

1

**CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS COMUNITARIAS DEL BARRIO
NELSON MANDELA QUE ATIENDEN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO FORZOSO**

**INFORME DE INVESTIGACIÓN
AÑO SOCIAL**

**LORENA ARROYO ARAGÓN
TEOFILO MARRUGO MORALES**
Auxiliares de Investigación

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
CORPORACIÓN OPCIÓN LEGAL
ACNUR
CARTAGENA DE INDIAS D.T Y C.**

2005

**CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS COMUNITARIAS DEL BARRIO
NELSON MANDELA QUE ATIENDEN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO FORZOSO**

**INFORME DE INVESTIGACIÓN
AÑO SOCIAL**

**LORENA ARROYO ARAGÓN
TEOFILO MARRUGO MORALES
Auxiliares de Investigación**

**ANA POMBO GALLARDO
Coordinadora del Proyecto de Investigación**

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
CORPORACIÓN OPCIÓN LEGAL
ACNUR
CARTAGENA DE INDIAS D.T Y C.
2005**

T.
303.6
A779

(3)

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
CENTRO DE INFORMACION Y DOCUMENTACION
FORMA DE ...

Código _____ Donación _____ Categoría X

Precio \$ 10-000 Proveedor _____

No. de Acceso 99578 No. de ej. 1

Fecha de Ingreso: DD 04 MM 04 AA 06

DEDICATORIA

Este proyecto investigativo está dedicado a las Familias que han afrontado la experiencia del Desplazamiento forzado.



UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
BIBLIOTECA FERNANDEZ DE MADRIZ
Centro de Información y Documentación

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento muy especial a las familias y a los miembros de las instituciones educativas que atienden niñez en situación de desplazamiento del distrito de Cartagena, que con su testimonio referente al desplazamiento nos permitieron llevar a cabo el presente reporte de investigación.

Otras personas quienes guardamos gratitud por su colaboración en la investigación son las doctoras **ANA POMBO GALLARDO** y **VIVIANA MORENO**.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
1. ANTECEDENTES	17
2. JUSTIFICACIÓN	27
3. OBJETIVOS	34
4. MARCO TEORICO	35
4.1 FUNDAMENTACIÓN TEORICA ESCUELA-DESPLAZAMIENTO	35
4.2 ESCUELA-DESPLAZAMIENTO "ESCUELA PROTEGIDA Y PROTECTORA"	35
4.2.1 El rol de la escuela frente al desplazamiento	35
4.2.2 Conflicto armado y Desplazamiento	36
4.2.3 La niñez	41
4.2.4 La escuela y el Derecho a la educación	44
4.2.5 Perspectiva ética, política y cultural de la protección que se Propone	49
4.3 PRÁCTICA EDUCATIVA Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	54
4.3.1 El maestro	54
4.3.2 La profesionalización de su actividad docente	59
4.4 CONFLICTO	63
4.4.1 Visión tecnocrática positivista del conflicto	64
4.4.2 Visión hermenéutico interpretativa del conflicto	70
4.4.3 El conflicto en la perspectiva crítica	71
4.5 NATURALEZA CONFLICTIVA DE LAS ESCUELAS	73
4.6 RESILIENCIA	84
4.6.1 Antecedentes de la resiliencia	84
4.6.2 Capacidad resiliente	85
4.6.3 Factores resilientes	86
4.6.4 Conocimientos básicos que se deben poner en práctica	87
5. MARCO LEGAL	96
5.1 PERSPECTIVA ÉTICA DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS CIVILES	96
5.2 DECLARACIÓN	100
5.3 LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO	105
5.3.1 La definición de niño	109
5.4 LA SITUACION DEL DERECHO A LA EDUCACION DE LA POBLACION DESPLAZADA EN COLOMBIA	110

5.5 PRINCIPIOS RECTORES DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO	112
5.5.1 Definición del Desplazado	112
5.5.2 Principios	113
5.5.3 La Responsabilidad del Estado	114
6. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	115
6.1 PRINCIPALES ASPECTOS DE LA PREOCUPACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO	115
6.1.1 Dificultades para el acceso de los niños y jóvenes desplazados a la educación	115
7. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y ACADÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN	124
7.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE Cartagena	124
7.1.1 Naturaleza Jurídica y Domicilio	124
7.1.2 Organización Interna	125
7.1.3 Misión	126
7.1.4 Visión	126
7.1.5 Principios	127
7.1.6 Objetivos	128
7.2 CONTEXTO ACADÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE Cartagena	129
7.2.1 Pertinencia de la Intervención Profesional del Trabajo Social	133
7.3 CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA AGENCIA DE LA ONU PARARA LOS REFUGIADOS Y LA CORPORACIÓN OPCIÓN LEGAL	137
7.3.1 ACNUR	138
7.3.1.1 Historia Institucional del ACNUR en Colombia	138
7.3.1.2 Funciones de ACNUR en Colombia	139
7.3.1.3 Marco de Referencia de la Intervención del ACNUR en el Desplazamiento	141
7.3.2 La Corporación Implementadora de Proyectos del ACNUR: Corporación Opción Legal	141
7.3.2.1 Objetivos	142
7.3.2.2 Estructura	143
7.4 CONTEXTO ACADÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA AGENCIA DE LA ONU PARARA LOS REFUGIADOS Y LA CORPORACIÓN OPCIÓN LEGAL	145
8. INFORME DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LAS ESCUELAS COMUNITARIAS DEL DISTRITO DE CARTAGENA QUE ATIENDEN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO	147

8.1 PROCESO DE DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	147
8.1.1 Tipo de investigación	147
8.1.2 Nivel de la investigación	147
8.1.3 Población y muestra	148
8.1.4 El diseño de la investigación	148
8.2 IDENTIFICACIÓN Y PRIORIZACIÓN DEL PROBLEMA	
OBJETO DE INVESTIGACIÓN	149
8.2.1 Aspectos Metodológicos	149
8.2.1.1 Proceso del Taller	149
8.3 CONSTRUCCIÓN METODOLOGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	151
8.3.1 Precisiones conceptuales	151
8.3.1.1 Caracterización	152
8.3.1.2 Investigación Acción Participativa	154
8.3.1.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	156
8.4 DESCRIPCIÓN DE LA OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CAMPOS TEMÁTICOS DE LA CARACTERIZACIÓN	156
8.4.1 Talleres Para Niños y Niñas en Situación de Desplazamiento Forzado:	161
8.4.2 Entrevista de Grupo Focal para Docentes y Directivos de las Escuelas Comunitarias	165
8.4.3 Guía de Observación para el Contexto Familiar	168
8.4.5 DIALOGO	169
8.5 ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	171
9.0 RECURSOS	172
9.1 TALENTO HUMANO	172
9.2 RECURSOS MATERIALES	172
9.3 RECURSOS DE SERVICIOS	172
CONCLUSIONES	173
BIBLIOGRAFÍA	177
ANEXOS	178

INTRODUCCION

El conflicto es parte de la realidad diaria de los seres humanos. Hombres, mujeres y sociedades nos debatimos entre dos extremos: la necesidad de estabilidad y las aspiraciones de cambio- El conflicto ha sido un actor en los procesos de transformación personal y social. La poca comprensión de esta importante realidad ha sido un elemento generador de violencia, ya que en lugar de asumir las contradicciones y los conflictos para resolverlos haciendo uso de la razón y el afecto, se ha pretendido eliminarlos por la fuerza.

La tramitación pacífica de los conflictos supone reconocer los errores y rectificarlos con la " convicción de que no se trata de una derrota, sino de una posibilidad de progreso personal y social. Cuando generamos esta lógica estamos reafirmando la dignidad y, por tanto, la " humanidad de los niños y las niñas".

Sin embargo, muchas escuelas están convulsionadas por la cantidad de conflictos que se les presentan. En la mayoría de los casos estos conflictos son tramitados produciendo lesiones a nivel Individual o colectivo. Esto se debe, por una parte, a que los niños y las niñas no han podido desarrollar ni la actitud ni la capacidad necesaria para manejar sus conflictos de manera

creativa y pacífica y, por otra parte, a que la institución no cuenta con los espacios, as estrategias y/o las estructuras para contribuir en este fin. Tampoco podemos obviar el hecho de que existe un aprendizaje un tanto consolidado que imita los métodos destructivos presentados en la vida cotidiana, que dicho sea de paso, son los causantes de la situación actual. Sin duda. este panorama empeora cuando se trata de los niños y las niñas en situación de desplazamiento.

Frente a estas circunstancias habría que enfatizar que los niños y las niñas no son naturalmente personas hostiles, agresivas, violentas o apáticas. Ellos y ellas responden a los problemas y los conflictos de la vida a través de experiencias vitales, cuyo lugar de origen radica en el contexto que les rodea. Por esta razón tienen el derecho a contar con una escuela y una educación que les ayude a desarrollarse; no sólo intelectual mente sino también social y éticamente. El maestro y la maestra tienen la responsabilidad de reforzar las capacidades del niño y la niña, sus actitudes y habilidades con el objeto de que éstas les ayuden a vivir y trabajar de manera colectiva, primero en el aula y más tarde en una sociedad más amplia.

En este sentido el Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN) tiene el objetivo de contribuir a garantizar el ejercicio del derecho a la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento (NSD) en Colombia, específicamente en siete zonas del país; Magdalena Medio, Urabá, Putumayo, Nariño, Soacha, la Costa Caribe -departamentos de Bolívar, Atlántico y Sucre- y el departamento del Chocó..



Aunque en Colombia han tenido lugar algunos avances en el ejercicio del derecho a la educación de la NSD, no se puede decir que exista y se implemente una política que permita al sistema escolar atender las necesidades pedagógicas y psicosociales de esta población. Por ello, es necesario trabajar con los docentes y las autoridades educativas con el fin de responder a la crisis del ámbito escolar,

La escuela se entiende como uno de los principales espacios de socialización que, a su vez, reemplaza en muchas ocasiones a la familia en la creación de valores, costumbres y referentes culturales que inciden en el proyecto de vida de las comunidades. La escuela como institución también tiene la característica de ser multiplicadora de la acción de los maestros y las maestras puesto que creadas las habilidades y capacidades en éstos, su actuación puede irradiarse a todos los demás integrantes de la misma, reproduciendo los resultados y dándole sostenibilidad a la intervención De acuerdo con lo anterior, el Proyecto propone:

- Potenciar en los niños y las niñas capacidades que les permitan enfrentar prepositivamente los efectos del desplazamiento, mediante la formación de los maestros y las maestras y la generación de ambientes escolares incluyentes y protectores, tomando en cuenta las diferencias culturales y de género de la población beneficiarla.
- Posibilitar que los centros educativos que acogen a la NSD promuevan la integración de ésta con la realidad a partir de procesos pedagógicos incluyentes, protectores y resilientes.

- Contribuir al diseño e implementación de políticas públicas educativas de atención a la NSD. En este sentido se desarrollan gestiones a nivel nacional, departamental y municipal, con la intención de visibilizar el tema de la inclusión en el sistema educativo de los niños y las niñas en situación de desplazamiento.
- Desarrollar el proyecto piloto con 800 maestros de 161 escuelas que corresponden a 28 municipios del país, de tal manera que se avance en la atención de las necesidades educativas de 27.000 niños y niñas cuya vida se ha visto afectada directa o indirectamente por el desplazamiento forzado y la violencia.

Metodológicamente se han diseñado tres fases (Formación, Profundización y Consolidación); cada una de estas fases se desarrolla durante un año y es objeto de evaluación y sistematización.

Las tres fases se llevan a cabo a través de ejes metodológicos (Pedagógico, Investigativo y Movilización) que, de acuerdo con el énfasis de cada fase, se implementarán en mayor o menor medida.

Este Proyecto tiene una intencionalidad de pilotaje ya que pretende ser replicado, minimizando los errores y potenciando los aciertos. Esta condición le implica al Proyecto enfatizar los procesos de acompañamiento, seguimiento, evaluación, sistematización y producción de materiales.

