

# Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia

## Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar

ÁNGELA VICTORIA VERA MÁRQUEZ\* | JORGE ENRIQUE PALACIO SAÑUDO\*\*  
LUCELI PATIÑO GARZÓN\*\*\*

Este artículo se deriva de una investigación sobre la adaptación y la identidad social de niños desplazados por la violencia política en un escenario escolar urbano. Específicamente, el estudio que se presenta persigue como objetivo comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de violencia política y analizar si la respuesta educativa favorece su inclusión. A partir de una metodología de tipo cualitativo se realizó un análisis secundario de una base de datos con 25 entrevistas de diferentes actores escolares —docentes, directivos, padres y niños desplazados y no desplazados— y se empleó la técnica del análisis de contenido con el apoyo del *software* Atlas.ti. Los resultados se agruparon en dos familias de códigos: ingreso al escenario escolar y vinculación a la vida escolar. Las conclusiones muestran las dificultades y tensiones de la escuela para adaptarse a las nuevas lógicas sociales y para favorecer una respuesta inclusiva.

*This article stems from research on the adaptation and social identity of children displaced by political violence in an urban-school setting. Specifically, the study aims to understand the social situation being experienced by a school community after having received new students who were victims of political violence, and to analyze whether the educational response favors their inclusion. Based on a qualitative methodology, a secondary analysis of a database of 25 interviews with different school actors was done; the group included teaching staff, administrators and parents, along with displaced and non-displaced children. The analysis was carried out using the content analysis technique, aided by use of the Atlas.ti software. The results are grouped into two code 'families': entry into the school setting and bonding to school life. The findings show the difficulties and tensions experienced by the school in its attempt to adapt itself to the new social logic and to promote an inclusive response.*

### Palabras claves

Escuela  
Infancia  
Desplazamiento forzado  
Subjetividad  
Inclusión educativa

### Keywords

School  
Children  
Forced displacement  
Subjectivity  
Educational inclusion

Recepción: 24 de septiembre de 2012 | Aceptación: 5 de marzo de 2013

\* Psicóloga. Magister en desarrollo social de la Universidad del Norte (Colombia), investigadora del Grupo GESE (Estudios en Educación) de la Universidad de Ibagué (Colombia). Temas de investigación: escuela, identidad y población infantil en situación de vulnerabilidad. Publicaciones recientes: (2011, en coautoría con N. Osorio), *Sistematización de prácticas pedagógicas: reflexión, acción y cambio escolar*, Ibagué, Universidad de Ibagué. CE: angela.vera.m@gmail.com

\*\* Doctor en Psicología por la Universidad Paris X, Nanterre (Francia). Investigador del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano (CIDHUM), de la Universidad del Norte (Colombia) y coordinador del Doctorado en Psicología de esa misma Universidad. Temas de interés: psicología social; intervención psicosocial en poblaciones vulnerables (niños desplazados y trabajadores). Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con N. Londoño y E. Calvete), "Validación del cuestionario de creencias de personalidad. Versión breve (PBQ-SF) en población no clínica colombiana", *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, vol. 20, núm. 2, pp. 305-321. CE: jpalacio@uninorte.edu.co

\*\*\* Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de La Habana, Cuba. Docente investigadora de la Universidad de Ibagué (Colombia). Temas de interés: formación docente, evaluación curricular y prácticas pedagógicas. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con M. Rojas), *La docencia expuesta*, Bucaramanga, Ediciones Universidad Industrial de Santander; (2011, en coautoría con J. Meisel y H. Bermeo), "La ECBI como propuesta pedagógica", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 250, pp. 553-570. CE: luceli.patino@unibague.edu.co.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Actualmente se define a las escuelas, desde una mirada política, como instituciones que proporcionan las condiciones para educar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y el valor civil (Giroux, 1993). En la escuela del siglo XXI se espera que los niños y las niñas adquieran la capacidad de aprender a vivir en paz con los demás; la escuela es pensada como un lugar idóneo para crear confianza mutua entre los ciudadanos (Delors, 1996; UNESCO, 2011). En Colombia, la atención educativa a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado ha generado nuevos retos para lograr una educación que atienda a la diversidad y que promueva la formación de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad. En este marco, la presente investigación analiza las dinámicas de inclusión y subjetivación.

### *Inclusión educativa*

Una escuela inclusiva es aquella que busca atender y ofrecer a cada estudiante la ayuda y recursos suficientes para lograr su máximo desarrollo de acuerdo a sus características individuales (UNESCO, 2004). Desde Blanco (2008: 5) se entiende como “aquella que no tiene mecanismos de selección, ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar a la diversidad del alumnado favoreciendo la cohesión social”.

La inclusión educativa demanda de las instituciones una transformación profunda en el currículo. Además exige considerar la importancia de atender a las necesidades de todos, porque las decisiones que se tomen pueden afectar el funcionamiento de la escuela y la vida de los estudiantes. Algunas investigaciones (García-Corona *et al.*, 2010; Moliner *et al.*, 2010) han indicado que esto es posible en instituciones en donde se revisa y reflexiona constantemente sobre las prácticas

educativas. Así, la inclusión es vista como un proceso que se orienta a responder a la diversidad de los estudiantes, y que pretende aumentar su participación y reducir la exclusión social (UNESCO, 2004) desde cambios en las dinámicas escolares.

### *Escuela y población infantil en situación de desplazamiento forzado*

En Colombia las demandas planteadas a la educación se hacen más apremiantes al considerar un contexto de violencia política que se ha materializado en la población civil, generando, entre otras cosas, una problemática con un trasfondo histórico y psicosocial: el desplazamiento forzado (González y Molineras, 2010; Meertens, 2002; Palacio y Sabatier, 2002). La Ley 387 de 1997 define que la persona en situación de desplazamiento es:

...toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro de un territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público... (Art. 1º).

En las escuelas urbanas esta problemática ha generado una concentración de población infantil en riesgo de exclusión social, y ello desborda la función socialmente pensada para ella (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Al respecto, es importante reconocer que la población infantil es una de las principales

<sup>1</sup> Artículo producto de la investigación desarrollada durante el año 2012, en el marco del Programa Jóvenes Investigadores de Colciencias, convenio 0063 suscrito con la Fundación Universidad del Norte (Colombia).

víctimas del conflicto armado (Ministerio de la Protección Social, 2006), especialmente porque, debido a la violación reiterada y sistemática a sus derechos de existencia, protección, libertad y educación, se ha visto afectada en su desarrollo emocional, cognitivo y social (véanse investigaciones de: Ballesteros *et al.*, 2006; Baquero *et al.*, 2005; Khoudour-Castéras, 2009; Madariaga *et al.*, 2002).

Algunas investigaciones han reportado las dificultades a las que se enfrentan las comunidades escolares al recibir a la población desplazada por violencia política. Por un lado, se encuentran los resultados de las investigaciones de Cortés y Castro (2005) y Castañeda *et al.*, (2004) que señalan los problemas de adaptación que muestran los niños y las niñas en el escenario escolar. Cortés y Castro (2005) mencionan las dificultades de integración y malestar emocional y concluyen que los niños no sólo están afectados por la falta de condiciones mínimas de su desarrollo, sino que además asumen el costo emocional de una violencia que la escuela desconoce. Por su parte, Castañeda *et al.* (2004) se interesaron en analizar la relación entre educación y equidad social. En los hallazgos reportan que uno de los aspectos que obstaculiza el acceso a la educación es la discriminación; desde el punto de vista de las autoras, ésta se presenta por la naturaleza homogeneizadora de la escuela y por la dificultad de la comunidad escolar para construir un escenario que tenga sentido para los estudiantes.

Por otro lado, se han indicado dificultades a nivel institucional. Al respecto, Cifuentes y Rodríguez (2007) indagaron acerca de una normativa que ampara el servicio educativo de los niños en situación de desplazamiento en seis instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. En los resultados reportaron que los programas se realizaron desde un corte asistencialista y cortoplacista; y que las instituciones educativas carecían de planes para garantizar un acompañamiento a la población.

