación tiende a reproducir, e incluso a incrementar, la segmentación social y cultural, al ofrecer a los sectores sociales de menores ingresos una educación de peor calidad que la impartida a los estratos medios y altos. La tradicional función de la educación, como motor de cohesión y de movilidad social, se encuentra debilitada en los actuales escenarios económicos y sociales. Existe una

relación dialéctica entre educación inclusiva y educación social, porque si bien la educación puede contribuir a la igualdad de oportunidades para insertarse en la sociedad, también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento, de forma que todas las personas desarrollen las capacidades necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social.

La mayoría de los países adopta en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos (EPT), pero en la práctica es posible constatar que la educación es “para casi todos” o “para la mayoría” y que los excluidos son precisamente quienes más necesitan de ella para compensar su situación de desventaja social y cultural. Según el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo correspondiente al año 2008, todavía existen 72 millones de niños y niñas que no tienen acceso a la educación primaria y 774 millones de jóvenes y adultos son iletrados, de los cuales el 64% son mujeres. El acceso a la educación y el cuidado de la primera infancia, esencial para la igualdad de oportunidades, es muy bajo en los tres





primeros años, y los niños y niñas de los contextos socioeconómicos más desfavorecidos y de las zonas rurales son quienes menos se benefician de estos servicios. Entre los años 2000 y 2005 el acceso a la educación secundaria se incrementó en un 5% y pasó a ser del 66%; sin embargo, es preciso realizar mayores esfuerzos porque la educación primaria es insuficiente hoy en día para insertarse en la sociedad del conocimiento y salir de la pobreza.

La calidad y la equidad de la educación son asignaturas pendientes incluso en países con altas tasas de escolarización. En el acceso a los diferentes niveles educativos y en la distribución del conocimiento existen importantes disparidades entre los países y en el seno de los mismos. De las naciones con información disponible, tan solo un 63% ha alcanzado la paridad de género en la educación primaria, mientras en la secundaria descendía a un 37%. Las personas que provienen de los sectores de menores recursos, de la zona rural o de culturas no dominantes son quienes, por su situación estructural, presentan mayores índices de repetición y deserción y tienen inferiores resultados de aprendizaje. También, persisten escuelas o

programas segregados para personas con necesidades educativas especiales, de diferentes etnias o de familias migrantes, y muchos estudiantes no reciben un trato acorde a la dignidad humana porque se atropella su cultura o son víctimas de la violencia física o psicológica.

La exclusión en educación es, por tanto, un fenómeno de gran magnitud que no se limita a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la enseñanza, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los educandos. La exclusión también afecta a quienes, estando escolarizados, son segregados o discriminados por su etnia, su género, su procedencia social, sus capacidades o características personales, y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad⁶.

6 Blanco, R. "Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia", en *Revista de Educación* (Universidad Complutense de Madrid), Monográfico No. 347 sobre 'Atención socioeducativa a la primera infancia'. Coordinado por la M. Paz Lebrero Baena (en prensa).

Los propósitos de la Educación Inclusiva

En el marco anteriormente descrito, la Educación Inclusiva tiene dos propósitos fundamentales. De una parte, su intención y su propósito de asegurar la educación como derecho de todos y todas, sin consideración alguna de las situaciones o las condiciones en que vivan las niñas y los niños. Sin embargo, no se agota en garantizar una oferta educativa universal, sino que se fundamenta también en el propósito de asegurar una educación juntos, en la que niñas, niños y jóvenes, con sus diferencias y características individuales, puedan convivir al menos en la escuela como espacio formativo. Ese es el carácter democrático que tiene la educación inclusiva, pero también es su carácter ético, pues hace del reconocimiento de los otros, y de la vivencia con el otro, un profundo acto educativo y formativo.

Por supuesto, es también un principio que hace de la educación inclusiva una posición crítica, un discurso y una práctica que ponen en duda la tendencia a homogeneizar y

a estandarizar las prácticas educativas propias de la educación tradicional, y reivindica la pedagogía y la enseñanza como actos creativos. La educación inclusiva es una pretensión revolucionaria que implica la transformación de las concepciones y principios de la pedagogía, así como la reproducción de formas de hacer escuela y de ser maestro.