A continuación se describen cada una de las tres fases:



1. Fase de Formación: Esta fase se adelanta con maestros y maestras que se incorporan por primera vez al Proyecto. La intención de esta fase es que los maestros y las maestras reciban información básica en temáticas como el fenómeno mismo del desplazamiento, la resiliencia, la ética y los derechos humanos. Este ciclo de formación también hace hincapié en algunas habilidades y destrezas que posibilitan a los maestros y las maestras mejorar sus competencias

para comprender el fenómeno del desplazamiento y sus efectos e implicaciones en el ámbito escolar. Esta fase, a su vez, prioriza el desarrollo de las competencias necesarias para diseñar e implementar estrategias pedagógicas para que los niños y las niñas disfruten del derecho a la educación y encuentren en la escuela un ambiente protector y promotor de resiliencia. El modelo que propone el Proyecto se centra en tres tipos de habilidades (comunicativas, investigativas y pedagógicas) que son herramientas pedagógicas que posibilitan la autoformación docente. Cada una de ellas se evidencian en los Módulos que conforman el Proyecto. La estrategia incluye el uso de material escrito, talleres presenciales y acompañamiento y asesoría a las prácticas de los maestros y las maestras.

La formación va dirigida a los maestros y las maestras y está orientada desde los lineamientos constructivistas y la lógica de aprender haciendo.

La investigación en esta fase tiene dos niveles: el primero, consiste en el ejercicio investigativo que desarrollan los maestros y las maestras para dar cuenta de la realidad específica de su aula y/o institución educativa en relación con la problemática de la niñez en situación de desplazamiento; el

segundo nivel, lo desarrollan los asesores regionales y la coordinación nacional, buscando establecer una línea de base de carácter nacional que permita posteriormente evaluar el impacto. Entre los productos de la investigación se cuentan indicadores de impacto útiles no sólo para el Proyecto sino también para el sistema de atención al desplazamiento.

2. fase de Profundización: Está dirigida a los maestros y las maestras que participaron en la fase de Formación básica. Este nuevo ciclo está orientado a la construcción de proyectos colectivos (de aula, curriculares, inter-áreas, inter-cursos, por grupos de instituciones, entre otros) para desarrollar en los niños y las niñas su capacidad de asimilación y respuesta al impacto de la violencia y el desplazamiento forzado.

El desarrollo de estos proyectos con seguridad evidenciará la necesidad de fortalecer conocimientos o destrezas en asuntos diferenciales que serán contemplados por el PPN para apoyar la gestión pedagógica de los grupos. En esta fase se enfatiza el acompañamiento y asesoría, lo que implica que los protagonistas de la actividad son los equipos de las instituciones. Esta consideración responde no sólo al momento metodológico en el que se encuentra el Proyecto, sino a la intencionalidad de ir generando procesos de empoderamiento en los equipos de las instituciones educativas.

La investigación en esta fase se concentra en el registro, documentación y evaluación de los diferentes procesos pedagógicos que se han desarrollado en las instituciones.

3. Fase de Consolidación En esta fase se trabaja con los maestros, las maestras y sus instituciones. Se espera que las instituciones incorporen en su proyecto educativo los aprendizajes logrados durante las dos fases anteriores, involucrando a toda la comunidad educativa en la reflexión sobre la problemática de la niñez en situación de desplazamiento.

El proyecto persigue que los PEÍ se conviertan en un espacio de reconstrucción cultural, social y emocional de la niñez y la comunidad escolar. Esto requiere de varios momentos:

Organización, formación e implementación.

La investigación en esta fase busca la consecución de formulaciones particulares y generales sobre el modelo teniendo como perspectiva su posibilidad de réplica a escala y su implementación.

Durante las tres fases se trabaja en la perspectiva de impactar la política pública. En vista de ello nos valemos de las siguientes estrategias:

- Generar acuerdos locales, municipales, departamentales y nacionales en relación con la implementación del Proyecto.
- Visibilizar y posicionar nuevas miradas más comprensivas y prepositivas sobre la respuesta necesaria del sistema educativo a las necesidades y posibilidades de la niñez en situación de desplazamiento.



Estructura modular

Cada uno de los Módulos está compuesto por tres componentes:

- El material escrito, que presenta el proyecto PPN y brinda algunas reflexiones y propone ejercicios para que sean realizados por los participantes durante el tiempo "inter- encuentros".
- El encuentro, en el que se espera construir un espacio de reflexión y construcción colectiva y se constituye como un momento de síntesis,
- Lecturas de apoyo, que mostrarán nuevos puntos de vista a los maestros y las maestras para que amplíen sus conocimientos.

En su conjunto, los componentes de los Módulos constituyen una estrategia de apoyo a los maestros y las maestras de las instituciones educativas para contribuir y garantizar el ejercicio del derecho a la educación con calidad de niños y niñas en situación de desplazamiento con el objeto de que puedan ser protagonistas de las transformaciones necesarias.

El Módulo es la puerta de entrada a un universo de sensaciones, emociones, realidades y relatos que, a partir de acercamientos sucesivos a la historia y el quehacer de los participantes, permite revalorizar la riqueza

presente, la ausencia necesaria y el ordenamiento preciso de aspectos relacionados al compartir cotidiano con niños y niñas; también permite reconocer que, enriqueciendo cada uno de estos aspectos, es posible generar alternativas de felicidad cuando existen condiciones tan adversas como la violencia y el desplazamiento.

Es por esta razón que, recurriendo a un saber, inicialmente informal, nos embarcamos en un viaje por nuestras vidas, para reconocer, descubrir y recordar que todo lo anterior es vigente, más aun en el momento de hacer una apuesta desde la pedagogía a la construcción de escenarios en donde el ser humano tiene sentido, futuro y sobre todo presente. Desde esta esperanza estructuramos discursos para poder caracterizar la escuela, el maestro, la maestra y a los niños y las niñas para que con este intrincado mundo de significaciones, acertemos en la reivindicación del derecho a la educación con calidad para la niñez en situación de desplazamiento.

1. ANTECEDENTES

para configurar la evolución histórica del derecho a la educación tomamos como referencia los apartes del artículo escrito por Francisco Cajiao, para el seminario "la participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectivas" UNICEF:

Si se trata de simplificar al máximo los fines de la educación en cualquier sociedad, remota o actual, dentro de cualquier cultura, se pueden identificar dos grandes funciones:

a. La incorporación cultural al grupo humano que, puesta en nuestro idioma contemporáneo, podríamos llamar también la construcción de valores y la formación de ciudadanos.

b. La educación práctica orientada a garantizar la supervivencia que, igualmente traducida a la terminología actual, equivale al desarrollo del conocimiento y la formación para el trabajo.

Un intento de retrospectiva que nos ubicara diez o doce mil años atrás nos permitiría encontrar estas dos grandes constantes orientadas principalmente hacia los niños y los jóvenes de cualquier grupo de cazadores nómadas. Ellos aprendían de sus mayores las tradiciones y los mitos articuladores de un código moral, la forma de establecer roles, los ritos apropiados para encontrar armonía con el medio circundante, las funciones de la autoridad,

tos deberes y los derechos de cada quien dentro del grupo. .. también recibían darás advertencias sobre las graves sanciones que acarrearaban las transgresiones a las costumbres y tradiciones de la comunidad.

Esta vinculación de los niños con la comunidad adulta se mantiene durante toda la Edad Media, de tal manera que la educación se da como el proceso gradual de participación en la vida de la comunidad, de acuerdo con las posibilidades de la edad. Aparte de la educación institucional que ofrecían los seminarios, orientada a la vida religiosa, el proceso de instrucción no está sometido hasta el siglo XVII a las pautas rígidas de la escuela. Las escuelas de gramática de la Edad Media, vinculadas al nacimiento de las universidades, se rigen bajo normas muy flexibles, tanto en sus condiciones espado-temporales como en las edades de los estudiantes. La mayoría de los niños y jóvenes, sin embargo, no acuden a los procesos de instrucción formales, y en 10 que concierne a su educación civil el proceso se da como una gradual adaptación a las pautas de comportamiento social adulto, estando sometidos a las mismas leyes y sanciones que los mayores. El estudio de Philippe Aries sobre la infancia durante el Antiguo Régimen ilustra muy cuidadosamente este proceso evolutivo del sentimiento de la Infancia y su relación con la aparición de la escuela.

Durante un enorme tramo de la historia de la humanidad se educó a los niños sin escuelas silenciosas, sin bancos rígidos, sin murallas que aislaran de la realidad.

Conviene clarificar esto, ya que no puede identificarse el proceso educativo de una sociedad con el proceso de escolarización, entendido como institucionalización universal de la infancia y la juventud en centros especializados. Esta observación es importante para dar sustentación a un interrogante fundamental que debe hacerse en la actualidad: ¿basta escolarizar al ciento por ciento de la población?, ¿Es esto suficiente para garantizar que la educación ciudadana y los procesos de construcción de conocimiento se están consiguiendo en los niveles que requiere el desarrollo de la sociedad? ¿O quizá, por el contrario, podría pensarse que un inadecuado proceso de escolarización genera en algunos casos, más o menos generalizados, formas de comportamiento violentas, discriminatorias, o tendencias persistentes a la violación de los códigos de convivencia que señala el derecho?

La otra función central de la educación, desde siempre, se ha orientado hacia la capacidad de transformación del medio circundante a través del conocimiento y el trabajo. Aprender a descifrar la naturaleza para poder modificarla en beneficio del hombre es el esfuerzo social que conduce a la supervivencia y, más allá de ella, al desarrollo de las condiciones de vida. Durante toda la historia de la humanidad estas capacidades se han cultivado en estrecho contacto con la realidad material y con el mundo productivo. Inclusive en el mundo contemporáneo, donde la institución escolar se ha extendido al aprendizaje de las artes y los oficios, cada vez más ligados con el desarrollo científico y tecnológico, es muy claro el valor de la práctica, del ejercicio al lado de quienes ya saben. Sin embargo, es interesante tener presente que desde muy temprano en la cultura occidental



se comenzó a marcar una diferenciación entre la educación dirigida al cultivo de «las ciencias» y al aprendizaje de los oficios. Ya en la alta Edad Media existe la educación orientada por la Iglesia en las universidades para enseñar la teología, la filosofía y la matemática y, por otra parte, el gremio de artesanos, donde se incorporan como trabajadores los jóvenes que desean aprender el oficio. Es quizá en este momento cuando se acuñan términos como escuela, docente y alumno y, por otra parte, maestro y aprendiz.

Esta referencia, infortunadamente muy rápida, es interesante en la medida en que ayuda al análisis de dos puntos: el alejamiento de la escuela formal de su función de creación de conocimiento en contacto con la realidad, y la división institucional entre escuetas que preparan para el trabajo (educación técnica) y las que se concentran en cumplir una función esencialmente «académica». Esta división corresponde también a un proceso de segmentación social que contribuye a una nueva función de la escuela: el control social, cosa bien diferente de la incorporación cultural.

La escuela como institución universal, como derecho fundamental para todos los niños del mundo, es apenas una innovación del segundo tercio del siglo XX, cuando el derecho a la educación es incluido en la Carta de los Derechos Humanos en 1948. Su invención es más antigua, por supuesto, pero estaba reservada a unos pocos privilegiados cuya función social se centraría alrededor de la conservación de la tradición y los privilegios de élites.

Es realmente entre los siglos XVIII y XIX cuando la escuela formal para niños se expande en Europa, como una institución social capaz de incorporar masivamente a la población en un universo cultural al cual se requería acceder por el camino de la lecto-escritura fonética (alfabetización). La expansión de las fronteras, los grandes descubrimientos y conquistas, la industrialización y las complejidades e imperativos de la organización social moderna, surgidas de la Revolución Francesa, cambiaron radicalmente el sentido de la educación, obligando a los pueblos a asumir colectivamente los retos de un mundo basado más en la inteligencia que en la fuerza.

Pero la escuela no se crea principalmente con un sentido de crecimiento humano y de perspectiva laboral. Hay una función que apunta al control social de los niños y los adolescentes. Hablar de la escuela es hablar de la institución social por excelencia para la infancia. Emilio García Méndez señala cómo «la infancia constituye el resultado de un complejo proceso de definiciones, acciones institucionales y cambios sociales en los sentimientos. Los mecanismos e ideas creadores de la infancia corresponden a los mecanismos e ideas creadores de control de la misma. La historia de la infancia es la historia de su control. (...) De los mecanismos que contribuyen a la creación/control de la categoría infancia, la escuela ocupa, sin lugar a dudas, un lugar central y de privilegio. En este sentido, hasta por lo menos mediados del siglo XIX, historia de la infancia es la historia de la escuela. Organizada desde sus orígenes bajo dos principios rectores, la obligación de denunciar y los castigos corporales, el valor cuantitativo y cualitativo de la escuela como mecanismo de control social no puede ser subestimado. Sin embargo, no todos tienen acceso a la escuela y



algunos, teniéndolo, son expulsados de ella. En estos casos, durante mucho tiempo, las formas de control supletorio funcionaron prácticamente en forma indiferenciada con respecto del mundo de los adultos.