Aunque las investigaciones señalaron las dificultades de las escuelas, es de resaltar

que Colombia ha logrado un avance en la política social que contempla un marco de protección integral a la infancia y a la adolescencia víctima de violencia política (véase, por ejemplo, Ley de infancia y adolescencia, 2006; Sentencia T-215 del 2002, entre otros). Además, en la garantía al derecho a la educación de la población en situación de desplazamiento se encuentran los componentes de disponibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad. En el primero se proyecta una oferta educativa que comprende disponibilidad de cupos, centro educativo, infraestructura, docentes, materiales educativos, etc.; en el segundo se contempla la no discriminación, la promoción de valores como el respeto y la igualdad y la accesibilidad material y económica; en el tercero se pretende lograr los mínimos de enseñanza y de calidad; y en el cuarto componente se busca que la educación se adecúe a las necesidades de los contextos y de la sociedad (Tomasevsky, 2005).

En esta línea, al centrar la revisión en el proceso de reparación de las víctimas del conflicto armado se encontró que la educación es vista como una medida de reparación. Autores como Pérez (2010: 89) comentan que:

Si el Estado toma la decisión política de reparar integralmente a las víctimas como corresponde conforme con los estándares constitucionales e internacionales, no sólo debe restituir el derecho a la educación de las víctimas del desplazamiento o asegurar la adecuada cobertura de la política social para que éstas disfruten del derecho a la educación (fórmula de restitución), sino que debe tomar medidas que compensen a las víctimas del desplazamiento.

A partir de los antecedentes revisados se evidencia que el sistema educativo se enfrenta a un gran reto. En este marco, se propone que el acceso a la escuela no sea visto sólo como la garantía al derecho a la educación, sino como la posibilidad para promover una educación

para la libertad y la autonomía a partir de la praxis (Freire, 1996); y, en este sentido, como el logro de una ciudadanía plena que permita el desarrollo integral de los educandos (Villa, 2010) y la formación de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad (UNESCO, 2011).

Desde este enfoque se han generado diferentes propuestas pedagógicas que han intervenido en escenarios escolares. Estas propuestas se han caracterizado por promover el acceso a la educación, la formación del profesorado, la atención psicosocial y la revisión de proyectos educativos institucionales (por ejemplo: ACNUR/Corporación Opción Legal, 2007; Ministerio de Educación Nacional, 2007; BID *et al.*, 2008). Específicamente, el Ministerio de Educación Nacional (2007) desarrolló los lineamientos de política pública para la atención educativa a poblaciones vulnerables. A partir del marco legal, diseñó la propuesta Escuela y Desplazamiento, que en 1999 surgió como un dispositivo de emergencia con el fin de construir acciones que contribuyeran a una atención integral de la población víctima de violencia política.

Otras instituciones que construyeron propuestas fueron ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) y la Corporación Opción Legal, las cuales presentaron, en el año 2007, un proceso de formación que buscaba promover la adaptación y adecuación pedagógica de algunas instituciones educativas, y surgió como apoyo a la demanda de los docentes interesados en encontrar alternativas de integración entre la niñez desplazada y la educación formal.

De acuerdo a lo anterior, se considera que la situación social que experimenta la escuela colombiana es un objeto de estudio de interés debido a la demanda social y educativa para dar respuesta a las necesidades identificadas. De hecho, en Colombia la educación inclusiva es entendida como dar atención especial a aquellos que son vulnerables a la exclusión social, como es el caso de los niños, las niñas y los adolescentes en situación de desplazamiento

forzado, o niños y niñas trabajadores, entre otros (UNESCO, 2012).

### *Escuela y subjetividad*

La escuela es un espacio privilegiado para legitimar formas sutiles de estar en lo social; como plantea Berstein (2001), este escenario desempeña un papel en la reproducción de las desigualdades sociales, además de que las dinámicas escolares pueden reflejar las relaciones sociales. De ahí que no es suficiente la finalidad social explícita a la cotidianidad de la escuela; también es necesario el cuestionamiento de las formas de ser de la escuela frente a problemáticas sociales concretas.

La escuela ha sido cuestionada en su capacidad para responder a los cambios de la cultura y examinar este cuestionamiento implica revisar el papel de los sujetos sociales que están allí (Cole, 2003). Desde la construcción de las diferentes narrativas escolares se puede lograr una aproximación a contextos específicos para comprender sus dinámicas y generar procesos de acompañamiento de acuerdo a sus realidades (Bruner, 1997). Así pues, se requiere de la comprensión de las prácticas y discursos de poder que circulan en la escuela (Bordieu, 2008) y que inciden en determinadas formas sociales a través de las cuales se elaboran distintos tipos de conocimiento, conjunto de experiencias y subjetividades.

La subjetividad define al individuo en relación a sus concepciones de mundo, y este proceso contribuye a la construcción y apropiación de la realidad (Zemelman, 2005). Desde allí, los sujetos elaboran su propia experiencia y definen sus pertenencias sociales. La teoría de las representaciones sociales plantea que el sentido común recibe información que incide sobre la manera de actuar y de ver el mundo. En este sentido, las estructuras sociales y culturales contribuyen a la forma en como los sujetos representan conocimientos; esto permite acumular las propias experiencias, explicitarlas y compartirlas (Moscovici, 1981). En el escenario escolar esta actividad es

la expresión de la intersubjetividad, en palabras de Follari (2007), reconocimiento de los otros; y de Ricoeur (1996), de alteridad.

A partir de lo abordado se puede hacer el paralelo con la escuela inteligente propuesta por Perkins (1995), quien propone la búsqueda de un conocimiento significativo a partir de la sistematización de las vivencias escolares; esta comprensión, a su vez, se puede convertir en conocimiento explícito de la escuela sobre las formas de estar en lo social. La categoría de la subjetividad contribuye a revisar el papel de la escuela en el reconocimiento del otro para lograr que las diferentes subjetividades tengan posibilidades de encuentro. La subjetivación necesita que se reconozca la incidencia de lo humano en las formas de relacionarse con los otros, con el conocimiento y con las instituciones, así como con el sujeto político, social y cultural inmerso en las relaciones sociales.

De acuerdo a estas premisas, en esta investigación se presentan como objetivos comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de violencia política; y analizar si la respuesta educativa favorece la inclusión de esta población. Para lograr lo anterior se ha tenido en cuenta la perspectiva de diferentes actores: padres, docentes, directivos y estudiantes. Se considera que desde la recuperación de sus voces se puede lograr construir un marco comprensivo sobre la forma en que la escuela asume la problemática, y que desde el enfoque de las subjetividades se puede lograr una aproximación a las formas en que elaboran ese conocimiento (Piña-Osorio y Cuevas-Cajiga, 2004).

Finalmente, es importante tener en cuenta que en este artículo se presenta parte de los resultados de una investigación que indaga sobre la identidad social y los procesos de adaptación psicológica y social de población infantil víctima de violencia política; pero dado el valor que mostró la dimensión de la dinámica escolar, se consideró pertinente presentar los hallazgos en relación a este aspecto.

## METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló a partir de una base de datos cualitativa que forma parte de una investigación etnográfica que se desarrolló en el marco de un proyecto de intervención psicosocial en la ciudad de Ibagué-Tolima (Colombia) denominado Escuelas que Educan y Sanan, y que indagó sobre la experiencia de desplazamiento forzado en actores de la comunidad escolar. Al identificar la riqueza de la base de datos cualitativa se decidió realizar un análisis secundario.

La investigación se asumió desde una perspectiva cualitativa e interpretativa; específicamente, el enfoque de “descripción densa” propuesta por Clifford Geertz (2000). En este sentido, se analizó la multiplicidad de significaciones que emergen en una situación social con el fin de interpretarla. El escenario escolar es considerado como un contexto en el que se pueden describir fenómenos sociales de manera densa o inteligible. Esta descripción se elabora atendiendo a las interpretaciones que las personas hacen de su experiencia al pertenecer a unos grupos particulares (personas en situación de desplazamiento y personas de la comunidad escolar receptora). A partir de esto, y como lo menciona Geertz (2000: 28), “comenzamos con nuestras propias interpretaciones de lo que nuestros informantes son o piensan que son y luego las sistematizamos”.