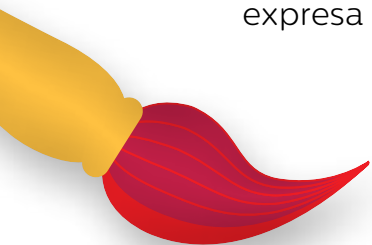
La educación inclusiva no es un modelo pedagógico determinado, no construye una metodología particular ni es una posición política unívoca. Por el contrario, existen diferentes miradas, concepciones, propuestas y modelos que se asumen como expresión de una educación incluyente e inclusiva. De esta manera, encontramos que la educación inclusiva no es solo promotora de la diversidad: ella misma es diversa. Se trata de un discurso que se mueve en diferentes planos, en los que se hacen diferentes énfasis.

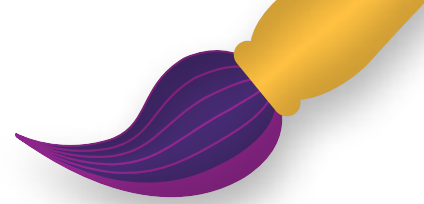
La educación inclusiva es, por una parte, una posición política, por cuanto busca una transformación de

las formas de relación de la sociedad. Este carácter político se mueve a su vez en dos niveles: uno macro, en la medida en que afecta las relaciones sociales en su conjunto y las maneras de concebir a los asociados en el pacto social, en las formas de entender lo público y en el papel del Estado como garante de derechos. Este carácter político se mueve también en un nivel que podríamos llamar micro o específico, pues es toda una concepción de las políticas educativas, en particular por proponer a la educación determinados fines y alcances y por tener implicaciones en las maneras de ofertar la educación y de orientar el servicio educativo.

Asimismo, la educación inclusiva es una posición ética, porque implica nuevas maneras de asumir la normalidad y la diferencia. La diferencia no se concibe como desviación, como problema, sino más bien como riqueza y como oportunidad. De la misma manera, se parte de entender que la normalidad no es un valor absoluto, atemporal y ajeno a las determinaciones ideológicas que cualquier cultura expresa e impone.

Por supuesto, el discurso de la educación inclusiva es una posición pedagógica en diferentes niveles. Antes que nada porque propone nuevas concepciones de la educación y de la enseñanza, flexibilizando sus prácticas, sus contenidos e, incluso, sus propios fines. De la misma manera, la inclusión en educación implica formas novedosas de asumir la producción y la circulación del conocimiento. No se trata solo de reconocer que hay diferentes maneras de aprender: lo verdaderamente inclusivo e incluyente es reconocer que son diferentes formas de relacionarse con el mundo y con el pensamiento y que tales concepciones epistemológicas, para decirlo de alguna manera, tienen sus propias formas de expresión y de validación.





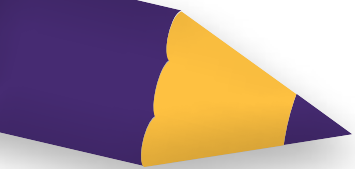
La educación es un campo en construcción y en debate

En medio de la diversidad de aproximaciones y de los diferentes énfasis que a ella se atribuyen, pueden destacarse cuatro acercamientos a la educación inclusiva. En primer lugar, el interés de la educación inclusiva por garantizar el derecho a la educación para todos y todas. En segundo término, el propósito de superar los altos grados de exclusión y discriminación en la vida escolar mediante la promoción de los principios de la educación para todos y, principalmente, a través de la identificación de las barreras y obstáculos que impiden un ejercicio universal de este derecho. En tercer lugar, la educación inclusiva reconoce la importancia de la educación juntos. No se trata solo de reconocer el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes; también implica el reconocimiento del derecho que tenemos a hacerlo juntos, más allá de las particularidades o de las condiciones específicas que vivan estos estudiantes. En este sentido, la Educación inclusiva implica la superación de las formas segregadas

de educar. Por último, y tal vez como su característica más importante, la educación inclusiva es una invitación a la innovación y a la transformación de los modos de hacer escuela y de las formas de ser maestro, por cuanto opina que los contenidos y las prácticas de la enseñanza no se determinen con base en criterios universales sino más bien a partir de las condiciones y situaciones de los niños y de sus contextos sociales y culturales.