Sin duda en la escuela se mantienen patrones de comportamiento y organización con una fuerte resistencia al cambio. Los estudios realizados en los últimos años por investigadores y maestros colombianos son muy reveladores y a la vez preocupantes. Por esto urge explorar nuevas perspectivas de análisis de la Institución escolar, que permitan abordar el problema integrando enfoques históricos, políticos, jurídicos, pedagógicos y administrativos.

Por el momento, y de manera introductoria, se ha querido plantear una diferenciación conceptual básica: educación y escuela.

Debe quedar claro que hablar de educación no es sinónimo de un discurso sobre la escuela. Más bien ésta sobrevino como un tipo de institución orientado a impartir una educación homogénea y específica a la población infantil y juvenil. Esto explica por qué no se usa el término escuela para referirse a la educación de adultos, ni a la educación profesional. La escuela está poblada de una gente, de unas relaciones y de unas cosas que queremos hacer aflorar. La gran pregunta que debe guiar la lectura de la escuela como microuniverso cultural es si al final ella educa en el sentido señalado más arriba, y sobre todo cómo lo hace. Se trata de hacer una lectura en paralelo entre el deber ser enunciado en la Carta de los Derechos Humanos, en las legislaciones nacionales, en el discurso oficial de los

establecimientos escolares y lo que en realidad ocurre dentro de los patios de recreo, las aulas y los salones de profesores:

Puede sintetizarse lo dicho hasta ahora destacando que actualmente la escolarización total de la población se plantea como un reto para todos los países del mundo y constituye uno de los principales indicadores de desarrollo humano. Sin embargo, debe señalarse que a las funciones sociales de formación ciudadana y desarrollo del conocimiento, asignadas a la escuela como centro especializado para la educación moderna y el desarrollo de la sociedad, se sumó desde el siglo XVII una función central de control social de la infancia y la juventud mediante el establecimiento de un régimen disciplinario. Esta última función adquirió tal peso que vale la pena preguntarse hasta qué punto ha llegado a desplazar sus fines principales, llegando inclusive a obstaculizar el logro de las metas de formación humana. Es por esto que la pregunta por la calidad de la formación adquiere una relevancia tan grande en el actual momento de evolución de nuestras sociedades.

Por otra parte, este panorama genera un clima de malestar social que, por una parte, tiene expresión en las movilizaciones y diversas luchas de los sectores afectados, y por la otra, incrementa los niveles de criminalización de la protesta social, lo cual es utilizado como marco represivo para garantizar el modelo económico y, por lo tanto, el bienestar de un pequeño sector de la población, todo dentro de una política de seguridad más amplia, que el gobierno presenta como estrategia contra la violencia y el terrorismo.

Sin embargo, estas paradojas son una característica de nuestra historia, que dicho sea de paso, se ha gestado a partir de modelos políticos excluyentes que enfrentaron a liberales y conservadores en lucha a muerte por el predominio político y que, a su vez, sirvió de base para lo que se conoció como la "violencia del 50".

Posteriormente, el Frente Nacional puso fin a este enfrentamiento lento de 16 años generando otras exclusiones, que prolongaron crisis que dieron paso a nuevas y más arduas manifestaciones de confrontación armada.

Esta dinámica se complejiza con el surgimiento de las guerrillas de izquierda en la primera década del 60 y que proclamaron la toma del poder para el pueblo por la vía armada. El Estado, frente a este hecho, proyectó estrategias de contrainsurgencia con altos costos para la población civil. Esto se ha visto claramente reflejado en las medidas de excepción que fueron el marco jurídico de las acciones gubernamentales con la progresiva militarización de la vida nacional, lo que perturbó de manera definitiva el estado de los derechos humanos.

Por otro lado y paralelo a estos procesos de confrontación, el continuo traslado de la población rural a centros urbanos tiene una primera explicación en la decisión de buscar mejor calidad de vida. El crecimiento desmedido de ciudades grandes e intermedias caracterizó los años 60 y 70 y configuró un sector marginal urbano que concentró en condiciones de miseria a migrantes que vieron frustradas sus posibilidades de trabajo, educación, salud y servicios públicos- Es importante mencionar que la

característica de esta migración es la actitud voluntaria aunque no exenta de motivaciones estrechamente relacionadas con la confrontación entre sectores políticos.

Otra causa de las migraciones por razones económicas es el traslado de campesinos asalariados que recorrieron el país en los años 70 y 80 para trabajar en los ciclos de cosecha, por ejemplo, en las fincas cafeteras, en las plantaciones de azúcar y en las plataneras.

Diferente a las migraciones de orden económico, están los procesos de colonización caracterizados por la movilidad poblacional con una consecuente movilidad de la población que recibe y cambio de las condiciones del medio.

Las anteriores referencias sobre migraciones y colonización, nos permite ubicar de mejor manera el contexto del desplazamiento forzado.

Se consideran personas en situación de desplazamiento a aquéllas que hayan sido obligadas a abandonar sus hogares o actividades habituales debido a que sus vidas, seguridad y libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada o el conflicto prevaleciente, pero que han permanecido dentro de sus países.

El conflicto armado interno que libra el Estado contra el movimiento insurgente y la violación de las normas del Derecho Internacional

Humanitario por parte de los actores de la confrontación, son causas directas o indirectas del desplazamiento violento.

2. JUSTIFICACION

En el contexto de la escuela los maestros y las maestras son co-partícipes de las transformaciones del quehacer pedagógico. Por esto es imprescindible entender las posibilidades de la escuela, sus realidades y necesidades, defender la capacidad de ponernos en el lugar del otro, pensar sobre si es necesario el análisis reflexivo-crítico de situaciones socioeducativas a la luz de una historia de vida y determinar cómo un actor social desarrolla su práctica con una población específica de niños y niñas en situación de desplazamiento.

Es así como los maestros y las maestras son sujetos históricos-psicológicos que conjugan en la definición y evaluación de su práctica su historia personal, conocimientos, representaciones, sentimientos actitudes, valores, temores, dificultades.

Sin afanes y como suspendido entre el tiempo y el espacio, habitante y huésped se sumergen en una gran oscuridad: el óvulo espera pacientemente con quien pueda ser vida, mientras afanosamente su desconocido par se abre camino entre el azar y la vehemencia para jugarse la mitad de sí en procura de ser.

Una escena maravillosa precede este mágico momento que da comienzo a la vida. Como el encuentro fortuito entre un gran sol y una brizna planetaria, esta pareja y sus inmensas ganas de vivir se rinden dando nido a la

existencia. Son precisamente estas ansias por vivir las que hacen que se sucedan millones de maravillosas y perfectas transformaciones que, a la postre, serán ojos, pies, nariz y manos, conciencia y pensamiento de un alguien que desde el vientre seguirá moviéndose hasta que de nuevo retorne y se convierta en suspiro, en pequeño grano de polvo.

Desde minutos antes del inicio de la vida todo es movimiento. A partir del movimiento se generan los encuentros y éstos suceden porque somos eternos buscadores, como si algo se nos hubiera perdido, como si algo siempre nos hiciera falta. Porque somos exploradores saciamos el hambre y la sed y caminamos hacia una meta; abrazamos y amamos; peleamos, pateamos, nos amistamos y tenemos ideales y esperanzas.

Esto explica por qué frente a las dificultades buscamos soluciones; es decir, somos resilientes ya que poseemos la capacidad de actuar correctamente y obtener logros aunque se hagan presentes circunstancias adversas. La resiliencia nos evidencia el por qué muchas personas tienen un óptimo desarrollo individual, social, profesional y familiar pese a eventos adversos como la violencia, la extrema pobreza o la discapacidad.

Si bien es cierto que todos poseemos una resiliencia innata, también lo es que contamos con la capacidad para desarrollar rasgos y cualidades que nos permiten ser aún más resilientes. Entre estos rasgos y cualidades se encuentran la búsqueda de reconocimiento social (la empatía, el afecto, las destrezas para comunicarnos y el sentido del humor); la habilidad para resolver problemas (solicitamos ayuda, somos creativos y críticos); la

autonomía (la necesidad de pertenecer a un grupo, de conocernos y de cuidarnos) y también la necesidad de proyectar un futuro prometedor en un país en el que palabras como felicidad, todos, vida y dignidad tengan sentido.

Esta correlación de eventos, rasgos, capacidades y cualidades no es abstracta y por lo tanto requiere de ambientes que la propicien. Los ambientes familiares, escolares y comunitarios son determinantes en el momento de transformar o revertir circunstancias potencialmente negativas a través de la activación de resiliencia.

Es justamente en el ambiente escolar donde se centra la propuesta del Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN). No porque la escuela represente el lugar del aprendizaje sino porque es el escenario idóneo para compartir, socializar y formar en unas condiciones especiales y diferentes al resto de los ambientes. Es por ello que la escuela, en situaciones de constante conflicto y violencia, tiene la obligación de preguntarse sobre su labor social y su compromiso con los niños y las niñas en situación de desplazamiento.

El PPN intenta construir en el imaginario colectivo la idea de una escuela protectora, incluyente y activa, que fomente la resiliencia como el escenario perfecto para garantizar la calidad educativa en pro del desarrollo armónico de niños y niñas en situación de desplazamiento.



Para nosotros y nosotras, los niños y las niñas son personas y como tales sujetos de dignidad. Esta expresión es obvia y no genera en sí controversia alguna. El poner en duda de forma consciente la dignidad humana es asumir una mirada raquítica sobre la vida y su grandeza. Nuestro problema es que estamos acostumbrados a "estratificarla" de acuerdo a determinadas situaciones. Hoy día hablamos de niños y niñas en situación de desplazamiento de la misma forma que hablamos de los niños y las niñas de la calle y que sufren condiciones de abandono, pobreza, indigencia... Y otros términos que degradan sus vidas y la dignidad.

Con ello legitimamos inconscientemente esa situación y las distintas organizaciones nos especializamos en diseñar proyectos y programas para cada una de esas categorías. De esta forma lo que hacemos es institucionalizar el problema y nuestras acciones se orientan a mantenerlo y legitimarlo más que a su radical solución.

Ese fundamental que entendamos a los niños y las niñas, no como desplazados, sino simplemente como lo que son, personas, con todas las implicaciones que ello tiene. El reconocerlos como personas es identificarlos, no por sus carencias, sino por sus potencialidades. Tras las miradas tristes de esos rostros horrorizados hay vida, sueños, esperanzas... y es a partir de ello que tenemos que construir.

Queremos insistir en el desplazamiento como la máxima expresión de la violación de derechos. Todos los derechos humanos, políticos, sociales, culturales, civiles, individuales, familiares y colectivos son violados en el hecho del desplazamiento. Todos los principios consagrados en la

Constitución son aquí desconocidos. Ser desplazado es vivir el desarraigo, el exilio, el temor, la incertidumbre, la pobreza, la marginalidad, la insolidaridad... Todos los aspectos degradantes que podamos alcanzar a imaginar se concentran en la situación de desplazamiento

Una de las situaciones más duras, especialmente para los niños y las niñas, es el abandono forzado de su tierra; tierra que no podemos entender simplemente como espacio físico, sino que es lo vivenciado, lo construido. Son relaciones vivas que se establecen con el espacio, los vecinos, los animales, la naturaleza... y que se convierten en un elemento fundamental de la dimensión humana. Esta vinculación viva con el entorno es un elemento fundamental de los seres humanos.

Fijense que venimos hablando no de "niños y niñas desplazados" sino en "situación de desplazamiento". Esta diferencia es fundamental. No se trata de un Juego de palabras. Al hablar del desplazamiento como "situación" lo estamos colocando fuera de la esencia de la persona, algo externo, que no forma parte de su identidad. Es un elemento accidental que, aunque cala profundamente en la identidad de las personas que lo sufren, desaparece cuando se dan las condiciones para ello. Es por esto que insistimos que los niños y las niñas no son desplazados, sino que viven en situación de desplazamiento.