El tipo de investigación es un análisis secundario, el cual es definido por Sierra (2005) como el posterior análisis de un conjunto de datos primarios que implica basarse en tratamientos diferentes de los datos, y que ofrece interpretaciones y conclusiones adicionales a las logradas en el primer análisis (Corti y Bishop, 2005).

La elección de este tipo de investigación se basa en que las características de la información brindó la posibilidad de ampliar el contexto dentro del que se hizo el primer estudio y expandió el análisis por aspectos que no habían sido contemplados inicialmente

(Thorne, 2003), ya que se había concentrado en los sentidos construidos sobre el desplazamiento forzado en la comunidad escolar.

### *Participantes*

La base de datos cualitativa estaba compuesta por 53 entrevistas que se aplicaron a docentes, directivos, padres y niños en situación de desplazamiento y otros actores de la comunidad receptora. De las 53 entrevistas se seleccionaron intencionalmente 25 por tener más y mejor acceso a todo el conjunto de su información,<sup>2</sup> es decir que se contaba con mayor contexto discursivo de las respuestas del entrevistado, se conocían de modo general sus características sociales. Estas consideraciones son un factor que contribuye a la confiabilidad de la información que se usó en el análisis secundario de datos, tal y como lo menciona Van Den Berg (2005) en las recomendaciones para disminuir los obstáculos que producen diferentes contextos de producción de datos cuando se emplean datos secundarios.

Las 25 entrevistas comprenden cuatro niños, cinco niñas y cinco padres de familia en situación de desplazamiento forzado, así como cuatro docentes, dos padres de familia, tres niños y tres niñas de la comunidad receptora. Frente a la muestra de personas en situación de desplazamiento forzado que participaron es importante señalar que el desplazamiento se había presentado entre 4 y 8 años. La edad de los niños y niñas de las entrevistas seleccionadas abarcaba de los 8 a los 13 años de edad.

Las entrevistas fueron realizadas por profesionales de Psicología; los docentes se seleccionaron desde el proceso de inmersión en campo y a partir de ellos se logró realizar una muestra por cadena. Con el apoyo de los docentes se contactó a los padres de familia en situación de desplazamiento y una vez que se obtuvo su autorización se entrevistó a los niños.

Las entrevistas con los adultos duraron entre 60 y 90 minutos; en los niños y niñas osciló entre 20 y 30 minutos. Las preguntas

fueron abiertas y se intentó lograr una narración amplia y fluida de la historia de desplazamiento, la situación de la escuela frente a la atención educativa de infantes en situación de desplazamiento forzado, significados y tipos de interacciones que se establecían.

Frente al total de fuentes empleadas para el análisis es importante resaltar que lo que se buscó fue la profundidad del análisis y aprovechar la riqueza de la información cualitativa a la que se tuvo acceso. Si bien se reconocen las posibles limitaciones de la muestra, el interés, más que lograr la representatividad de los datos, es poder identificar los procesos y dinámicas en el contexto escolar. En este caso, el análisis cualitativo al que se sometió la información fue pertinente, ya que permitió analizar estos procesos con el máximo detalle.

### *Análisis de la información*

Para el análisis de la información en un primer momento se utilizó la técnica de análisis cualitativo de contenido (Bardin, 2002; Flick, 2004; Krippendorff, 1990) que permitió encontrar significados simbólicos en los mensajes; en un segundo momento se utilizaron las matrices descriptivas (Quesada, 2010) que facilitaron el momento de síntesis, la saturación de categorías y la interpretación de las unidades de análisis. Por el nivel de complejidad que implica este tipo de análisis se utilizó el Atlas.ti 5.0.

El análisis se desarrolló en un primer momento descriptivo y un segundo momento interpretativo. En el primer momento se identificaron y denominaron las categorías, y en el segundo momento se interpretó el significado de las categorías con el fin de conceptualizar. Al iniciar el proceso de análisis se optó por una categorización que integró el procedimiento deductivo e inductivo: se partió de unas categorías previas y en la revisión posterior de los datos se identificaron las categorías que emergieron de ellos (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997). Las categorías previas se presentan en el Cuadro 1.

2 Se contó con la autorización del equipo investigador para analizar las entrevistas seleccionadas.



Cuadro 1. Categorías previas

Tipo de códigos*	Categorías deductivas
Códigos de definición	Definición sobre la PSDF**
Código de relaciones	Relaciones de la PSDF** en el contexto escolar Dificultades de la PSDF en el contexto escolar
Código de perspectivas (modos de pensar)	Modos de pensar de la comunidad escolar receptora sobre la atención educativa de la PSDF que asiste a la escuela
Código de actos	Comportamientos de la comunidad escolar receptora con la PSDF

Fuente: elaboración propia.

\*Según Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997.

\*\*PSDF: personas en situación de desplazamiento forzado.

## RESULTADOS

En el análisis de las entrevistas de los diferentes actores escolares se identificaron nueve categorías, que fueron agrupadas en

dos familias de códigos: ingreso al escenario escolar y vinculación a la vida escolar (Cuadro 2).

Cuadro 2. Categorías de las dinámicas escolares

Familia de códigos		
Tiempo 1: Ingreso al escenario escolar	Tiempo 2: Vinculación a la vida escolar	Tipo de códigos encontrados
Significados sobre el escenario escolar Expectativas sobre el escenario escolar	Significados sobre la PSDF	Significados
Experiencia en el ingreso	Discriminación	Situaciones
Rol de la escuela frente a la atención educativa de la población víctima de violencia política		Perspectivas
	Relaciones de amistad con los pares	Relaciones y procesos
	Dinámicas en el aula de clases	Contexto
	Proceso de familiarización	Procesos

Fuente: elaboración propia.

### Ingreso al escenario escolar

La familia de categorías de ingreso al escenario escolar proporcionó información acerca de los significados y expectativas de los actores escolares sobre el escenario escolar, las experiencias en el ingreso de población víctima de violencia política y la percepción del rol de la escuela.

### Significados y expectativas sobre el escenario escolar

En el Cuadro 3 se puede apreciar una matriz comparativa que permite visualizar los resultados en la categoría de significados y expectativas sobre el escenario escolar. La matriz permite analizar patrones en los diferentes

grupos entrevistados. Se observó que los niños y las niñas en situación de desplazamiento hicieron énfasis en una escuela que los acoge con receptividad y buenos tratos. Los padres y las madres de familia en situación de desplazamiento significan la escuela como un escenario que contribuye a la formación de sus hijos y que les da alimentos y recursos materiales, como útiles escolares, ropa, etc. Los padres de familia hicieron algunas recomendaciones en relación a las expectativas que han construido de este escenario: i) recomendaron que los docentes brinden “cariño” a sus hijos y sean fuente de apoyo emocional; ii) solicitaron que la escuela tenga en cuenta la situación de desplazamiento forzado, esto con el fin de que los apoyen en procesos académicos y gestionen recursos para satisfacer algunas carencias económicas y materiales, como ropa y

alimentación; y iii) los padres opinaron que la escuela puede brindar apoyo psicológico.

Frente a la atención educativa a la población en situación de desplazamiento algunos docentes y directivos expresaron que deben tratarlos como estudiantes “regulares”, y otros consideran que se debe ofrecer un trato diferencial:

Hay que brindarles atención, mas no tratamientos especiales (directivo docente 1).

Yo sí procuro tener un tratamiento cuando sé, porque generalmente algunos no manifiestan cosas que llamen la atención en la institución, pero cuando sé, sí trato de preguntarles, llamarlos, hablar un poquito con ellos, de tener más consideración con ellos en ese sentido (docente 1).