Estos cuatro énfasis proponen transformaciones y cambios que no se expresan de forma homogénea en los distintos países e incluso en las diferentes regiones o localidades donde se impulsan procesos de educación inclusiva. Tampoco puede afirmarse que los procesos de educación inclusiva están exentos de dificultades; al contrario, surgen muchas resistencias y aparecen problemas a la hora de asumir y de comprender el alcance de tales transformaciones.

Como suele suceder tantas veces en la educación: las innovaciones y los nuevos conceptos se incorporan en



nuestro vocabulario sin implicaciones para nuestras prácticas. Sin embargo, también es necesario reconocer que en las aulas, en las escuelas y en los sistemas educativos se vienen operando grandes desarrollos y cambios. En muchos contextos se hace posible que la diversidad no se asuma como obstáculo para el aprendizaje y para la enseñanza, sino más bien como una oportunidad de innovación. Muchos maestros y muchas maestras avanzan en la comprensión de la necesidad de impulsar transformaciones en la enseñanza y, de esa manera, reconocer las distintas formas de aprendizaje en las aulas⁷.

Uno de los propósitos centrales de la Educación Inclusiva es superar la discriminación y la exclusión en la educación y permitir que a una misma institución asistan estudiantes diversos, con y sin discapacidad, o pertenecientes a grupos étnicos, o víctimas del conflicto armado. En este sentido, desde el punto de vista pedagógico, la Educación Inclusiva representa la

superación de la Educación Especial, como modelo que atiende en colegios especiales a los estudiantes con ciertas peculiaridades o condiciones particulares. La Educación Inclusiva significa asimismo la adaptación de las escuelas y colegios a las formas de aprendizaje del estudiantado a través de la flexibilización de los currículos y la adecuación de las prácticas de enseñanza y las didácticas. Además, promueve la puesta en marcha de acciones intencionadas destinadas a garantizar que todas las niñas y los niños puedan participar de la vida escolar.

7 Unesco (2008). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf, p. 5.

La Educación Inclusiva, un paso adelante de la Integración Escolar

En este esfuerzo de organizar educación para todos y con todas, la Educación Inclusiva representa la superación de los modelos de integración escolar. La integración traduce los primeros intentos de atención educativa a estudiantes con discapacidad en contextos regulares y en la educación formal. Su propósito central es ofrecer educación a poblaciones vulnerables, de manera particular a personas en condición de discapacidad, en instituciones no segregadas ni discriminadoras, tal como suele suceder en los procesos de la Educación Especial. En este sentido, su acción se ha centrado en permitir que niños con discapacidades se eduquen con niños sin discapacidad en aulas formales o regulares.

La Integración al aula regular ha desarrollado criterios y mecanismos dirigidos a proveerse de apoyos, adaptaciones y adecuaciones para que niños, niñas y jóvenes catalogados con necesidades educativas especiales se

adapten y acomoden a las prácticas pedagógicas regulares. Esta adaptación se justifica en la aceptación de las estructuras curriculares estandarizadas que hacen que los estudiantes aprendan lo mismo y de una manera similar en los diferentes momentos de su tránsito por los niveles y grados en que se divide la escuela formal. De la misma manera, la integración acepta la posibilidad de didácticas también estandarizadas, de tal manera que las formas de la enseñanza también puedan homogeneizarse en diferentes contextos y con estudiantes con tradiciones disímiles, tal como se hace en la escuela regular.