El vivir en esta situación de desplazamiento implica un presente con carencias de los elementos mínimos necesarios para un digno desarrollo humano; presente que podría definirse como "tragedia compartida", como

una negación permanente a la vida, como violación a un derecho fundamental que los niños y las niñas reclaman con insistencia: el derecho a la esperanza.

El rol que se busca cumpla la escuela en escenarios de violencia y desplazamiento ejes de protección y promoción de la autoprotección.

Se considera que al asumir el reto de la protección no conduce a desnaturalizar el rol o la función de la escuela; adecuarla para que reconozca e interactúe con un escenario en el, que existen fuertes expresiones de violencia y en la cual el desplazamiento es un problema social no resultado y por el contrario se tiende a agravar, es ajustarla para que dentro del ámbito de su competencia responda a la emergencia social que se deriva del desplazamiento.

No se pretende por ejemplo que los maestros se conviertan en terapeuta social, o en expertos de derechos humanos o derecho internacional humanitario; no se busca que los profesores se transformen en expertos en técnicas de negociación o resolución de conflictos. Se busca que los maestros y maestras entiendan los contenidos fundamentales de cada uno de los temas propuestos y los incorporen en su actividad pedagógica. Se propone a los maestros hacer conciencia de que la escuela en general y en aula de clase, en particular, se configuran las más sentidas relaciones de afecto, autoridad y poder y ponen en juego los valores, de que en ese escenario se construyen y reconstruyen la visión del mundo, la vida, la cultura, la historia, personal y familiar, el conocimiento y el saber de los niños y niñas, que, son los ciudadanos del futuro. Se pretende que el

maestro y la maestra, asuma que, como este tipo de interacciones se producen todo el tiempo en el aula de clase, la forma y el sentido de la misma pueden reproducir las lógicas de violencia y exclusión o las de paz y democracia. Se busca que, una vez comprendido este fenómeno, el maestro, individualmente considerado y la escuela como institución propicie ambientes protectores y formadores de ciudadanía, utilizando la actividad pedagógica cotidiana, el recreo, el descanso, el juego o el ejercicio de las actividades culturales o deportivas o en los actos colectivos.

Se busca que los niños y las niñas entiendan que, a pesar de ser desplazados, o de cualquier particularidad étnica, cultural, racial o de otra índole tiene unos derechos mínimos comunes que lo hacen iguales y que el límite de estos derechos son los derechos de los demás y las normas pactados por todos. Que los niños y niñas entiendan que existen las diferencias y que esas diferencias pueden tramitarse sin violencia que es necesario buscar el consenso pero es necesario convivir con el disenso.

3. OBJETIVOS

- Caracterizar las escuelas y la niñez en situación de desplazamiento de las escuelas comunitarias del distrito de Cartagena.
- Aportar elementos teóricos. Metodológicos en las escuelas comunitarias del Distrito de Cartagena que propicien un ambiente acogedor y protector para la población que atienden.
 - Contribuir a la constitución de sentidos y significados que desde la cotidianidad educativa adquiere la práctica pedagógica como mediadora de los procesos de calidad de la educación en el distrito de Cartagena.
 - Comprender la estructura, la perspectiva (teórica, metodológica y epistemológica) y la validez, efectividad – impacto – de la práctica pedagógica en la transformación Biopsicosociocultural de los actores del proceso educativo.

4. MARCO TEORICO

4.1 FUNDAMENTACION TEORICA DE ESCUELA - DESPLAZAMIENTO

4.2 ESCUELA – DESPLAZAMIENTO “ ESCUELA PROTEGIDA Y ROTECTORA”

Para brindar una reflexión teórica en cuanto a la temática de la escuela de desplazamiento nos resultan válidos los aportes de Julio Soler coordinado Nacional de proyectos de la Corporación Opción legal los cuales esbozan dos ejes temáticos a saber, el papel de la escuela frente al desplazamiento y una propuesta de convertir la escuela en un espacio protegido y protector:

4.2.1 El Rol de la Escuela Frente al Desplazamiento

el abordaje del tema es realmente complejo porque supone identificar los elementos comunes que resultan de la interacción de cuatro elementos diferentes el primero de ellos referido a las características del problema o los problemas que buscan atenderse: las consecuencias del conflicto armado y del desplazamiento; un segundo elemento de análisis corresponde a las características del grupo poblacional para el cual se trabaja: la Niñez; un tercer elemento alude al escenario institucional en el cual se trabaja: la escuela, y en particular al derecho a la educación que en tal ámbito debe protegerse. Finalmente la reflexión abarcara una cuarta

categoría referido a la perspectiva ética y política desde la cual se realiza este análisis: El sentido y el alcance del concepto de protección y su relación con el del el ejercicio cabal de los derechos. En cada uno de estos temas la reflexión aborda brevemente el fenómeno, identifica los ámbitos de protección y hace propuestas en relación con el rol que le corresponde cumplir a la escuela.

4.2.2 Conflicto Armado y Desplazamiento

Hoy en Colombia existe un grupo que oscila entre un millón quinientos mil y dos millones y medio de personas que han sufrido en carne propia los desgarradores efectos del desplazamiento forzado, entre los que se encuentra la violación simultánea de un gran espectro de derechos humanos, tanto de la órbita de los derechos civiles y políticos como de los derechos económicos, sociales y culturales. Los derechos a la vida, a la libertad, la seguridad personal, a la intimidad, a la residencia, a la circulación, a la protección del estado y la justicia, a la propiedad, al trabajo, a la educación, a la salud, aun nivel de vida adecuado, a la participación en la vida cultural de la comunidad además de otros muchos derechos son desconocidos, transgredidos o violentados con el desplazamiento.

Además de los millones de personas puestas en condición de desplazados, decenas de niñas hacen parte de comunidades bloqueadas, sitiadas o encajonadas; miles de personas sufren de cercos de militares y alimenticios

y la casi totalidad de los colombianos hemos sufrido, de una u otra manera los rigores de la confrontación armada interna . la escuela como institución y sus integrantes están en comunicación cotidiana con esos factores de violencia.

La protección frente a los efectos del conflicto armado interno se haya establecida en el derechos internacional humanitario (DIH) el convenio de Ginebra y los protocolos adicionales a los convenios de Ginebra. El sentido fundamental de esta normativa internacional es la de establecer unos límites y unas reglas a la guerra, en este caso a las hostilidades entre combatientes que desarrollan la confrontación armada al interior de las fronteras de un país. La protección consiste en regular los medios y métodos de la guerra y en sustraer de los efectos de la confrontación armada a la población civil y a combatientes colocados en especiales condiciones.

La protección que brinda el DIH es aplicable a todos los actores armados de conflicto internos, como el que se vive en Colombia. La protección brindada por el DIH en relación con la escuela permite señalar que las instalaciones físicas y la comunidad que la compone cuenta con inmunidad. En lugar en que funciona la escuela es territorio vedado para las actividades ligadas a la confrontación armada de los actores en conflicto: ellos significa que, no las guerras ni los grupos paramilitares ni los integrantes de las fuerzas armadas pueden utilizar, el territorio, las edificaciones en que se halla funcionando una escuela como trinchera para el desarrollo de acciones armadas (ofensivas o defensivas), para el deposito o almacenamiento de material de guerra o como lugar de descanso de las tropas y menos aun

utilizar a los niños o cualquier integrante de la comunidad educativa, como escudo humano contra el fuego enemigo. Además de anterior existe la prohibición del reclutamiento de niños y niñas como combatientes y de la aplicación de convención de Ottawa se deriva la obligación de no mirar los campos contiguos a la escuela o los senderos que utilizan los niños y las niñas y demás miembros de la comunidad educativa para acceder a la misma.

En estos acuerdos mínimos regulatorios de la guerra se ha incluido un deber genérico de protección de los niños y las niñas que se encuentran en escenarios de confrontación consistentes en el compromiso de retirarlos temporalmente de los lugares en que tenga lugar las hostilidades. Otro aspecto alude a la prohibición, aplicable a todos los actores del conflicto, de imponer, bajo cualquier circunstancia, la pena de muerte para menores de 18 años.

Promover una cultura que reconozca, que aun en la guerra, la escuela y la comunidad educativa, gozan de inmunidad frente a las acciones de los actores armados es una apuesta, desde la no violencia a los retos de la guerra. Es importante alcanzar acuerdos humanitarios que garanticen el reconocimiento, por los actores del conflicto de la inmunidad de la escuela y de la comunidad educativa, y de ser posible obtener de todos ellos el reconocimiento expreso de bien especialmente protegido, similar al que el DIH establece para los bienes culturales de la comunidad. Definir un símbolo para expresar este concepto de protección es una iniciativa que visibilizaría esta apuesta protectora. La concreción de acuerdos

humanitarios protectores, que obliguen a todos los actores del conflicto armado, es una apuesta posible, que constituiría un avance significativo para contener la degradación del conflicto.

Que roles compete al estado, a la sociedad y a la propia escuela en el afianzamiento de esta perspectiva es otro problema que amerita una amplia Reflexión y análisis que supera las expectativas de esta ponencia.

Por su parte los llamamos "principios rectores" establecen unas reglas mínimas de protección a las personas afectadas por el desplazamiento forzado o a quien se encuentren en riesgos de estarlo. Un primer aspecto de este bloque de principios corresponde a la norma que prohíbe los desplazamientos o regulan las circunstancias en las cuales estos pueden producirse; un segundo aparte agrupa normas relacionadas con los derechos de los civiles y políticos especialmente protegidos en relación con el desplazamiento forzado: derechos como el de protección contra la discriminación por el hecho de ser desplazados y contra todas las formas de discriminación; garantías del derecho a la vida, la integridad personal, a la libertad, a la seguridad; los derechos de los desplazados a la circulación, y a la fijación de la residencia en lugares seguros y a la protección del núcleo familiar.

Un tercer aspecto que está comprendido en los llamados "principios deng" está relacionado con los derechos económicos, sociales y culturales de los desplazados ligados al concepto de nivel de vida adecuado (alimentos esenciales, alojamiento y vivienda básica, vestido adecuado y servicios médicos y saneamiento esenciales) y a otro tipo de servicios como los

desde la atención psicosocial, atención sanitaria, servicios relacionados con la salud reproductiva, garantía de protección de sus derechos a la propiedad y a la posesión de bienes, así como le derecho al educación.

Es conveniente precisar que las relaciones correlativas a los derechos consagrados en los "principios rectores" corresponden la estado, tanto en relación con el respeto y garantía de los llamados "Derechos límites", amparados, por esta normativa protectora, como en relación con la realización de las acciones afirmativas que se requieren para la garantía de los llamados "Derechos promocionales". De otro lado, las personas individualmente considerados y los grupos de personas, están obligados por los principios rectores, en término de respeto de los llamados "Derechos límite".

Corresponde a la escuela afianzar o potenciar el espectro protector de los principios rectores del desplazamiento forzado de diferentes maneras: Primero: difundiendo la existencia de esta normativa protectora. Segundo: operativizando o ayudando a operativizar estrategias que materialicen la garantía de derechos protegidos por esos principios rectores en el ámbito de su competencia. Por ejemplo: pueden facilitar información sobre necesidades relacionadas de manera periférica con la acción educativa por ejemplo: necesidades de documentación, de alimentación, de salud y de vestido respecto de los niños desplazados que asisten a la escuela también puede, dependiendo de sus circunstancias, promover o gestionar programas que satisfagan o faciliten la satisfacción de tales necesidades.



El compromiso central de la escuela es el de garantizar el derecho a la educación con calidad para los niños desplazados, que según esos principios rectores, debe ser brindada de manera gratuita y obligatoria en el nivel primario, respetando su identidad cultural, su idioma y su religión. Al derecho a la educación puede agregársele, sin desnaturalizarlo el derechos la apoyo psicosocial y a la educación sexual y reproductiva que pueden ser abordados por la escuela siempre que se realicen las adecuaciones curriculares pertinentes. Más adelante se desarrollará de manera más completa el significado y el alcance al derecho a la educación.

4.2.3 La Niñez

El segundo aspecto temático a abordar es el de las características del grupo poblacional para el cual se trabaja: la niñez.