**Cuadro 3. Matriz de resultados, categoría significados y expectativas sobre el escenario escolar**

Niños y niñas en situación de desplazamiento forzado	Padres en situación de desplazamiento forzado	Docentes y directivos de la comunidad receptora
Esperan que los reciban con agrado. Escuela que pone orden y disciplina. Expectativas de una escuela afectiva que promueve relaciones.	Expectativas de una formación en valores. Esperan cercanía con el docente. Esperan una escuela que brinde opciones económicas. Expectativa de una escuela asistencial. Participación desde la tienda escolar y apoyo en procesos de mejora de la infraestructura de la escuela.	La escuela como un escenario afectivo y que apoya a construir organización social. La escuela que desarrolla habilidades. Escuela que prepara para el mundo del trabajo. Escuela presenta dificultades para atender a la población en situación de desplazamiento.

Fuente: elaboración propia.

### Experiencia del ingreso al escenario escolar

En relación a la experiencia del ingreso al escenario escolar, los estudiantes desplazados comentaron que no sintieron un proceso de acompañamiento en el ingreso a la escuela. En la mayoría de los casos comentaron que sus docentes y directivos hacen explícito quiénes se encuentran en situación de desplazamiento forzado; esta circunstancia, según lo expresaron los estudiantes, es incómoda, pues genera en algunos momentos comentarios

excluyentes por parte de sus compañeros. Por ejemplo, frente al momento del ingreso, una niña en situación de desplazamiento expresó que lo mejor es que los reciban sin comentarios.

Mi mamá me vino a acompañar. Y cuando me dejaron en el salón comenzaron, y después llamaron a los niños que eran desplazados ahí en el salón y todos comenzaron a discriminar, a hacer comentarios, que es desplazada que no se qué y eso se siente uno mal (niño víctima de desplazamiento 1).



Con respecto a esta situación, los docentes y los directivos expresaron que en la institución educativa se han concentrado muchos estudiantes con grandes necesidades, las cuales, desde su percepción, no son satisfechas por la institución educativa.

### Percepción del rol de la escuela

Al mencionar el rol de la escuela frente a la atención educativa de niños y niñas afectados por el desplazamiento forzado se identificó que la perciben con múltiples dificultades, entre las que resaltan las siguientes: la crisis educativa en la que se encuentra el sistema, la inadecuada infraestructura, el bajo desempeño de los estudiantes, el asistencialismo que acompaña a los programas sociales (consideran que éstos interrumpen mucho el proceso escolar), el poco tiempo de los padres para participar en actividades de la escuela, la resistencia al cambio por parte de docentes y directivos y la deserción escolar. Un comentario de un docente refleja esta situación:

Porque primero que todo, nosotros estamos trabajando con grupos muy grandes. La educación en Colombia se ha masificado cada vez más. Entonces, es poca la atención que podemos tener. Con el tiempo se van conociendo los estudiantes y vamos como acercándonos más, pero ya tener 50, 51 estudiantes... Eso no permite, nos toca atender a todo el mundo porque si nos entretenemos mucho con un estudiante, se nos genera el caos en la clase (docente 2).

### Vinculación a la vida escolar

Aquí se incluye la familia de códigos que hace referencia a las dinámicas escolares que emergen a partir de la permanencia de población en situación de desplazamiento en la escuela. Contiene las categorías de significados sobre la población en situación de desplazamiento

forzado (PSDF), relaciones de amistad, discriminación, aula de clases y familiarización.

### Significados sobre el grupo de personas en situación de desplazamiento forzado

Los niños y las niñas en situación de desplazamiento hicieron énfasis en que ser una persona desplazada es “normal”. Los niños, las niñas y los padres de familia perciben que los otros tienen ideas equivocadas sobre el grupo de personas desplazadas y reportan que las ideas están asociadas a personas de la calle, ladrones o personas no deseadas.

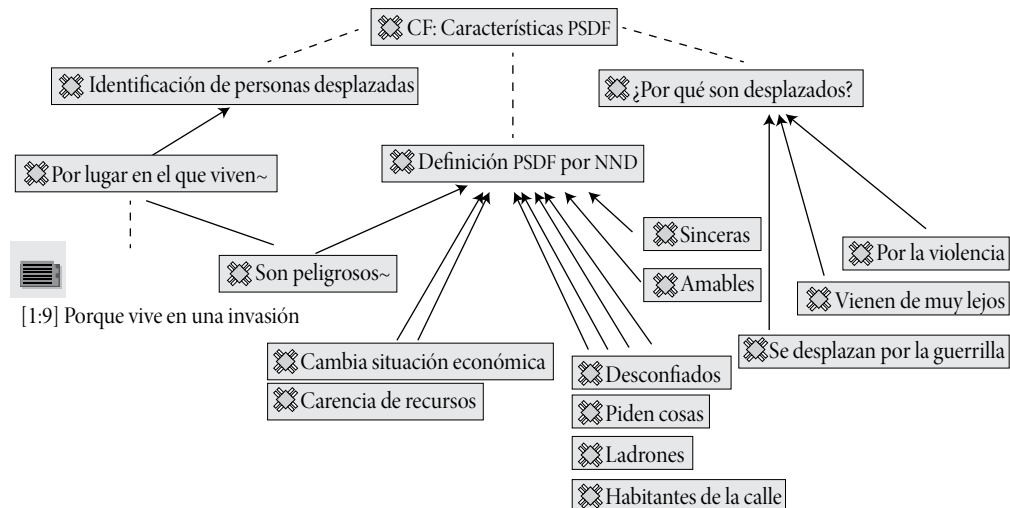
Que una persona desplazada es una persona normal, que así como ellos creen que son como ricos, pues que no crean eso porque al igual, los desplazados también tienen cosas buenas... (niña víctima de desplazamiento 1).

Los estudiantes de la comunidad receptora identifican que las personas en situación de desplazamiento forzado han migrado por la violencia y hacen hincapié en sus carencias materiales. Los estudiantes no desplazados asocian a las personas desplazadas con los habitantes de la calle y reportan que los consideran como personas peligrosas, ladronas y desconfiadas (Gráfico 1). Sin embargo, cuando se les preguntó por sus compañeros desplazados comentaron que son niños iguales y especiales, además mencionaron que son “ñeros”,<sup>3</sup> que molestan a los otros y que les da pena su situación.

Para los docentes y los directivos el desplazamiento forzado se refiere al cambio obligado del territorio que es generado por conflictos armados o por desastres naturales; a los niños y niñas en situación de desplazamiento los perciben como víctimas del conflicto, e incluso del mismo sistema educativo. En relación al primer aspecto comentan que los niños y las niñas son los que más sufren las

3 Es una expresión empleada en forma despectiva para referirse a alguien que se considera en un nivel social inferior y que por lo general es una persona vulgar o con poco refinamiento social, que en ocasiones puede ser violento.

Gráfico 1. Percepciones de niños no desplazados sobre características de personas en situación de desplazamiento



tensiones derivadas de la situación de desplazamiento forzado; en el segundo componente mencionan que la escuela no está preparada para la atención de la población porque no cuenta con la infraestructura, formación y medios pertinentes.

Claro que en la escuela o el colegio en particular no cuenta ni siquiera con los recursos, no hay ni asadora, no hay nada, entonces también como ¿qué le brinda? Si no hay nada que dar ¿cierto? (docente 3).

Los docentes describen a los niños y las niñas desplazados como personas con múltiples carencias económicas y afectivas, con dificultades de adaptación; que se muestran desubicadas, tristes, retraídas e incluso notan cambios en las facciones físicas. Algunos comentarios que reflejan estas percepciones se presentan a continuación:

Cuando lo veo que está retraído, que no se puede concentrar, cuando veo que las facciones físicas fueron bonitas pero se ha deteriorado un poco. Algo hay en la persona que dice que está necesitando ayuda, me acerco a él y le pregunto (docente 1).

Yo creo que lo primero que uno encuentra a nivel general es la tristeza por el desarraigo. Eso es inevitable. Y las otras capas ya van de acuerdo a cada persona, vuelvo y repito, de acuerdo al grado de intensidad que haya producido el desplazamiento (docente 2).