Como consecuencia de tal estandarización, la Integración Escolar conceptualiza y construye una serie de estrategias orientadas a superar o mitigar las limitaciones que ciertos estudiantes tienen para desempeñarse educativamente como si fueran estudiantes sin condición especial. En este sentido, se propone normalizar a los



estudiantes de ambos sexos que se asumen y denominan como diferentes. De ahí el énfasis de la Integración Escolar en desarrollar estrategias de apoyo y de potenciación para los estudiantes con tales necesidades, pues se asume que ellos pueden superar sus obstáculos si cuentan con los apoyos necesarios, como son los maestros especializados, los tiempos de refuerzo, las adecuaciones curriculares, las formas particulares de evaluación, etc.

A diferencia de la Educación Inclusiva, la Integración Escolar no pone en duda la escuela formal o regular. Por el contrario, busca que todos los estudiantes se adapten a ella y no expresa ningún interés en que sea la escuela la que se adapte a los estudiantes, como sí lo proponen los procesos de inclusión educativa. Al fin y al cabo, no nace en la crítica de la Escuela sino más bien en la oposición a las formas de institucionalización de la educación especial o de otras instituciones de salud mental. La Integración Escolar no se ha preocupado nunca por variar las formas de hacer escuela, por transformar los currículos o por encontrar diversas formas de enseñar para dar respuesta a diversas formas de aprender.

La Educación Inclusiva, en cambio, sí implica una crítica a la Escuela y a las formas homogéneas y estandarizadas de hacer educación. Su interés está en velar por la plena realización de la Educación para todos y todas y en contribuir a garantizar el Derecho a la Educación. Por esta razón la Educación Inclusiva representa un paso adelante de la Integración Escolar. Mientras que en las escuelas regulares la Integración Escolar se preocupa por la ubicación de los estudiantes con discapacidad y centra sus esfuerzos en reducir o rehabilitar las limitaciones que supuestamente hacen que esos estudiantes no se adapten a la escuela, la Inclusión Educativa asume que la presencia de los estudiantes con discapacidad solo será exitosa si implica la superación del aislamiento y la segregación, para lo cual se requieren, por supuesto, cambios en las formas de hacer escuela y de ser maestro.

Para la Educación Inclusiva no basta la creación de apoyos y la puesta en juego de estrategias orientadas a permitir la adaptación o la “normalización” de los estudiantes con discapacidad a unos currículos y unas didácticas que son vistas como ajenas a la transformación o al cambio.

Mientras en la Integración se parte de la confianza en las posibilidades de adaptación de los estudiantes a la escuela, la Inclusión exige la adaptación de la escuela a las posibilidades y a las formas de aprender de los estudiantes.



¿Por qué defender la Educación Inclusiva? A modo de recomendaciones

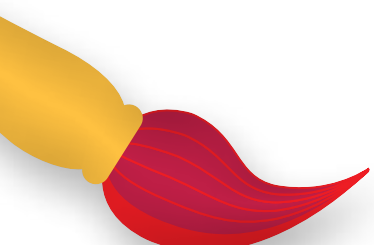
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES UN MEDIO PARA SUPERAR LAS DISCRIMINACIONES Y PARA GARANTIZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La educación es un derecho humano fundamental del que nadie puede estar excluido. En su sentido más amplio, el derecho a la educación va más allá del acceso a una educación obligatoria y gratuita. Su pleno ejercicio exige que ésta sea adaptable y que promueva el máximo desenvolvimiento de las múltiples potencialidades de cada persona. Esto quiere decir que el derecho a la educación es el derecho a aprender a lo largo de la vida. Concebir la educación como derecho y no como mero servicio o mercancía implica afirmar que el Estado tiene la obligación de respetar, garantizar, proteger y promover este derecho, porque su violación vulnera el ejercicio de otros derechos humanos.

ES UN MEDIO PARA AVANZAR HACIA SOCIEDADES MÁS JUSTAS Y DEMOCRÁTICAS

Garantizar a toda la población una educación y desarrollar escuelas que acojan a estudiantes de diferentes contextos sociales y culturas y portadores de diferentes capacidades, crea una poderosa herramienta para contribuir a la cohesión social. No obstante, el desarrollo de escuelas y sociedades más inclusivas e igualitarias no puede lograrse solamente a través de la educación. Es necesaria una mínima equidad social que garantice las condiciones que hacen posible el aprendizaje, por lo cual se requiere el desarrollo de políticas intersectoriales que aborden de forma integral los factores internos y externos a los sistemas educativos que provocan exclusión, discriminación y desigualdad.