Sin duda este es un segmento poblacional que requiere de protección teniendo en cuenta las condiciones de vulnerabilidad que para ellos se deriva del estado de desarrollo de sus condiciones biológicas, intelectuales, psicoafectivas y morales y de la existencia de un mundo organizado a partir de los intereses de los adultos y de la lógica de los adultos. Entendiendo esta vulnerabilidad se adoptó la "Convención de los derechos de los niños y de las niñas", como dispositivo protector de los y las menores. La escuela es un instituto especialmente obligado a asumir y hacer efectivo los derechos y garantías de los niños y de las niñas.

La convención de los niños y de las niñas establece diferentes componentes protectores: uno primero relacionado con la prohibición de la discriminación o exclusión por razones de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o cualquier otra circunstancia similar. una segunda protección brindada por este instrumento internacional está referida la garantía de que se les brinda afecto y seguridad material y moral a los y a las menores; un tercer componente de la protección que establece este instrumento corresponde a la creación de condiciones para lograr el pleno desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social de los niños y las niñas.

El amparo que brinda la "Convención de los derechos de los niños y de las niñas" incluye la intervención estatal para hacerles efectivo los derechos a la salud y la educación. En este último caso, la convención establece que la educación que se les brinde debe corresponder a su cultura y debe ser de tal calidad que les permita potenciar sus aptitudes, capacidades y competencias individuales y sociales y desarrollar su sentido de la responsabilidad de una manera tal que les permita encontrar un lugar específico dentro del conjunto social o comunitario. La filosofía general de la convención de los derechos de los niños y las niñas apunta proteger a los menores de los efectos negativos del abandono y la crueldad. Existe un protocolo facultativo de la convención sobre los derechos de los niños y las niñas, relativo a la participación de los niños y las niñas en los conflictos armados por el cual se amplía la condición de reclutar o usar menores en el conflicto armado, hasta la edad de 18 años.

La trasgresión de derechos que producen desplazamiento en las personas en general, es predicable también de los niños y las niñas, aumentada, además, por las circunstancias de vulnerabilidad derivadas de su condición étnica y de la desarticulación o desnaturalización del núcleo familiar que les servía de referente de identidad, así como por la existencia de un mundo construido alrededor de las dinámicas y los intereses de los adultos. Las consecuencias que el desplazamiento forzado proyecta sobre los niños y niñas puestas en condición de desplazamiento coinciden con los flagelos que buscan evitarse en la convención de los derechos de los niños las niñas: abandono total o parcial, desprotección y en muchos casos crueldad.

Hoy en Colombia, una población de niños y de niñas desplazadas, que oscila entre 600.000 y 750.000 se debaten entre el "No futuro" y la esperanza. Como se expresó atrás no hay duda de que la escuela debe hacer efectivos los preceptos protectores de la convención de los derechos de los niños y las niñas, en condiciones normales y mucho más cuando estos han sido colocados en situación de desplazamiento forzado dándole la posibilidad de alimentar la esperanza y construir sueños de futuro a quienes asisten a su aulas de clases.

La escuela se transforma, en mucho de los casos en el verdadero hogar de los niños y las niñas desplazadas; un ejercicio realizado en las escuelas del Proyecto de pedagogía y protección de la niñez (PPN) , que abarcó cerca de 5000 niños, en todo el país realizada en el año 2002., al cual denominamos "Cantando y puntando el país de los niños y las niñas" , puso de presente que la protección de la escuela es fundamental para el proceso

de aceptar y asumir el dolor del desarraigo y otros efectos de la violencia, de cimentar su presente y proyectar su futuro de manera esperanzadora en esta óptica no es difícil aceptar que corresponde a la escuela garantizar la no discriminación de los niños y las niñas por razones de raza, religión, étnica, cultura, religión o preferencia política es también deber de la escuela crear ambientes, que propicien las manifestaciones de afecto. La creación de condiciones para el pleno desarrollo de los niños y las niñas, establecida en la respectiva convención obligada a la escuela, de manera directa, en lo relacionado con el derecho a la educación, y la invita a desarrollar iniciativas en las demás materias.

4.2.4 La Escuela y El Derecho a la Educación

Un cuarto aspecto temático de esta reflexión está relacionado con las particularidades del escenario en el cual se trabaja: la escuela. en la perspectiva que nos ocupa haremos referencia a la escuela como el escenario privilegiado para la garantía y protección del derecho a la educación.

La escuela es un escenario en la cual se socializa el conocimiento, al tiempo que se comparten, mantiene otra forma relaciones sociales, valores, aptitudes, formas de vida; en general es un escenario en el que se expresa múltiples facetas de la cultura de una sociedad. La escuela como escenario de socialización secundaria, en circunstancias como las derivadas de la violencia y el desplazamiento, asume muchas de las funciones de socialización y de protección que normalmente corresponden a la familia,

cuando esta no ha podido hacerlo, por haber sido destruida o porque a su interior se ha modificado los roles de sus integrantes (por ejemplo: la madre ha asumido, de manera exclusiva, la carga de garantizar los ingresos económicos, debiendo alejarse por completo de la crianza y cuidado de los menores, desplazando, en muchas ocasiones, esta función a las hijas mayores, a un cuando estas sigan siendo niñas).

La escuela, en un contexto como el colombiano se enfrenta a una emergencia social producto de la violencia y el desplazamiento. Sin duda en la aptitud escolar se siente los efectos del sufrimiento y vulneración masiva de derechos, que han sufrido los padres de los y las alumnas que asisten a las aulas escolares y las consecuencias concretas, que en el plano psicológico y pedagógico se produce en los niños y niñas, como consecuencia del desarraigo geográfico cultural y afectivo.

Es conveniente precisar el alcance de los derechos a la educación para que, una vez identifico el universo global de este derecho, se puede establecer que aspectos del mismo corresponde garantizar a la escuela, en un contexto de violencia y desplazamiento, diferenciándolos de aquellos otros que competen al sistema educativo en su conjunto, o los que incumben a los demás integrantes del estado o de la sociedad.

El derecho a la educación es un derecho que aparece protegido, tanto como un derecho humano en general, como un derecho esencial para los menores y como una garantía predicable aun en las condiciones limites que impone la guerra y el desplazamiento forzado. Por ello y en el entendido de que en muchas oportunidades se reduce el derecho a la educación con que

cuentan los desplazados al acceso a un, conviene aclarar y precisar el contenido y alcance de este derecho:

El derecho a la educación esta integrado por varios elementos, que se presentan de manera sintética a continuación:

El componente de disponibilidad: que corresponde al sustrato mínimo de este derecho y consiste en la garantía de existencia de una oferta del servicio que le permita al desplazado incorporarse al sistema educativo (contar con un cupo). Esta garantía de oferta está relacionada con el número de escuelas, la adecuada ecuación maestro- número de alumnos; la gratuidad de la oferta pública a nivel primario y la igualdad de oportunidades para la incorporación al sistema.

Componente de accesibilidad: relacionado con la no discriminación y la accesibilidad material geográfica y económica; derecho a la permanencia (existencia de condiciones que no provoquen la deserción escolar que significa, entre otras cosas la adopción de requisitos académicos razonables para la permanencia en la escuela, garantías contra la arbitrariedad en las sanciones (tipicidad de las faltas, proporcionalidad, razonabilidad y necesidad de las sanciones) y debido proceso en el trámite disciplinario. El componente de accesibilidad también comprende el de la existencia condiciones materiales, básicas en relación con le espacio (hacimaniento), en relación con el tiempo (ecuación entre el estudio y el descanso y entre los componentes intelectual y físico del componente académico); alude también a la existencia de condiciones de seguridad y salubridad del lugar y

a la acción educativa. Esta calidad, está a su vez relacionada con la idoneidad de los contenidos, la pedagogía, los métodos y las didácticas utilizadas y en general con todos los elementos que hagan posible alcanzar los objetivos individuales y sociales de la educación.

Componente de adaptabilidad: referido a la flexibilidad del proceso pedagógico, que le permita a la escuela adecuarse a las necesidades, condiciones y circunstancias de los niños y no de estos a la escuela. esta perspectiva implica, de una u otra manera la modificación de prácticas homogenizantes.

Componente de aceptabilidad: Directamente relacionado con el respeto a la dignidad de los estudiantes y a la diversidad etno cultural de los mismos.

Conviene precisar, para completar la reflexión, que cuando se alude al derecho a la educación se está haciendo referencia no solo a la formación de los alumnos en la esfera de lo cognitivo si no también en la de lo afectivo y la de lo expresivo. Esta aseveración es mucho mas importante cuando la escuela está inserta en un contexto de impulsar a las comunidades y a los niños a remontar los efectos nocivos de la violencia, desarrollándola capacidad de realizar óptimas valoraciones, tomar aceptadas decisiones y potenciar sus competencias para tramitar problemas y para sobreponerse a los efectos inmediatos del desplazamiento, si nó también con posibilidad de concretar su proyecto de vida.

Con la anterior descripción de los alcances del derecho a la educación se define el universo total de aspectos que, en condiciones óptimas, deben garantizarle a los niños y niñas en relación con este derecho. Es cierto que el derecho a la educación es un derecho económico, social y cultural y por lo tanto es considerado como un derecho de desarrollo progresivo; ello significa que no es exigible del estado el bloque total de componentes que lo integran, desconociendo las realidades económicas y presupuestales del estado. Sin embargo se requiere precisar cual es el núcleo social del derecho exigible en cualquier circunstancia; también conviene establecer la ruta para garantizar la progresividad del derecho (estableciéndose si se a desplegado al máximo de los recurso y capacidades del estado para hacer efectivo el derecho y si existe garantía de no retroceso en las metas alcanzadas, los recursos totales y per cápita destinados, etc.). lo anterior lleva a la conclusión de que no es correcto afirmar que el estado cumple con garantizar el derecho a la educación, garantizándole un cupo a los desplazados. El cruce entre el universo temático del derecho, descrito en los capítulos anteriores y las referencias que respecto del mismo derecho se hacen en el DIH, en los " Principios rectores del desplazamiento", en la convención d derechos de los niños y las niñas y en los demás instrumentos complementarios, debe construir el mínimo garantizable a los niños desplazados.

Como en otros aspectos de la ponencia, queda pendiente establecer a quienes corresponden asegurar unos y otros componentes de ese derecho, pero de seguro varios de ellos corresponden atenderlos a la escuela misma y dentro de ellos una buena cantidad compete asegurar a los maestros.

4.2.5 Perspectiva Ética Política y Cultural de la Protección que se Propone.

El cuarto aspecto temático del análisis corresponde a la delimitación de la perspectiva general del trabajo: la naturaleza al alcance de la protección que se propone y la garantía de los derechos.

Existen una perspectiva ético-política general, desde la cual la escuela puede responder el desafío que la plantea a la sociedad el desplazamiento forzado. Esta perspectiva apunta definir alternativas frente a la arbitrariedad y la fuerza. La violencia, tanto la derivada del conflicto armado interno, como la llamada violencia común, o violencia difusa, van imponiendo un esquema societal organizado sobre la base de establecer la fuerza y la coacción como criterio para definir las relaciones interpersonales e intergrupales. En esta lógica la estructura social tiende a convertirse en jerarquizada y estamental, “organizándose” alrededor de los conceptos de imposición – sumisión, en los cuales el capricho y la arbitrariedad de los detentadores de la fuerza se constituyen como el núcleo aglutinador de la participación.

La propuesta alternativa ético, filosófico, político y cultural desde el cual la escuela puede responder a la arbitrariedad y a la violencia, consiste en la afirmación de un estado social de derecho y la defensa y promoción de un orden regido por los derechos humanos. Esta alternativa debe garantizar el derecho de los grupos poblacionales afectados por la violencia a contar con una esfera protectora que evite o minimice los efectos negativos de la



barbarie y que en el evento, que de cualquier manera esos efectos se produzcan, encause su esfuerzo a restablecer los derechos conculcados y a compensar a las víctimas por los daños o pérdidas que fueron causadas.

La protección que se brinde desde la escuela consiste en el respeto, garantía y promoción de los derechos fundamentales de los integrantes de la comunidad educativa. Además de la escuela puede participar en el impulso de dinámicas culturales, políticas y sociales que ayuden a construir o reconstruir el sistema social alrededor de normas de convivencia que acepten la existencia de diferencias de opiniones, convicciones y opciones de vida, al tiempo que propone y promueve la tramitación pacífica de los conflictos.