Las necesidades afectivas las consideran como las más demandantes. Al respecto, los docentes comentan que esto se debe quizá a la situación de conflicto que experimentó la familia y que genera que abandonen y descuiden afectivamente a sus hijos. Paralelo a la descripción de estos estudiantes, los docentes hablaron de las familias; mencionan que éstas exigen una discriminación positiva, es decir, un trato diferencial por su situación. Cuando se han presentado estos casos, según mencionaron los docentes, algunas veces han percibido a los padres agresivos. Como ejemplo de ello un directivo expresó:

Los que están en esta situación se sienten con un derecho especial de venir a exigir unos derechos bien interesantes y esos derechos se exigen a través del grito y del maltrato a los docentes. Hoy tengo como experiencia de que uno de mis docentes fue

empujado en la puerta, porque una señora decía que a ella la tenían que atender primero porque ella era desplazada y se tenía que ir a trabajar (directivo 1).

Al profundizar en las características de las familias de los estudiantes en situación de desplazamiento, se encontró que los docentes perciben aspectos positivos y negativos. En el primer caso resaltan: los deseos de salir adelante, la unión, el interés para que sus hijos ingresen a la escuela y la atención en el proceso escolar de ellos. En el segundo caso identifican que son familias que viven situaciones de maltrato, que tienen múltiples necesidades básicas insatisfechas y que en muchos casos son familias resentidas e ignoradas socialmente.

#### Relaciones de amistad

En el análisis se identificó que los niños en situación de desplazamiento establecieron con mayor facilidad relaciones de amistad con niños que habían pasado por una experiencia similar y/o con compañeros que sentían apoyo y empatía. De igual forma reportaron que establecieron amistades con niños que percibían que necesitaban apoyo o protección y que igualmente estaban atravesando por una situación difícil:

Ellas entendían y sabían qué era pasar por esto y no mantenían hablando mal de uno por lo desplazado. En cambio los otros sí, y los otros no permitían que ni se les acercara a uno porque era uno desplazado, o sea no tenía derecho a hablar con ellos ni nada porque ellos eran más que nosotros (niña víctima de desplazamiento).

Yo tuve una amistad grande, grande que me duró tres años. Fue con un niño que le tocó salirse de estudiar. Él es menor que yo sino que a él las hormonas no se le desarrollaron y es como un niño. Entonces de pronto cuando le iban a pegar, le iban hacer algo, yo era el que me metía por él, [si] yo necesitaba algo iba a la casa de él, la mamá a mí me llevó en muy buena imagen. Entonces él fue el mejor amigo que yo tuve acá en este barrio (niño víctima de desplazamiento 2).

La categoría de relaciones de amistad fue encontrada con mayor frecuencia en los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado. En el Cuadro 4 se presentan de forma resumida los hallazgos en los otros actores; nótese que para los padres son importantes las relaciones con los docentes, y los docentes, más que analizar su relación con los estudiantes, expresan la importancia que tiene este lazo para el proceso de adaptación.

*Cuadro 4. Matriz de resultados categoría relaciones de amistad*

Niños y niñas en situación de desplazamiento forzado	Padres en situación de desplazamiento forzado	Niños y niñas de la comunidad receptora	Docentes y directivos de la comunidad receptora
Relaciones de amistad cuando perciben apoyo, empatía, solidaridad. Relaciones de amistad por cercanía geográfica. Permanecen cerca a figuras de autoridad. Desarrollo de conductas altruistas. Perciben cambios en la forma de expresarse y comportarse (más agresivos).	Esperan construir relaciones cercanas con los docentes.	No mencionan relaciones de amistad.	Reconocen la importancia de los pares en el proceso e identifican las relaciones de amistad como un componente central en el proceso de adaptación. Mencionan que intentan establecer una relación cercana con los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

## Discriminación

A partir del análisis de las entrevistas se identificó que los escenarios en los que se presentaron situaciones de discriminación fueron el barrio, específicamente la calle en la que viven, el escenario del descanso o recreo escolar y en el aula de clases. Los niños y las niñas en situación de desplazamiento narraron, principalmente, situaciones de discriminación negativa; estas formas de discriminación son generadas por sus compañeros a través de gestos, burlas o comentarios. En los docentes mencionan que perciben un trato diferente a la hora de revisar trabajos o evaluar su rendimiento y, al parecer, la situación más incómoda es la indiferencia que sienten en algunos momentos, tanto de compañeros como de profesores, frente al reconocimiento de su situación de desplazamiento forzado.

Frente a las situaciones de discriminación, aunque los padres y las madres de familia reconocen que se han presentado este tipo de dinámicas, reportan que a sus hijos no les ha pasado. También otras madres de familia mencionaron que se ha presentado con más facilidad fuera del escenario escolar:

Yo digo que más bien afuera de la escuela, por ejemplo los otros niños sí pueden ser, cuando se junta toda la gallada de niños que ya lleguen a saber que son desplazados entonces le sacan eso en cara, eso sí puedo yo pensarlo porque a la hora de la verdad, porque en la escuela yo no he visto (padre de familia víctima de desplazamiento 4).

En cuanto a las formas de discriminación, los estudiantes no desplazados reportaron que a sus compañeros desplazados les ponen sobrenombres, nos los dejan jugar, no comparten actividades y los dejan a un lado. Esto se ha presentado: por molestar, por fastidiar, por miedo, por enojo, o por envidia. Un ejemplo de sus narraciones se aprecia a continuación:

Cuando yo estaba jugando en el jardín había un niño que era desplazado, pues no lo dejaban jugar porque se veía como todo ñero y entonces les daba miedo; como los desplazados a veces son como más ñeros y todo eso (estudiante 1).

Yo tengo un amigo que son desplazados y un día me puse a pelear con él y yo les eché todo eso en cara y entonces yo pedí perdón a Dios y ya (estudiante 2).

Los docentes comentaron que los niños y las niñas experimentan diversas situaciones de señalamiento externo; frente a esto, se ha dado cuenta que evitan identificarse como personas en situación de desplazamiento: al explicar las razones que llevan a los estudiantes a este comportamiento mencionan que se presenta por orgullo, pena, seguridad, temor y para evitar discriminación. Es de resaltar también que los docentes consideraron que la población que atienden en su escuela presenta características similares, pues ambas se caracterizan por sus tipos de necesidades y situación de pobreza; sin embargo, reconocen —como se mencionó anteriormente— el señalamiento externo por el que pueden estar atravesando, aunque consideran que en la escuela no se presenta, e indican que el principal problema es la agresividad. Como ejemplo de esto un docente comentó:

Yo no creo que haya mucha diferencia, porque es que la población en general es una población vulnerable, que sus núcleos familiares son de distintas características, su procedencia es distinta, pero finalmente todos llegan aquí con la misma necesidad, con hambre, desnutridos, sin con qué pagar la educación, sin con qué desplazarse, no tienen para uniformes; todos manifiestan las mismas necesidades. Que haya diferencia entre un desplazado y otro que viva acá en el sector, no tanto. El marginamiento es más por señalamiento externo pero aquí

internamente en el colegio no, los muchachos son de grupo, de corrillo, y así se comportan. El mayor problema —lo ratifico— son los índices de agresividad, que tratan de arreglar sus diferencias a través de insultos y de golpes (directivo 1).

Algunos docentes indicaron que los estudiantes enfrentan la situación de discriminación dependiendo del tipo de compañeros que tengan y la forma en que logren incorporarse al grupo.

### Aula de clases

Los niños en situación de desplazamiento comentaron que en el escenario del aula se presentan situaciones de discriminación verbal; pero también dijeron que las actividades de clase generan acercamientos con sus compañeros que contribuyen a la construcción de lazos de amistad. Además, expresaron que es importante incluir procesos de trabajo colaborativo. Alrededor de esto mencionaron que se aburren con facilidad en las clases y que sería interesante que los docentes probaran con otras formas de orientarlas; como ejemplo de esto, un estudiante en situación de desplazamiento forzado mencionó:

Yo pienso que más que escribir y aprender y evaluar y todo eso, que fuera más dinámico para aprenderse uno las cosas, porque a todo momento uno sentado en un puesto (niña víctima de desplazamiento).