Desde la perspectiva de la inclusión, la calidad de la educación implica un equilibrio entre excelencia y equidad. Es decir, no se puede hablar



de calidad cuando solo una minoría de estudiantes aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida. La equidad significa proporcionar a cada persona las ayudas y los recursos que necesita para estar en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas y aprender en niveles de excelencia, con el fin de que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicione sus opciones de futuro. La personalización de las ayudas es un aspecto clave, porque las políticas de equidad suelen caracterizarse por ofrecer lo mismo a todos, lo cual limita su potencialidad para promover el máximo desarrollo de las personas.

Las políticas de equidad basadas en enfoques asistencialistas, compensatorios y focalizados han mostrado no ser las más adecuadas para lograr una mayor educación inclusiva y social. Es preciso avanzar hacia políticas de equidad que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, que incremente sus capacidades y opciones de vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas. Las políticas sociales

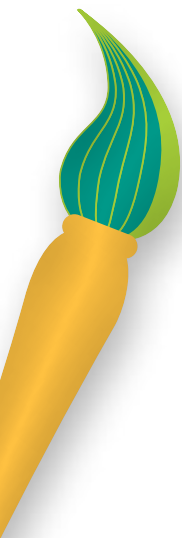
han de garantizar beneficios mínimos a toda la población para construir sociedades más equitativas de forma estable, ya que las políticas de focalización, prolongadas en el tiempo pueden terminar estableciendo un régimen segmentado en la calidad de las prestaciones sociales: educación para pobres y para el resto, salud para pobres y para el resto.

ES UN MEDIO PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Asegurar que la totalidad del estudiantado aprenda a escalas de excelencia exige ajustar la enseñanza y las ayudas pedagógicas a las necesidades y características de cada persona. La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional del cuerpo docente, un trabajo colaborativo entre los maestros, las familias y los y las estudiantes, además de proyectos educativos más amplios y flexibles que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos y todas.

Exigen también el desarrollo de un currículum pertinente y equilibrado en cuanto al tipo de aprendizajes





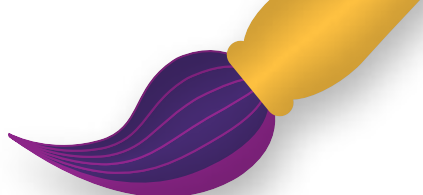
que promueve, una variedad de actividades y situaciones de aprendizaje, un amplio repertorio de estrategias de enseñanza y un clima escolar en el cual se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite. En definitiva, el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno.

Atender la diversidad en las aulas es una tarea compleja que demanda aumentar las motivaciones y competencias de los docentes, transformar la formación de los mismos y crear condiciones adecuadas de trabajo. Se necesita un docente que se atreva a asumir riesgos y esté abierto al cambio, que busque nuevas formas de enseñanza y reflexione de forma crítica sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que conozca bien a todos sus estudiantes, que sea sensible a sus necesidades y emociones, que ofrezca múltiples oportunidades y que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos y todas.

ES UN MEDIO PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS Y CONSTRUIR LA PROPIA IDENTIDAD

La educación inclusiva se sustenta en una serie de concepciones y valores respecto del tipo de sociedad que se quiere construir y del ideal de persona que se pretende desarrollar. Si aspiramos a crear sociedades más inclusivas, más pacíficas y respetuosas de las diferencias, es imprescindible que el estudiantado tenga la oportunidad desarrollar y vivenciar estos valores en su proceso formativo, ya sea en escuelas o bajo modalidades no formales.

Educar “en y para la diversidad” es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollar nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y los valores de cooperación, solidaridad y justicia. A su vez, la percepción y la vivencia de la diversidad nos permite construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros.



Bibliografía

Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Editorial Narcea. Madrid.