La anterior perspectiva protectora supone la promoción de un sistema de valores abiertos que le reconozca a todos los seres humanos, por el hecho de serlo una garantía individual que aseguren su existencia individual y social. Tal sistema valórico se materializa en una carta de derechos fundamentales que garantice la dignidad de todas y cada una de las personas que componen el todo social. Esa óptica protectora implica también el reconocimiento de la necesidad de un régimen de derecho que evite la barbarie, la arbitrariedad y se orienta a la superación del temor y la miseria y enfoque su acción hacia el propósito de garantizar la justicia como articulador social y político del colectivo comunitario.

En este esquema político social, que se propone como alternativa a la arbitrariedad y la barbarie, la evidencia plena de los derechos humanos y la

existencia de un régimen de derechos, compete garantizar al estado. A las personas les corresponde aceptar que el ejercicio de sus derechos tiene un límite derivado de la existencia de los derechos de las demás personas y reconocer que además tiene deberes para con la comunidad como única fórmula para garantizar la justicia y el bienestar general de los asociados.

En un conjunto se le propone a la escuela, que, dentro del ámbito de su competencia protege a sus integrantes y apoye la promoción de una cultura de paz que rompa con el ciclo de violencia, actuando sobre los ciudadanos del futuro.

También cabe incluir las perspectiva del equipo de la Corporación Opción Legal, en sus consideraciones de la escuela incluyente, protectora, promotora de derechos y activadora de Resiliencia:

Una escuela incluyente posee cuatro pilares fundamentales que evidencian el proceso de resignificación de la práctica pedagógica. Estos cuatro pilares son:

- Una práctica incluyente, que promueva actitudes valorativas en función de reconocer la igualdad de los niños y las niñas en su dignidad.
- Una práctica protectora, que genere acciones afirmativas en niños y niñas en situación de desplazamiento. En este sentido la práctica contribuye a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

- Una práctica promotora de derechos, que reconoce al niño y la niña como sujetos de derecho y protagonistas del proceso educativo.
- Una práctica activadora de la resiliencia, que permita, por una parte, la adaptación y el empoderamiento de niños y niñas en situación de desplazamiento y, por la otra, que busque la continuidad positiva de los proyectos de vida de aquellas personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad.

Entonces, una escuela incluyente,

- genera procesos participativos en niños y niñas,
- garantiza el trabajo en equipo,
- respeta la diferencia,
- origina criticidad en niños y niñas,
- escucha y lee la realidad de los niños y las niñas permanentemente,
- construye sujetos autónomos que entienden que pueden ser lo que deseen,
- produce procesos en los que se incrementa la autoestima,

- entiende las redes de apoyo y las promueve,
- se cimienta sobre la dignidad. "Y la dignidad es un puente, quiere dos lados que, siendo diferentes, distintos y distantes, se hacen uno en el puente sin dejar de ser diferentes y distintos, pero dejando ya de ser distantes. Cuando este puente se tiende se habla el nosotros y que somos y se habla el otro que no somos nosotros. En este puente hay el uno y el otro y el uno no es más o mejor que el otro, ni el otro es más o mejor que el uno, la dignidad exige que seamos nosotros. Para que haya dignidad es necesario el otro, porque somos nosotros siempre en relación al otro y el otro es otro en relación a nosotros. La dignidad es entonces también una mirada. Una mirada a nosotros que también mira al otro mirándose y mirándonos. La dignidad es entonces reconocimiento y respeto, reconocimiento de lo que somos y respeto a eso que somos, si, pero también reconocimiento de lo que es el otro y respeto a lo que es el otro- La dignidad entonces es puente y mirada y reconocimiento y respeto".

La escuela Incluyente, protectora, promotora de derechos y activadora de resiliencia desarrolla de las diversas potencialidades, habilidades y talentos que poseen todos los niños y las niñas, independientemente de sus características culturales, cognitivas, afectivas y biológicas; reconoce y asume la heterogeneidad, la diversidad y la diferencia como elementos fundamentales para el desarrollo y la formación de sujetos, posibilitándole a éstos no sólo un buen desempeño académico sino también un aprendizaje significativo y una práctica creadora acorde con sus características individuales, sus intereses y su vida cotidiana.



4.3 PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Para configurar el referente de la práctica pedagógica del maestro partimos de los ajustes de la investigadora del centro de pedagogía Ignaciana del ITESO, Elba Noemí Gómez.

4.3.1 El maestro

El espacio educativo toma sentido en tanto que se reconoce como lugar de conciencia de sujetos, que con su actividad cotidiana lo construyen día a día. Este trabajo pretende rescatar a uno de los sujetos de la educación: el maestro.

El maestro /a es un sujeto que, en la historia de la sociedad, ha sido exaltado en el ideal que de él se persigue y ha sido ocultado y desconocido en su existencia concreta y en la cotidianidad de su práctica¹.

Al buscar dar razón de lo que el docente es, se entra en un claroscuro de significados y simbolismos donde toman parte tanto el entorno social en el que se desenvuelve el individuo, su propia historia personal, las múltiples demandas a que está expuesto, como la cultura acumulada que, en diferentes periodos ha ido creando un rol, desconociendo muchas veces al docente como sujeto creador y transformador de su propia práctica. Este rol

¹ Eduardo Remedi, Patricia Arísti, Adelina Castañeda, Mónica Landesman. EN : "Maestro, entrevista identidad" Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, México, 1989.

planteado desde el idealismo se ha movido en la abstracción y navega en lo irrealizable.

Por ello, remitirse al tema del docente en el proceso educativo, es abordar la relación entre sociedad e individuo, entre el sentido y la construcción de un sujeto y la relación permanente entre las condiciones de trabajo y la participación del individuo en el espacio laboral. En otras palabras, es reconocer a la educación desde la esfera social, donde la coerción y la libertad, lo social y lo individual, se mantienen en constante tensión y búsqueda de equilibrio.

El maestro integra en la actividad docente sus necesidades personales como ser humano, así como la prioridad de establecer orden y enseñar. En su esfuerzo cotidiano pone en juego su sobrevivencia económica, su satisfacción y realización, así como su bienestar y seguridad mental y física². Vive con riesgo el mantenerse en un espacio profesional, el contar con un status, con un modo de vida, con un futuro y con una identidad profesional. En sí, están en juego su autoestima y el conjunto de su existencia.

Los maestros y las maestras al Interactuar tienen presentes sus intereses laborales y personales, sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así como su conocimiento sobre la manera en que deben manejarse las diversas relaciones propias del oficio de maestro /a y que son necesarias

² Citlali Aguilar: La definición cotidiana del trabajo de los maestros. EN: E. Rockwell (COMP) "Ser maestro: estudio sobre el trabajo docente", SEP - EL Caballito México, 1985.

para sobrevivir en ese mundo³. Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones en su interior, son elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros /as.

Los maestros y las maestras al interactuar tienen presentes sus intereses laborales y personales, sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así como su conocimiento sobre la manera en que deben manejarse las diversas relaciones propias del oficio de maestro /a y que son necesarias para sobrevivir en ese mundo. Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones en su interior, son elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros /as.

Para Elsie Rockwell⁴ el maestro /a no es sólo un trabajador, es a la vez una persona, es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo común del aula.

El maestro /a, en su práctica cotidiana, tiene presentes conocimientos que ha adquirido social y culturalmente que van más allá de su formación como maestro y más allá de sus conocimientos técnicos. Para ser maestro /a, para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula, el docente requiere no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo una serie de conocimientos más sutiles que se pondrán en Juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual⁵.

³ Idem.

⁴ Elsie Rockwell, (comp): "Ser maestro: estudio sobre le trabajo docente", SEP - EL Caballito, México, 1985

⁵ Elsie Rockwell: Desde la perspectiva del trabajo docente, DIE del CINVESTAV del IPN, México, 1987.

La práctica docente es el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el Ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores, normas la práctica docente.

Para dar cuenta de la actividad docente no basta estudiar los contenidos y no es suficiente abordar la relación enseñanza-aprendizaje. Es indispensable remitimos a las relaciones sociales, ya que la educación y en particular la docencia, están determinadas por la historia, por el contexto socioeconómico y por las políticas educativas planteadas en un momento histórico.

La educación oscila, por un lado, entre una concepción amplia que se refiere al papel que juega en tanto formadora del ser social (es decir, distinguiendo a la educación como el proceso esencial que hace al hombre más humano y con lo cual se asocia al proceso de tránsito de la humanización hacia la civilización), y, por otro lado, en la concreción cotidiana de la interacción entre maestro-alumno en el salón de clases.

El que la labor docente en particular, y lo educativo en general, hayan sido bandera a través de la historia de la política o espacio de demagogia y/o de reivindicación del sistema, relaciona la labor docente y lo educativo con factores que hacen de la educación, y sobre todo del rol del, maestro /a, un espacio de múltiples intervenciones del otro. Es un tipo ideal, es un espacio

Común.

Explicar desde su complejidad el trabajo educativo, en particular el trabajo del docente, requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, en el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Es mediante su desempeño, mediante su acción, que los sujetos se construyen a sí mismos y a la institución⁶. El trabajo docente no es un trabajo lineal ni fácil. Está lleno de ambigüedades e imágenes contradictorias que evoca la figura del profesor /a, con un continuo de representaciones no siempre conscientes, que se suceden como representaciones colectivas.

El trabajo docente es un espacio de múltiples negociaciones cotidianas, caracterizado por condiciones, fuerzas y alianzas cambiantes dentro del sistema escolar. Su accionar constante busca lograr consensos en el grupo, en la escuela, y en particular, en la relación maestro-alumno, donde se negocian normas, conocimientos, valores, historias personales, expectativas, sentimientos.

Muchas veces el docente experimenta su práctica con un sentimiento de soledad. Vive su actuar como un espacio íntimo, privado, personal. Pero realmente no está solo en el proceso educativo, siempre está en permanente relación con el otro: con el alumno, con el director, con los colegas, con el contenido, con los padres de familia, con la sociedad. Al ser la educación un espacio social, el docente se encuentra incluido en una red

⁶ Citlali Aguilar: L definición cotidiana del trabajo del maestro, op. Cit.

de relaciones que lo ubican en un lugar con ciertas exigencias y lo colocan en cierta relación de poder con el otro. El maestro es y existe en relación estrecha con el alumno. Su poder, fundado en el saber, y su criterio de verdad, dependen de que el otro lo reconozca.

La docencia es un forcejeo permanente por la apropiación del campo de trabajo y por la participación efectiva en las decisiones. Es una búsqueda permanente por ser protagonista de la propia actividad.

4.3.2 La profesionalización de su actividad docente

La educación está en constante construcción. El maestro /a es un constructor perseverante de una práctica que pretende ser diferente y eficiente, es un arquitecto del salón de clases, es un catalizador de los procesos del aula. Y esta actividad es realizada muchas veces de manera consciente y, otras tantas, inconscientemente. Cada experiencia educativa es diferente. Lo educativo está compuesto por pequeñas realidades particulares, realidades que se van construyendo cotidianamente en el salón de clases; realidades que son cambiantes; realidades que condensan la historia, la sociedad y la cultura.

La concepción tradicional acerca de la educación del maestro y del alumno -aquella que ve a la docencia como una actividad homogénea, simple y lineal y a la que se le suma el control que ejercen la sociedad y la institución sobre la persona del maestro- tiende a desconocer al docente como sujeto activo

y deja un margen de maniobra restringido para el desarrollo de iniciativas que vayan más allá del salón de clases y que no sean coartadas por la autoridad.

Los cambios sociales, económicos y políticos, así como la transformación de los diversos paradigmas acerca de la realidad experimentados en el mundo en las últimas dos décadas, han replanteado la función social de la escuela, y por ende, han obligado a un cambio en el interior de las actividades que, en torno a la acción educativa, se realizan. Estas modificaciones repercuten directamente en las personas que tienen a su cargo el quehacer educativo -concretamente en los docentes- cuyo desempeño profesional se torna día a día en un quehacer más complejo y demandante de nuevos conocimientos y habilidades, para los cuales muchas veces no ha sido formado. El docente en múltiples ocasiones hace frente a la problemática diaria de manera empírica, solucionando en el plazo inmediato algunas de las dificultades que se le presentan, sin que por ello queden resueltas del todo.