Por su parte los docentes afirman que el aula es un escenario para la discriminación positiva y negativa. Al respecto una docente expresó:

Sí, estábamos en clase de inglés, yo estaba en esa clase y de repente llegó la coordinadora y dijo: “bueno, todos los desplazados...”. Ella lo toma como el médico toma la muerte: “¡Ah! Se murió nomás...”. Entonces llega

como a esa familiarización tan grande que ya da lo mismo. Entonces fue: “levante las manos todos los niños que son desplazados de este salón”. Entonces, empezó ella a escribir y otros levantaron la mano, y “ese no es desplazado, profe”, “ah... si yo quiero ser desplazado ¿qué hay que hacer?”. Entonces yo dije: “me parece terrible... terrible”, porque qué sentirán esos niños que realmente son desplazados, qué sienten ellos de ver los otros niños que están... es como ridiculizando eso... y eso es una situación terrible para uno ponerse en esas... (docente 3).

### Familiarización

Finalmente, en el proceso de vinculación se describe un momento de familiarización por parte de la población en situación de desplazamiento y de la comunidad escolar. Los niños en situación de desplazamiento mencionaron cambios en su comportamiento que les han permitido establecer relaciones de amistad, donde el tiempo transcurrido es una dimensión fundamental; las niñas comentaron que los otros se acostumbran a ellos y dejan de molestarlos. En palabras de una estudiante entrevistada:

Se acostumbran ellos a verme, yo a verlos, y cuando nos reuníamos nos fuimos acercando (niña en situación de desplazamiento 3).

Los estudiantes de la comunidad receptora expusieron que al comienzo la situación de desplazamiento se percibía como algo extraño, pero que luego se acostumbraron:

No, todos son buenas gentes, uno ya está acostumbrada a ver personas desplazadas. Al principio uno se asombra: ¿cómo es que duermen? Y todo eso, pero ya después es normal (estudiante 1).

A partir del análisis de la categoría de familiarización se encuentra que las tensiones

y conflictos se presentan, principalmente, al ingresar al escenario escolar, pero una vez que se ha logrado un proceso de vinculación, las tensiones disminuyen o se olvidan.

## DISCUSIÓN

Esta investigación se propuso comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir población escolar que ha sido desplazada por violencia política y analizar si el escenario favorece su inclusión. Se encontró que la recepción de población víctima de violencia política trasciende a la experiencia individual y se convierte en parte de la narrativa de la institución educativa (Bruner, 1997). De acuerdo al tipo de códigos identificados (significados, situaciones, perspectivas, relaciones, contextos y procesos), se encuentra que los hallazgos dan cuenta del complejo proceso de transformación o afirmación de subjetividades que se da a partir de las relaciones entre los diferentes actores y las continuas contradicciones en las que se desarrolla la educación en el escenario escolar.

Los resultados de la investigación muestran que, en el caso analizado, los estudiantes y los padres de familia que han vivido una experiencia de migración forzada por violencia política esperan que la escuela contribuya a satisfacer sus necesidades de subsistencia, protección y afecto (Max-Neef, 1986). Este hallazgo corrobora lo expuesto por Cole (2003) al mencionar que la escuela, al estar vinculada a la cultura, a la historia y a un contexto en particular, se le demanda cierto tipo de funciones según las expectativas de la organización social.

La comunidad escolar ha construido una imagen de lo que implica ser una persona que ha vivido un proceso de migración forzada en la que prevalecen prejuicios asociados a sus múltiples carencias, a sus condiciones de vida y a los peligros que pueden representar para los otros (Naranjo, 2001). Esta construcción refleja cómo las dinámicas escolares logran hacer visibles las diferencias entre unos y otros,

pone en evidencia determinados discursos de poder que pueden contribuir a la generación de desigualdades (Bourdieu, 2008; Espinosa-Lerma, 2012), y refleja posibles dificultades para un diálogo de alteridades (Ricoeur, 1996). De allí que sea necesario promover una pedagogía que reconozca la subjetividad, y que considere al sujeto como constructor de representaciones significativas, culturales, sociales e individuales (Follari, 2007). En este sentido, es necesario una comprensión de la subjetividad como constructo de aprendizaje que se relaciona con las concepciones, creencias y representaciones presentes en los sujetos y grupos sociales que se encuentran en las escuelas (Patiño-Garzón y Rojas-Betancurt, 2009; Zemelman, 2005).

El análisis permitió identificar que se presentan situaciones de discriminación negativa hacia la población desplazada, sin embargo, algunos docentes y padres no perciben esa situación. Con relación a la actitud positiva de los docentes, Garnique-Castro (2012) reportó que los docentes de su estudio se visualizaron como docentes inclusivos, lo que indicaría que en el aula no se presentan situaciones de discriminación, pero esta percepción es contradictoria con lo observado en la práctica pedagógica en la que los investigadores identificaron señalamientos y recriminaciones.

A la luz de los hallazgos, la escuela presenta dificultades para posibilitar escenarios de encuentro que promuevan el respeto, la tolerancia y la solidaridad; valores centrales en el proceso de inclusión (UNESCO, 2011). Además, los comportamientos discriminatorios identificados pueden afectar el proceso de integración de los niños (Castañeda *et al.*, 2004; Cortés y Castro *et al.*, 2005), ya que son una de las principales barreras para la inclusión educativa (Blanco, 2011). Esto es una paradoja, pues la escuela termina recibiendo a todos para garantizar el derecho a la educación, pero se encuentra en situación de desventaja para brindarles una educación de calidad (Blanco, 2008). De alguna manera, la escuela se muestra



ineficaz porque no logra responder a una parte significativa de la población; y se ha trasladado sin modificaciones a entornos sociales y culturales que exigen demandas sociales particulares, de acuerdo al contexto y al momento histórico en el cual se encuentra (Cole, 2003).

Un análisis general de los resultados indica que la escuela no logra responder a los cuatro componentes del derecho a la educación. En el discurso de los actores escolares entrevistados se encontraron dificultades para el logro de la disponibilidad, el acceso, la aceptabilidad y la adaptabilidad (Tomasevsky, 2005). Así, las dificultades y las tensiones que se encontraron reflejan que, en el caso analizado, la población desplazada puede estar siendo excluida del sistema educativo porque está recibiendo una educación que no es pertinente a sus necesidades y características (Blanco, 2011).

En el análisis es importante resaltar los hallazgos de la categoría de las relaciones de amistad. Éstas favorecen el proceso de adaptación escolar y desencadenan conductas altruistas entre pares. Existen múltiples razones para la preferencia o rechazo entre pares; sin embargo, muchas de las razones están asociadas a la búsqueda de bienestar (Monjas *et al.*, 2008).

Así, se encontró que es necesario indagar acerca del papel de los pares en las tensiones que se generan en el escenario escolar. Desde el análisis de la naturaleza de los intercambios sociales y el tipo de experiencias escolares que realmente marcan en la construcción de subjetividades, se pueden orientar políticas que fortalezcan las relaciones para beneficio de la convivencia. Adicionalmente, es necesario considerar que si las dinámicas escolares significativas para la comunidad escolar no se relacionan con lo académico y curricular, entonces, según Rivas *et al.* (2010), quizás implique cambiar “el foco de las políticas educativas y empezar a pensar más en los sujetos”.

Finalmente, en este caso se analiza que la comunidad escolar no logra responder a la atención educativa que se puede brindar a la población víctima de violencia política. En la

escuela prevalecen diversos tipos de tensiones que dificultan una respuesta inclusiva, tal y como lo han señalado autores como Blanco (2011) y Fernández y Darretxe (2011).

Específicamente, se encontró: primero, aunque la comunidad escolar reconoce el reto al que se enfrenta, éste termina convirtiéndose en parte de la rutina escolar (Cortés y Castro, 2005), y con el tiempo se genera un proceso de familiarización (Montero, 2004), que a su vez genera una respuesta pasiva frente al fenómeno. Los investigadores Cortés y Castro (2005) reportaron que la normalización de la problemática se presenta porque la población infantil que forma parte de las escuelas tiene muchas carencias. Segundo, en la representación sobre el grupo de personas víctimas de violencia política se encuentra una mirada que los estigmatiza y otra que los victimiza, con lo cual se limita su capacidad de agencia (Bello, 2004; Naranjo, 2001).