_____ (2001). Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado. Editorial Narcea, Unesco. Madrid.

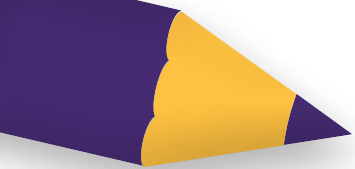
Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Ediciones Aljibe. Madrid.

Blanco, R. (2006). “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, p. 1-15. En: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Booth, T; Ainscow, M. (2004). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago, Chile, Orealc/Unesco. En: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Clade (2010). La educación es un derecho humano. Por la no discriminación en América Latina y el Caribe. Sao Pablo, Brasil. En: <http://www.campanaderechoeducacion.org/publications.list.php?s=campaign>

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Clade (2009). Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación y Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (Cejil) (2009). El Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Iberoamericana de Derechos Humanos. En: http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf



Croso, C. (2010). “El Derecho a la Educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de Educación Inclusiva”. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, vol.4, No. 2, p. 79-95. Santiago de Chile. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Segunda Edición. Editorial Narcea. Madrid.

Foucault, Michelle (2007). Los anormales. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

Inclusión internacional e Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (Inico) de la Universidad de Salamanca (2009). Mejor educación para todos: cuando se nos incluya también. Un informe mundial. En: <http://www.scribd.com/doc/26956665/Mejor-Educacion-para-Todos-Informe-Mundial-Inclusion-Internacional>

Naciones Unidas (2007). El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Vernor Muñoz. En: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco (1994). Declaración y marco de acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca (España). En: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

----- (2008). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia. Cuadragésima octava reunión. Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Pabón, R. (2012). Cartas a la profesora Matilde. Una mirada a las experiencias de Educación Inclusiva en Colombia. Proyecto Educación, Compromiso de Todos (Fundaciones Saldarriaga Concha, Corona, Restrepo Barco, Oficina de

Unicef en Colombia, Corporación Región, Universidad del Norte y Universidad de los Andes. Bogotá.

_____ (2012). “La Educación Inclusiva en la Formación Inicial de Maestros”. Varios autores. Informe Final del equipo del proyecto Una educación inclusiva en la formación inicial de maestros. Equipo coordinado por Mireya González, OEI, Fundación Saldarriaga Concha, Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Universitaria Panamericana, Escuelas Normales Superiores de Ubaté, Villapinzón, Gachetá, Nocaima y Pasca, con apoyo de la Secretaría de Educación de Cundinamarca y de la Oficina de la Unesco para los Países Andinos. Bogotá.

_____ (2011). “La Educación Inclusiva: una invitación a la transformación de la Escuela”. En: Boletín de Educación Inclusiva. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá.

_____. “La Educación Inclusiva: ¿utopía o realidad? Documentos del proyecto Una educación inclusiva en la formación inicial de maestros. OEI. Fundación Saldarriaga Concha, con apoyo de la oficina de Unesco para los países andinos y de la Secretaría de Educación de Cundinamarca.

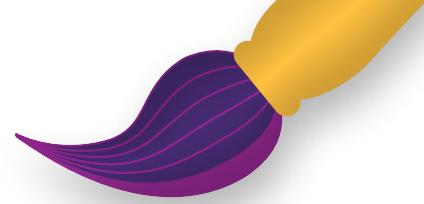
Pabón, R.; Barrantes, R. (2012). “Las tensiones de la Educación Inclusiva”. En: Revista Internacional Magisterio, No. 56, mayo-junio, Bogotá.

Tedesco, J. C. (2004). “Igualdad de oportunidades y política educativa. Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, Unicef y Unesco. Santiago, Chile, octubre de 2004, p. 59-68. En: <http://www.slideshare.net/BIBLIOTECA9001/igualdad-de-oportunidades-y-politica-educativa-juan-carlos-tedesco>



An abstract painting featuring a vibrant pink background with vertical brushstrokes. In the upper center, a flower with five petals is depicted in shades of yellow and orange, with a dark stem. Below it, a large, heart-shaped leaf in a bright turquoise color is covered with numerous small, dark brown spots. The overall style is expressive and painterly.