Ante esto se plantea general izadamente el reto de establecer proyectos de formación de docentes. En muchos de estos programas de formación se piensa a los maestros /as como seres abstractos, a los que basta impartir cursos de capacitación o dar incentivos para mantener su auto superación y el mejor desempeño de su actividad. No se retoman sus necesidades, sus características particulares, ni las condiciones concretas en las que desempeñan su trabajo.

En muchos de los proyectos de mejoramiento de la práctica docente se extrapolan y se aplican programas y medidas de control diseñados para otros campos de trabajo. Esto da como resultado que no se toque significativamente la problemática de este campo profesional.

Ante lo anterior es necesario ensayar y generar soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea, y sobre todo, en las condiciones específicas en los que se desarrollan. Este proceso también hace necesaria la reflexión continua de saberes integrados a la práctica cotidiana, es decir, hace necesario generar y retomar la teoría como complementación del análisis que parte de la recuperación de la propia actividad, desde los propios docentes y académicos implicados.

El magisterio, el lugar de la profesión y su formación, tendrá que ser entendido como un espacio particular desde la heterogeneidad, donde hablar de la práctica del maestro y la maestra nos remita a una transformación-innovación permanente, como manera indispensable para entender a la formación de docentes desde una dimensión multi-determinada, plural e interdisciplinaria. La exigencia actual de calidad en la educación requiere de un maestro /a reflexivo, crítico y creativo, que traspase el espacio educativo concebido como privado e íntimo, para construir, junto con otros docentes, una práctica profesional.

Hablar del maestro /a como sujeto de la educación pone de relieve la importancia de que éste innove permanentemente su práctica, que la mejore, que la recree, que se convierta en sujeto activo, intencionado, que

realice diagnósticos permanentes, que busque el mejoramiento constante y, por lo tanto, la profesionalización de su campo de trabajo. Para todo ello es importante que se conciba como investigador permanente de su actividad a través de la recuperación de su labor, integrando no sólo lo concerniente al conocimiento y a la disciplina, sino todas las variables que intervienen permanentemente en el salón de clases, en interjuego con la institución y con la sociedad.

Los retos actuales invitan al maestro a traspasar el lirismo -que muchas veces aprisiona su práctica- haciendo frente a la tradición que pesa sobre su quehacer para reconocerse como sujeto de su propia historia. Parte crucial en el proceso de recuperación de la práctica es el problematizar permanentemente su actuación, su relación con el otro y con el conocimiento, saliendo de la soledad en la que muchas veces ha ubicado su trabajo, para confluir con otros colegas intercambiando experiencias, investigando y teorizando su profesión. Me refiero al ir y venir de lo colectivo a lo individual, y viceversa.

La educación está viva, cambia, se construye, se replantea, se resignifica. Pero para ello se requiere de un sujeto; la maestra o el maestro, que se represente a sí mismo como transformador acucioso. La recuperación de la práctica docente, mantenida como una actividad permanente, le permitirá al maestro y a la maestra detectar puntualmente sus dificultades, sus errores y sus aciertos para redimensionar su quehacer, permitiéndose dar respuesta a los por qué, desde lo que es como persona.

En lo referente a la recuperación de la práctica docente y de lo educativo como tal, no existen verdades absolutas. Las propuestas deben de construirse y resignificarse desde las particularidades, desde la realidad concreta de la institución y desde sus actores, es decir, colocadas en el tiempo y en el espacio, donde el fenómeno educativo toma modalidades específicas.

4.4 CONFLICTO

Para ubicarnos en el tema es necesario comprender desde donde entendemos el conflicto⁷:

"Un tipo de situación en la que las personas o grupos sedales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes" (Jares). Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos. Esta conceptualización del conflicto la podemos ubicar desde tres grandes visiones o "paradigmas" definen la manera como pensamos el conflicto y en consecuencia como actuamos frente a este en lo cotidiano.

⁷ En el momento de la elaboración del presente documento fue imposible acceder a la versión original de este texto. Pedimos excusas a los lectores pues las referencias bibliográficas no serán especificadas

4.4.1 . La visión Tecnocrática-positivista del conflicto

Como hemos indicado, en la actualidad, tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional y conservadora del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar:

"El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social". En otras palabras, una sociedad modelo sería aquella en la que no existiesen conflictos, de tal forma que, desde esa perspectiva, la asunción ideológica básica del conflicto, y especialmente el conflicto social, no es un rasgo esencial de la red de relaciones sociales a la que llamamos sociedad. Como señala Robbins, refiriéndose a los diversos grupos e instituciones sociales, "en todos los niveles, el disentir se considera negativo".

En el plano educativo, la concepción negativa dominante de la naturaleza y de los usos del conflicto afecta todos sus ámbitos. En la enseñanza y en los materiales curriculares, el conflicto o bien se presenta de forma negativa, o bien se soslaya; el currículo transmite una visión de la realidad "conflictiva", tanto en el plano social como en el científico. Igualmente, "el currículo 16 En el momento de la edición del presente Módulo fue imposible acceder a la versión original de este texto.



Pedimos excusas a los lectores pues las referencias bibliográficas no serán especificadas oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establece los límites de la legitimidad. Este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestren el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestren la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas.

Desde el plano organizativo, las teorías clásicas acerca de la organización escolar, como, por ejemplo, las denominadas "teorías de la dirección", las "teorías funcionalistas", la "teoría de sistemas", etc., o bien omiten cualquier referencia al conflicto, o bien lo caracterizan como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante. Se resalta que hay que remediar o dirigir el conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la organización. En algunas versiones de la teoría de la dirección, donde las motivaciones y psicologías individuales empiezan a ser apuntadas, cualquier manifestación de conflicto o contestación es tomada como indicador de desajustes o insatisfacciones personales. Desde esta visión tradicional, la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora, cuando sea posible prever y minimizar los conflictos.

En otro plano explicativo, aunque con idéntica formulación, "el conflicto, o el desacuerdo, se interpreta como una desviación de la tarea, derivada de la reacción emocional, más que de la oposición de aquellos que definen la tarea del colegio de forma distinta. Por consiguiente, el conflicto es

considerado como un "elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la organización. De aquí derivaban, por ello, estrategias que sugerían al dirigente una intervención oportuna -a través de una cuidada programación de las actividades y de la utilización de los procesos de control- para prevenir o limitar al máximo situaciones de conflicto"

(Ghilardi y Spallarossa). Labor del directivo será, pues, analizar las causas de los conflictos para evitar que se produzcan. En consecuencia, con este pensamiento, la valoración del buen directivo escolar debe contemplar de forma prioritaria su mayor o menor competencia para evitar el conflicto en la organización. Un ejemplo de ello lo encontramos en Isaacs: "La actuación pronta de los directivos en estas cuestiones debe evitar las situaciones en que exista una auténtica lucha de poder que requiere la intervención de una tercera persona. Si no intervienen a tiempo, el antagonismo puede recrudecerse. Luego vienen las presiones para apoyar a un grupo u otro. Surgen unos líderes y se deja de buscar un término medio. En resumen, conviene evitar a toda costa estas situaciones, porque aunque se resuelva el problema eventualmente, deja recuerdos que son difíciles de borrar".

Característica distintiva de esta racionalidad es el culto a la eficacia en la gestión de la escuela; eficacia que se configura como algo objetivo, neutral, técnico y absoluto sobre lo que no cabe preguntarse para qué o para quién resulta eficaz, los PEI son un claro ejemplo. Todo aquello que no tenga que ver con la eficacia se considera irrelevante. Por ello, sobre este objetivo se articula la organización del centro, convirtiéndose así en el único criterio, o en el referente principal para la toma de decisiones. En esta consideración

de la eficacia interviene el conflicto como variable fundamental, por cuanto aquélla se relaciona con un bajo o nulo nivel de conflictividad. Los conflictos se consideran como elementos perturbadores de la consecución de esa eficacia; de ahí (desde este paradigma), la lógica negación de aquellos. Así, como ejemplo ilustrativo de lo que estamos afirmando, aparecen los indicadores de calidad organizativa relacionados, por la forma de resolver, prever y atenuar el nivel y la amplitud de los conflictos. Las únicas referencias, cuando se producen, al tratamiento o al papel de los conflictos en la organización escolar, versan sobre la gestión de los mismos como mecanismo de la parte dominante para mantener el statu quo, es decir, la gestión del conflicto para mantener el control. Una muestra de lo que decimos, referida al mundo empresarial, aunque de referencia habitual en diversas publicaciones sobre organización escolar. Entendida de esta forma la relación entre el conflicto y la organización escolar, el papel de la administración equivale a un control efectivo, en el sentido técnico y de gestión. Controlar la aparición del conflicto, y, en su caso, eliminar su gestación no son sinónimos de sometimiento y control, sino también de eficacia en la conducción de la organización por parte de la jerarquía. Por consiguiente, como hemos dicho con anterioridad para los gestores escolares, una de las tareas directivas más importantes es la de no sólo eliminar o, al menos, suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también evitar estos conflictos desde un principio.

Una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en su actividad sólo pueden ser garantizadas de esta manera.

Otra característica de esta racionalidad es el papel que juega el conflicto en la relación entre la teoría y la práctica. Desde la racionalidad, la visión que se tiene del conflicto en relación con este binomio es claramente jerarquizadora y dependiente. El conflicto se produce en la práctica por una mala planificación o por una falta de previsión. La práctica siempre se considera en dependencia de la teoría; de ahí que, desde esta perspectiva, los mayores esfuerzos que deben realizar los gestores se centran en la planificación y el control para conseguir la mayor eficacia. El conflicto, por lo tanto, siempre será un problema teórico en el que habrá que tomar las medidas correctoras para resolver "la disfunción que los prácticos deberán ejecutar.

Igualmente, no podemos dejar de un lado la obsesión ideológica de esta racionalidad por la neutralidad. Esta obsesión reduce todo tipo de problemas y la toma de decisiones a una mera apuesta técnica, de tal forma que si no es posible integrar algún conflicto desde esta perspectiva de control, se estigmatiza como ideológico-político y se separa rígidamente lo que son hechos de lo que son valores. Para esta perspectiva, la administración es algo esencialmente científico y desligado de los valores, lo que se traduce en la no aceptación del conflicto, ya que, si se produce, siempre será debido a una cuestión técnica, y la respuesta habría de darse en ese mismo plano. Si ello no fuese posible, se interpreta que el conflicto obedece a "intereses ideológicos, políticos", etc.; en cualquier caso, "extraños" a la institución educativa, y, por consiguiente, desechables. Desde esta racionalidad, todo tipo de conflicto axiológico es rechazado por ser considerado no científico. Esta negación del conflicto supone, en la

práctica cotidiana, una toma de decisiones en manos de una minoría, y, consiguientemente, la despolitización de la institución y de sus miembros. La lucha ideológica hará que, desde la perspectiva tecnocrática, se presente a la persona o al grupo de personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como persona o grupo "conflictivo", en un sentido peyorativo y descalificador. Sin embargo, desde la perspectiva crítica, sabemos que no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículo, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución, tienen fuertes bases ideológicas.

Finalmente, debemos destacar la forma más reciente y en boga de negar el conflicto, consistente en presentar la organización escolar y las políticas educativas que a ella afectan desde intereses y presupuestos comunes, consensuados y desligados de todo tipo de procesos conflictivos. Se trata del último ropaje ideológico que, desde diferentes teorías neoconservadoras integrables en esta racionalidad, utiliza la idea del consenso para ocultar las discrepancias y los conflictos. De esta forma, y paradójicamente, el consenso pierde sus genuinas características positivas como método de resolución de conflictos y se convierte en una sutil forma de ocultarlos a través de un pretendido "discurso panacea" que nos concita a la unanimidad, a la identidad de intereses, a la no disputa, etc.; Se acepta que habrá diferencias entre puntos de vista, desacuerdos, discusiones y oposiciones, pero se entiende que ocurren dentro de un marco más amplio



de acuerdo al consenso que todo el mundo suscribe y dentro del cual toda discusión, desacuerdo o conflicto de intereses puede reconciliarse con el diálogo, sin recurrir a la confrontación (Los manuales de convivencia esconden bajo su ropaje consensual las posibles diferencias que existan en la escuela. En definitiva, se trata de silenciar los conflictos y la diversidad de intereses y perspectivas para imponer una determinada concepción de la organización escolar, en particular, y de la política educativa, en general.