Tercero, la comunidad escolar muestra un grado de apertura sobre la población víctima de la violencia política, pero a la vez percibe que la institución no tiene los recursos para brindar una atención educativa de acuerdo a sus necesidades. La escuela es percibida como un escenario que no dispone de los recursos suficientes para responder de forma pertinente. Este resultado se relaciona con los hallazgos de Garnique-Castro (2012), quien encontró que los aspectos administrativos de la escuela, como la falta de tiempo y el trabajo excesivo, entre otros, son percibidos por los docentes como dificultades para trabajar en procesos inclusivos.

Y cuarto, la comunidad escolar presenta ambivalencias frente al trato diferencial: por un lado se habla de que todos los niños y las niñas que asisten a la escuela son iguales, pero a la vez se señala que los niños víctimas de violencia política son “especiales”. En esta tensión expresaron constantemente la idea de que al incluir a algunos se excluye a otros, pues al hacer algún trato diferencial con los niños desplazados por la violencia se desconocen

las necesidades de los niños no desplazados; lo anterior también ha sido señalado en investigaciones como las de Cifuentes y Rodríguez (2007), y Cortés y Castro (2005).

Las tensiones identificadas muestran la homogeneidad y heterogeneidad de la intervención en este contexto, pues la escuela apunta a lo homogéneo, por lo que su estructura, e incluso las prácticas que circulan en ella, se distancian de la naturaleza compleja, plural, cambiante y diversa de la sociedad y de los sujetos (Castañeda *et al.*, 2004).

## CONCLUSIONES

En conclusión, en el caso analizado se encontraron dificultades en el discurso pedagógico para pensar la atención educativa de la población desplazada por la violencia política. Las respuestas de la comunidad escolar se han concentrado en recibir a los niños y las niñas en situación de desplazamiento, pero no se encontraron acciones concretas, ni recursos, para prevenir la estigmatización y las situaciones de discriminación. De igual forma, en el discurso no se evidenció un proceso de transformación en el funcionamiento de la escuela que favoreciera la inclusión y la convivencia entre los estudiantes desplazados y los no desplazados, así como la adaptación de una propuesta pedagógica contextualizada.

De ahí que, frente a las expectativas de la escuela como un escenario que favorece la inclusión y la convivencia se encontró que ésta presenta múltiples conflictos. Frente a esto, es importante considerar que la inclusión es un proceso, y en esa medida implica un trabajo continuo por parte de las comunidades (Blanco, 2011; UNESCO, 2011). En un país como Colombia, y quizás otros escenarios que se enfrentan a agudas problemáticas sociales, la escuela reproduce de una u otra forma estas tensiones sociales. Las tensiones reflejan los dilemas y dificultades de la escuela para actuar de forma inclusiva y hacer cumplir las disposiciones legales que existen para la

atención educativa a esta población; asimismo, muestran una brecha entre las disposiciones, los propósitos de la escuela y la realidad de las dinámicas escolares.

Las construcciones sociales sobre grupos excluidos se transfieren también al escenario escolar, y por esto se requiere de un proceso consciente por parte de los actores escolares para favorecer prácticas inclusivas. En este proceso se considera la cultura como esencia de los procesos educativos y se requiere de una escuela que reconozca las nuevas lógicas sociales (Cole, 2003). Un punto de partida para la transformación educativa se relaciona con el reconocimiento de las miradas del profesorado sobre los aspectos que afectan la vida escolar (Moliner *et al.*, 2010).

En resumen, la presente investigación representó una oportunidad para reflexionar sobre la situación de la escuela en relación con una problemática social de gran magnitud en Colombia. Los hallazgos aportan elementos de análisis importantes para revisar las prácticas sociales en las escuelas y sugerir alternativas para un proyecto político que supere las formas de reproducir desigualdades y comprender las contradicciones y tensiones características de los escenarios escolares.

A partir de los hallazgos, a modo de cierre, se presentan algunas recomendaciones para tener en cuenta en procesos de reflexión y acción que busquen promover transformaciones para prácticas inclusivas de población víctima de violencia política. En concreto consideramos que es necesario contemplar lo siguiente: 1) conocer y comprender la situación de desplazamiento forzado y los significados que se construyen sobre la población víctima de esta problemática social en el escenario escolar; 2) planear y promover un proceso de ambientación escolar que favorezca relaciones e interacciones positivas entre los actores escolares; 3) reconocer el contexto histórico y social del escenario escolar y comunitario; 4) identificar recursos escolares, redes y prácticas cotidianas que puedan favorecer

la convivencia y la adaptación de población víctima de violencia política; 5) actuar sobre elementos pedagógicos y didácticos; y 6) reflexionar sobre tiempos, momentos escolares y procesos que se desarrollen dentro del escenario escolar.

Es importante tener en cuenta que el proceso de inclusión puede adoptar diversas estrategias dependiendo del lugar y del contexto; adicionalmente, requiere de un equipo de profesionales que contribuyan a brindar una atención integral (Blanco, 2011; Espinosa-Lerma, 2012). Además de lo anterior, es necesario continuar haciendo investigaciones que posibiliten generar nuevas formas de abordar el fenómeno de migración forzada y sus implicaciones en entornos escolares y comunitarios.

Finalmente, se hace indispensable la construcción de una política pública de atención educativa capaz de reconocer el contexto institucional y las realidades locales. Y en este

orden de ideas, que pueda intervenir de forma pertinente y coherente para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, el respeto por la dignidad humana, la promoción del bienestar de la población víctima de violencia política y las condiciones para educar ciudadanos que logren estar mejor consigo mismos y en convivencia con los otros (Delors, 1996).

La necesidad de procesos de investigación con derivaciones prácticas sobre los procesos de inclusión educativa de la población en situación de desplazamiento forzado es un área de investigación relevante en contextos de violencia política. Es importante señalar que si bien las conclusiones del trabajo son valiosas, al tratarse de un caso de una institución educativa urbana, los datos deben ser tratados con cautela. Por consiguiente, se aclara que el estudio no tiene la pretensión de ser representativo, ya que el análisis realizado se refiere a una experiencia de una población en situación de desplazamiento en un tipo de escuela urbana.

## REFERENCIAS

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)/Corporación Opción Legal (2007), *Escuela y desplazamiento forzado. Estrategias de protección para la niñez y la juventud*, Bogotá, ACNUR/Corporación Opción Legal.
- BALLESTEROS, Mónica Patricia, Marta Beatriz Gaviña y Sofía Elena Martínez (2006), "Caracterización del acceso a los servicios de salud en población infantil desplazada y receptora en asentamientos marginales en seis ciudades de Colombia, 2002-2003", *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 24, núm. 1, pp. 7-17, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/120/12024102.pdf> (consulta: 12 de octubre de 2009).
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID)/Programa Japón/Universidad del Rosario/Universidad de Ibagué (2008), *Escuelas que educan y sanan*, Ibagué (Colombia)/Universidad de Ibagué.
- BAQUERO, Hernando, Martha Faillace, Carla Vane-gas, Sandra Salas y Crisanta Cordero (2005), "Impacto biopsicosocial del desplazamiento forzado en una población menor de 12 años del asentamiento kilómetro 5, Barranquilla", *Salud Uninorte*, vol. 20, pp. 30-44.
- BARDIN, Laurence (2002), *Análisis de contenido*, Madrid, Ediciones Akal.
- BELLO, Martha Nubia (2004), "Identidad y desplazamiento forzado", *Aportes Andinos*, núm. 8, pp. 1-11.
- BERSTEIN, Basil (2001), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BLANCO, Rosa (2008), "Marco conceptual sobre educación inclusiva", en UNESCO (ed.), *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf) (consulta: 15 de febrero de 2012).
- BLANCO, Rosa (2011), "Educación inclusiva en América Latina y el Caribe", *Revista Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa*, núm. 18, pp. 46-59, en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista18.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2012).
- BONILLA-Castro, Elssy y Penélope Rodríguez (1997), *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá, Ediciones Uniandes y Grupo Editorial Norma.
- BORDIEU, Pierre (2008), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