== Reflexiones ==
FINALES

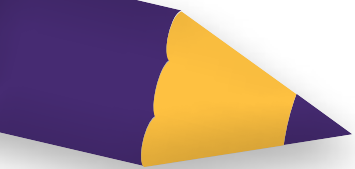


1. La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que toda persona tiene los derechos y libertades proclamados sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión u orientación política, entre otros. La escuela es el lugar donde se concretan todos ellos; por eso, es un dispositivo de la sociedad para garantizar la defensa de los derechos humanos de manera efectiva. Cualquier rasgo contrario es inadmisibles.

2. En Bogotá, la escuela requiere ligar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y mujeres (NNAM) víctimas del conflicto armado con políticas sociales, culturales y económicas que tengan un enfoque de interculturalidad, que permitan reconocer la diversidad, las diferencias y las asimetrías culturales para hacer viable el diálogo intercultural, y asumir el papel transformador de las relaciones sociales hacia un mundo más equitativo, justo y de ejercicio pleno de los derechos.

3. Es primordial identificar y visibilizar los efectos individuales y colectivos que ha dejado la guerra en Colombia. La comunidad educativa no es consciente de la dimensión de esos daños; por tanto, debe trabajarse por la construcción de un tejido social de convivencia democrática. La identificación de las personas víctimas escolarizadas bajo un enfoque de derechos facilita el proceso de inclusión y visibiliza la vulneración para evitar la revictimización.

4. La herramienta denominada “Ruta educativa de atención y asistencia para las personas víctimas del conflicto armado” es un camino de visibilización de la situación de vulnerabilidad de los NNAM en el sistema educativo. La red institucional del Distrito tiene responsabilidades en el resarcimiento de los proyectos de vida de los NNAM. Sin embargo, esta última no busca entregar procesos estandarizados ni jerárquicos que terminen haciendo difícil la acción; por



el contrario, es una herramienta que, interpretada en su contexto, contribuye a la garantía de los derechos, a la verdad, a la justicia y a la no repetición.

5. En el proceso educativo se debe explorar pedagógica y didácticamente nuevas formas de convivencia. La escuela tiene que superar el aprendizaje cognitivo lógico discriminatorio y dirigirse hacia una educación para la ciudadanía basada en experiencias incluyentes, éticas y políticas, que muestren que solo en una sociedad respetuosa y promotora de la diversidad es posible construir una democracia en donde todos y todas tengan el derecho a decir su palabra, a deliberar sobre lo público desde perspectivas distintas para erradicar las discriminaciones.

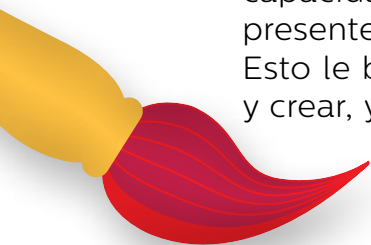
6. Un camino posible para avanzar en la atención y asistencia de los NNAM está en una pedagogía centrada en el sujeto, quien debe ser afirmado de una manera positiva. El mundo y la vida propia son más agradables de vivir cuando se tiene confianza en sí mismo, cuando se descubren capacidades y la persona se sitúa en presente, en su aquí y en su ahora. Esto le brinda la posibilidad de elegir y crear, y así, apartarse del miedo y la

inseguridad. El sujeto es quien cambia y modifica sus realidades y su manera de relacionarse, puesto que puede aprender a ubicarse en un lugar nuevo desde el cual resignifica su sentido.

7. El reencantamiento de la vida desde la escuela hace referencia a imprimir nuevos significados a esta a partir de la creación de relatos sobre sí mismos, la propia historia, los otros y el mundo. Esto promueve en los NNA una mayor capacidad de elección relacionada con el sentirse situado en el presente, lo que a su vez prepara el terreno para un relacionamiento constructivo con los otros teniendo mayor conciencia de ser sujetos de derechos.