- BRUNER, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- CASTAÑEDA, Elsa, Ana María Convers y Miledy Galeano (2004), *Equidad, desplazamiento y educabilidad*, Buenos Aires, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144314s.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2012).
- CIFUENTES, Rosmary y Sandra Rodríguez (2007), “Una mirada histórica a la problemática del desplazado y la aplicación de la circular 020 de 2000 en seis instituciones educativas distritales de la localidad 19, Ciudad Bolívar”, *Actualidades Pedagógicas*, núm. 50, pp. 47-62, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=95605005> (consulta: 15 de febrero de 2012).
- COLE, Michael (2003), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- CORTÉS, Cecilia y Ligia Castro (2005), *Escuela y desplazamiento forzado localidad de Usme, integración a la escuela de niños y niñas en condición de desplazamiento. Parte 2: Escuela y desplazamiento forzado*, Bogotá, Corporación para la Educación y el Desarrollo “Siembra”.
- CORTI, Louise y Libby Bishop (2005), “Strategies in Teaching Secondary Analysis of Qualitative Data”, *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 4, en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501470> (consulta: 10 de marzo de 2012).
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO, en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) (consulta: 20 agosto de 2009).
- ESPINOSA-Lerma, Karla (2012), “La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, pp. 138-148, en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/31768> (consulta: 8 de agosto de 2012).
- FERNÁNDEZ, Almudena y Leire Darretxe (2011), “La escuela inclusiva: realidad intercultural”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 2, núm. 55, pp. 1-11, en: <http://www.rioei.org/deloslectores/3912Fernandez.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2012).
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FOLLARI, Roberto (2007), “¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 115, pp. 7-20.
- FREIRE, Paulo (1996), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GARCÍA-CORONA, Diana, Mercedes García-García, Chantal Biencinto, Lorena Pastor y Guadalupe Juárez (2010), “Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad”, *Cultura y Educación*, núm. 22, pp. 297-312.
- GARNIQUE-Castro, Felicita (2012), “Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, pp. 99-118, en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13223062007.pdf> (consulta: 10 de agosto de 2012).
- GEERTZ, Clifford (2000), *La interpretación de las culturas*, Barberá del Vallés, Gedisa.
- GIROUX, Henry (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*, México, Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Colombia-Congreso de Colombia (1997), *Ley 387 de 1997. Medidas de prevención del desplazamiento forzado*, Congreso de Colombia.
- Gobierno de Colombia-Corte Constitucional (2004), *Sentencia T-025 de 2004. Tutela los derechos de la población en condición de desplazamiento*, Corte Constitucional de Colombia.
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2007), *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*, Bogotá, MEN.
- Gobierno de Colombia-Ministerio de la Protección Social (2006), *Informe especial sobre violencia contra la infancia en Colombia*, Bogotá, Ministerio de la Protección Social, en: [http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Informes/informe\\_infancia.pdf](http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Informes/informe_infancia.pdf) (consulta: 15 de marzo de 2012).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de la Protección Social-Instituto Colombiano de Bienestar familiar (2006), *Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia en Colombia*, Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia.
- GONZÁLEZ, Roberto e Ivonne Molineros (2010), “La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática”, *Investigación y Desarrollo*, vol. 18, núm. 2, pp. 346-369.
- KHOUDOUR-Castéras, David (2009), “Efectos de la migración sobre el trabajo infantil en Colombia”, *Revista de Economía Institucional*, vol. 11, núm. 20, pp. 229-252, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41911877008> (consulta: 10 de octubre de 2012).
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990), *Metodología de análisis de contenido*, Barcelona, Paidós.
- MADARIAGA, Camilo, Luz Gallardo, Flavia Salas y Edna Santamaría (2002), “Violencia política y sus efectos en la identidad psicosocial de los niños desplazados: el caso de la cangrejera”, *Psicología desde el Caribe*, núm. 10, pp. 88-106.
- MAX-Neef, Manfred (1986), *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*, Santiago, CEPUR/Fundación Dag Hammarskjöld.
- MEERTENS, Donny (2002), “Desplazamiento e identidad social”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 11, pp. 101-102.

- MOLINER, Lidón, Odet Moliner y Auxiliadora Sales (2010), "Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa", *Cultura y Educación*, vol. 22, núm. 3, pp. 283-296.
- MONJAS, María Inés, Inmaculada Sureda y Francisco-Juan García-Bacete (2008), "¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?", *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 4, pp. 479-492.
- MONTERO, Maritza (2004), *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós.
- MOSCOVICI, Serge (1981), "On Social Representations", en Joseph Paul Forgas (ed), *Social Cognition: Perspectives in every day understanding*, Londres, Academic Press, pp. 181-209.
- NARANJO, Gloria (2001), "El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional", *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, núm. 94, en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-37.htm> (consulta: 15 de enero de 2012).
- PALACIO, Jorge Enrique y Colette Sabatier (2002), *Impacto psicológico de la violencia política en Colombia: características de salud mental y redes sociales en familias desplazadas y pobres del Atlántico*, Barranquilla, Ediciones Uninorte.
- PATIÑO-GARZÓN, Luceli y Mauricio Rojas-Betancurt (2009), "Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad", *Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 1, pp. 93-105, en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/760/842> (consulta: 15 de junio de 2012).
- PÉREZ, Luis (2010), "Beneficios educativos como medida de reparación para víctimas del desplazamiento forzado", en Catalina Díaz Gómez (ed), *Tareas pendientes: propuestas para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia*, Bogotá, Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ), en: <http://ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Colombia-Tareas-Pendientes-2010-Spanish.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2012).
- PERKINS, David (1995), *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- PIÑA-OSORIO, Juan Manuel y Yazmín Cuevas-Cajiga (2004), "La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México", *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 105-106, pp. 102-124, en: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2004-105-106-102-124](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2004-105-106-102-124) (consulta: 15 mayo de 2012).
- QUESADA, Francisco J. Miguel (2010), "Mapas conceptuales a partir de entrevistas cualitativas. Integración de métodos mediante el uso conjunto de Atlas/ti y SPSS", *Papers*, vol. 95, núm. 2, pp. 507-529, en: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v95n2/02102862v95n2p507.pdf> (consulta: 15 de marzo de 2012).
- RICOEUR, Paul (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- RIVAS, José Ignacio, Analía E. Leite, Pablo Cortés, María Jesús Márquez y Daniela Padua (2010), "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones." *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 187-209, en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_07.pdf) (consulta: 10 de enero de 2012).
- SIERRA, Restituto (2005), *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*, Madrid, Thomson.
- THORNE, Sally (2003), "El análisis secundario en la investigación cualitativa: asuntos e implicaciones", en Janice Morse (ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp. 307-326.
- TOMASEVSKY, Katarina (2005), "Los derechos económicos, sociales y culturales: informe preliminar de la relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación", en María Fernanda Paz (ed.), *El derecho a la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia*, Bogotá, Due Process of Law Foundat, pp. 21-51.
- UNESCO (2004), *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf> (consulta: 15 de marzo de 2012).
- UNESCO (2011), *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf> (consulta: 15 de marzo de 2012).
- UNESCO-Oficina Internacional de Educación (2012), "Iniciativa de educación inclusiva de calidad en Colombia", en: <http://www.ibe.unesco.org/es/archivo-de-noticias/unica-noticias/news/quality-inclusive-education-in-colombia-initiative.html> (consulta: 2 de mayo de 2012).
- VAN DEN BERG, Harry (2005), "Reanalyzing Qualitative Interviews from Different Angles: The risk of decontextualization and other problems of sharing qualitative data", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1, en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/499/1074> (consulta: 15 de marzo de 2012).

- VILLA, Leonardo (2010), “Reparación en y a través de la educación para las víctimas de graves violaciones de derechos humanos”, en Catalina Díaz Gómez (ed.), *Tareas pendientes: propuestas para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia*, Bogotá, Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ), en <http://ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Colombia-Tareas-Pendientes-2010-Spanish.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2012).
- ZEMELMAN, Hugo (2005), *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos/Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL)-Centro de Investigaciones Humanistas de la Universidad Autónoma de Chiapas.