8. Afirmar que el ser humano se sitúa en el centro de nuestro trabajo es apostar por la dignidad humana. Esta no puede ser aumentada ni disminuida en una persona, pero sí puede ser salvaguardada y potenciada. El proceso educativo puede promover la vida con dignidad, al potenciar un tipo de relaciones humanas y reconocer al otro como persona.

9. En el aspecto lúdico expresado en diferentes campos, como la pintura, la fotografía y las manualidades, es



posible reconocer y valorar las diferentes percepciones y maneras de ser y estar en el mundo que responden a las múltiples experiencias de vida de la población históricamente excluida. Esta combinación de arte y afecto en el trabajo con niños, niñas, jóvenes y mujeres es lo que permite dar un nuevo significado a la vida.

10. La relación de alteridad y diversidad es condición necesaria y fundamental del proceso de inclusión con NNAM hacia una convivencia de ciudadanía. La escuela está llamada a crear condiciones para aprender a escuchar y a sentir al Otro. Se trata de enseñar a reconocer al otro como un ser legítimo —en este caso, la persona que ha sido víctima—, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia e impotencia. Debe enseñarse que no se puede dar la espalda al otro y decir *No es asunto mío* o *¿Por qué yo? Que se preocupen otros*. La educación inclusiva está llamada a instalar expresiones y comportamientos tales como *Sí, este es mi compromiso*, y erradicar del lenguaje y de las acciones expresiones como *Yo me mantengo al margen del problema*.

11. Una educación inclusiva con NNAM tiene como propósito central formar sujetos con derechos, es decir, sujetos empoderados que utilicen el poder de la argumentación, de la razón y de la confianza para hacer vigentes sus derechos y el derecho de los otros.

12. La investigación sobre la deserción de las mujeres víctimas del conflicto armado ha comprendido que el problema de la desescolarización es multicausal, ya que en este se encuentran variables de orden familiar, laboral e institucional. La alianza interinstitucional tiene claro que las respuestas a la desescolarización deben estar en sintonía con las necesidades del contexto y las experiencias específicas de cada mujer.

13. El conflicto armado condiciona y afecta la vida de las mujeres víctimas de manera diferenciada. A partir de lo anterior aparecen dos afectaciones transversales que viven estas mujeres en las jornadas nocturnas y fines de semana. La primera es la ruptura de redes de apoyo, y la segunda es el denominado *continuum* de violencia, antes, durante y después de los eventos victimizantes. Estas afectaciones parten de unos patrones estructurales

de desigualdad de género y también de unas afecciones provocadas por el conflicto armado.

14. La escuela es un lugar donde, mediante la no discriminación, se debe garantizar los diferentes derechos y la inclusión de jóvenes y personas adultas en el goce de una vida digna. Por tanto, es prioritario que las diferentes instituciones de orden local, distrital y nacional se articulen para formular una política pública educativa clara y efectiva en jornadas nocturnas y de fines de semana, que parta de los intereses y necesidades del estamento estudiantil y, particularmente, de las personas víctimas del conflicto armado.

15. La articulación intersectorial se debe fortalecer para establecer una alianza por el derecho a la educación en la ciudad, que tenga como enfoque que el colegio es el lugar donde se concretan los derechos. El colegio constituye el escenario de relaciones sociales más concreto en el que los estudiantes viven, experimentan y disfrutan el derecho a la educación. La efectividad del proceso adelantado con NNAM víctimas del conflicto armado da cuenta de una estrategia que responde a una comprensión

multidimensional de la realidad y debe permitir respuestas articuladas, pertinentes y dinámicas como resultado del encuentro de experiencias, conocimientos, habilidades y recursos de las diferentes entidades.





¿Cómo la escuela puede aportar a la reparación integral de personas víctimas del conflicto armado? Esta es la pregunta que pretende responder esta publicación a partir de los aprendizajes que surgieron del trabajo conjunto entre 22 instituciones educativas distritales de Bogotá, las Direcciones Locales de Educación, la Secretaría de Educación del Distrito y el CINEP/ Programa por la Paz con miras a contribuir a la garantía y la restitución de los derechos de niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas del conflicto armado a partir de la reconstrucción de sentido sobre la escuela y la educación.