4.4.2. La Visión Hermenéutico - Interpretativa del Conflicto

El conflicto, desde esta racionalidad, no sólo no se niega, sino que, además, se considera inevitable, e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo: Un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Así pues, la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo. El conflicto es caracterizado y analizado como un problema de percepción, independientemente de que en muchos casos así lo sea, de modo que se ignoran las condiciones sociales que a los propios sujetos y a sus percepciones afectan.

Desde esta perspectiva, la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, -como hemos señalado, se atribuyen a problemas de

percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad. Consecuentemente, las soluciones que se establecen para su resolución se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos, totalmente descontextualizadas tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna del mismo. Se cree que estableciendo canales de comunicación entre los individuos, desaparecerán o se evitarán los conflictos. No obstante, este presupuesto se encuentra, sin embargo, bajo amenaza política. Más importante aún, revela una apreciación inadecuada de los procesos fundamentales de estratificación de clases, razas y sexos que subyacen a muchas prácticas escolares. La comunicación, con ser absolutamente necesaria para resolver los conflictos, en muchas ocasiones ni los explica ni los resuelve por sí sola. Al analizar y/o afrontar un conflicto para su resolución es imprescindible preguntarse por el contexto o escenario en el que se produce, los móviles o intereses que lo han causado, las posiciones que ocupa cada una de las partes en oposición y las estrategias o tácticas que han usado; cuestiones que hacen referencia a la necesaria comprensión global y contextualizada -sincrónica y diacrónicamente- del conflicto, y no únicamente a sus aspectos relativos al proceso.

4.4.3. El Conflicto en la Perspectiva Crítica

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que,

además, se configura como un elemento necesario para el cambio social: El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana. Por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación. A diferencia de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio, una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educativo, a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite sino que también se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que suponga el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y, con ello, la correlación de fuerzas que en la misma existen. Una perspectiva celosa del poder, que busca el control y el dominio, no puede por menos que ocultar y silenciar los posibles conflictos como mecanismos, entre otros, para perpetuar el statu quo establecido.

Al mismo tiempo, desde el enfoque crítico se "intenta demostrar cómo la ideología deforma la realidad social, moral y política y oculta las causas del

conflicto, la represión y la insatisfacción. y somete a las personas a un conjunto bien determinado de normas y de relaciones de poder.

Desde el punto de vista de la teoría crítica, la administración educativa se rige por unos valores explícitos y confesos. Es decir, no sólo interesa el afrontamiento del conflicto para mejorar el funcionamiento de la organización, para crear un buen clima organizativo o para favorecer un mayor impulso creativo, sino que, además, el afrontamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos de colaboración y solidaridad de la gestión escolar para que las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares" (Escudero).

4.5. LA NATURALEZA CONFLICTIVA DE LAS ESCUELAS

Como se ha indicado, esa visión de las escuelas como instituciones uniformes, "conflictivas", separadas de las luchas de la vida cotidiana, o como simples máquinas reproductoras del orden social vigente, queda totalmente en entredicho no sólo desde un análisis crítico, sino también desde la constatación empírica que hemos obtenido al trabajar en su interior. Por consiguiente, sólo una posición ingenua o políticamente interesada puede sostener estos presupuestos.

La naturaleza conflictiva de las escuelas se explica por el emplazamiento de los centros, derivado de su condición institucional, en el seno de la macropolítica escolar, delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; a la vez que de su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones, por igual peculiares, entre profesores, currículo y estructuras organizativas. La realidad del conflicto en la escuela está originada, por tanto, en el hecho de ser una organización, como afirma Morgan, "el conflicto estará siempre presente en las organizaciones", en la especificidad de su naturaleza organizativa, así como en la relación que se establece entre los centros educativos y las metas educativas de la sociedad a través de las políticas educativas y los currículos establecidos. Por ello, coincidimos con Fernández Enguita en su afirmación de que "las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general".

En este apartado nos centraremos en la dimensión micropolítica, reiterando que la vida organizativa de los centros está condicionada por las políticas generales y educativas (sectoriales) que en un momento histórico determinado son dominantes. Dicho esto, podemos afirmar que una de las teorías que con mayor acierto ha profundizado en la naturaleza conflictiva de las escuelas es la denominada teoría micropolítica de la organización escolar, definida, entre otros, por Hoyie (1982) como el conjunto de "estrategias por las que el individuo y los grupos en contextos organizativos intentan usar sus recursos de autoridad e influencia para ahondar en sus intereses". Desde este enfoque, las escuelas son consideradas como "campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus

miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas" (Ball). La escuela, como institución, ni es "aconflictiva" ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo haga -teorías de la reproducción-, sino que produce simultáneamente "conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior de nuestro sistema educativo" (Apple). Por consiguiente, el conflicto y el control son parte esencial y definitoria de la naturaleza organizativa, y, en consecuencia, centro de la investigación y la teorización.

Algunos autores, al estudiar el hecho organizativo, señalan una serie de características que hacen referencia a lo que denominamos naturaleza conflictiva de la escuela:

- La mayoría de las decisiones en las organizaciones supone o implica distribución de recursos escasos.
- Las organizaciones son básicamente coaliciones compuestas por una diversidad de individuos y grupos de interés, como niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales, grupos étnicos.
- Los individuos y los grupos de interés difieren en sus intereses, preferencias, creencias, información y percepción de la realidad.
- Las metas y decisiones organizativas emergen de variados procesos de negociación, de pactos y luchas entre los implicados, y reflejan el poder relativo que puede movilizar cada parte implicada.

- Debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizativa.

Para corroborar la naturaleza conflictiva de las escuelas, nada mejor que presentar y explorar los diversos conflictos (sus causas y manifestaciones) que habitualmente se producen en las instituciones escolares. Después habrá que analizar si esa variedad de conflictos obedece a cuestiones coyunturales y más o menos puntuales del funcionamiento organizativo, o si se trata más b/en de conflictos inherentes a la propia naturaleza de la institución escolar. En cualquier caso, es oportuno aclarar, coincidiendo con Ball, que el hecho de demostrar la naturaleza conflictiva de la escuela no significa que haya conflictos todos los días y en todas las situaciones: Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la institución. Del mismo modo, aunque el conflicto, tal como defendemos, puede ser un elemento positivo dentro de la organización, si se hace crónico y no se resuelve deja de tener sus propiedades democráticas para el grupo, pudiendo llegar a ser un elemento desestabilizador del mismo.

Con respecto a las causas de los conflictos, diversos autores de distintas escuelas y disciplinas han polemizado sobre ello. Para unos, todos los con/Setos están provocados por el poder; para otros, además del poder incide la estima propia; para unos terceros, las causas de los conflictos se

"psicologizan" y se reducen a los diferentes tipos de necesidades humanas y/o a un problema de diferentes percepciones. En el polo opuesto, determinados enfoques sociológicos explican la causalidad de los conflictos escolares por las contradicciones inherentes al sistema en el que vivimos.

En nuestra opinión, la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en la institución escolar, sólo cabe entenderla, como ya hemos señalado, desde la dialéctica entre la estructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas y los procesos políticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar. Por ello, podemos encuadrar el origen de los conflictos en la institución escolar en cuatro tipos de categorías, íntimamente ligadas entre sí, y, a veces, difícilmente separables:

Causas de los conflictos en la institución escolar?

1. Ideológico-científicas:

- Opciones pedagógicas diferentes.
- Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes.
- Opciones organizativas diferentes.
- Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.



2. Relacionadas con el poder:

- Control de la organización.
- Promoción profesional.
- Acceso a los recursos.
- Toma de decisiones.

3. Relacionadas con la estructura:

- Ambigüedad de metas y funciones.
- Debilidad organizativa.
- Contextos y variables de la organización.

4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal:

- Estima propia / afirmación.
- Seguridad.
- Insatisfacción laboral.

- Comunicación deficiente y/o desigual.

Para clarificar lo expuesto en el esquema, veamos a continuación de forma somera algunos ejemplos representativos de conflictos de las categorías citadas.

En primer lugar, como hemos visto, la escuela como organización es susceptible de ser explicada y articulada desde diferentes opciones ideológicas y científicas que pueden entrar en colisión y, de esta forma, producir una amplia y variada gama de conflictos ideológico-científicos.

Por ejemplo:

- La propia racionalización del funcionamiento organizativo, la adecuación de fines y procesos de consecución institucional puede provocar conflictos radicales en la dinámica del centro educativo. Piénsese, por citar sólo dos casos muy frecuentes y cercanos, en los conflictos suscitados en un centro educativo por la implantación de la denominada jornada continua, o en las repercusiones organizativas de la decisión de realizar o no visitas educativas al medio circundante.

- Una visión burocratizada, que se manifiesta en una rigidez reglamentista-ordenancista del centro, choca frontalmente con otra visión más dinámica, creativa y favorable al cambio.

- Las prácticas educativas orientadas desde y para la emancipación, la justicia, la libertad, etc., entran en conflicto con las prácticas educativas autoritarias, violentas, burocratizadas, el conflicto entre los valores educativos y otros valores sociales y culturales puede llegar a ser muy real.

Una concreción de esta casuística la hemos encontrado al plantear la introducción de determinados temas transversales en el Proyecto Educativo Institucional (PEÍ) y su repercusión en la dinámica educativo-organizativa.

- Los diferentes niveles de profesionalización del colectivo docente, junto con las imágenes y expectativas que sobre el modelo de "buen profesor" tiene los propios profesores, constituyen otra fuente habitual de conflictos relacionados con este bloque ideológico – científico.

En segundo lugar las prácticas cotidianas escolares están, en contactos permanentes con posibles en torno al poder de forma tanto explícita como oculta. Por ejemplo:

- Las alianzas, estrategias y tácticas que se ponen en juego para acceder al control del centro.

- Lo mismo podemos decir con respecto profesorado a los cursos o áreas, los apoyos para acceder a becas y cursos de formación, etc.

- La forma de regular la participación de profesores, padres y madres de alumnos, alumnos y personal no docente en los órganos colegiados de los

centros, con • Los diferentes niveles de profesionalización del colectivo docente, junto con las imágenes y expectativas que sobre el modelo de "buen profesor" tienen los propios profesores, constituyen otra fuente habitual de conflictos relacionados con este bloque ideológico-científico.

En segundo lugar, las prácticas cotidianas escolares están en contacto permanente con posibles conflictos en torno al poder, de forma tanto explícita como oculta.

Por ejemplo:

- Las alianzas, estrategias y tácticas que se ponen en juego para acceder al control del centro.
- Lo mismo podemos decir con respecto al acceso a los recursos materiales, los ascensos profesionales, las condiciones ventajosas de determinados puestos, la adscripción consustituye otra fuente de conflictos relacionados, en su mayor parte, con cuestiones de poder y control.

En tercer lugar, podemos atar algunos ejemplos referentes a la propia estructura de la institución escolar:

- La escasa autonomía de los centros educativos y del colectivo docente, en su conjunto, lleva consigo un escaso control sobre el contexto organizativo dentro del cual se desarrolla la actividad docente, lo que encierra una fuente latente de conflictos.

- La burocratización y la tendencia "gerencialista" de la dirección de los centros suponen una posible fuente de conflictos entre esa dimensión burocrática, vertical, y la educativa u horizontal.
- La estructura fragmentaria de los centros, el denominado "celularismo", hace que los profesores actúen como células aisladas unas de otras, con mayor o menor autonomía, lo que supone un considerable potencial de conflictividad cada vez que interactúa el aula-célula con el centro sistema.

En definitiva, mirando los conflictos de tipo personal y de relación interpersonal, consideramos que, por lo expuesto, tenemos evidencia más que suficiente de las contradicciones de diverso tipo, inherente a la propia dinámica organizativa escolar, que prueban la inexcusable naturaleza aconflictiva de la escuela. No se trata, pues, de meros rallos técnicos o disfunciones más o menos puntuales del sistema, sino de una realidad que existe por ser, por cuanto desde el momento en el que existimos y existe el otro, hay conflicto (conflictos intra e interpersonales); desde el momento en el que se crea una organización, inevitablemente se produce dentro de ella un cierto tipo de hegemonía, de poder, y, como afirmaban Gramsd y más tarde Foucault, toda hegemonía genera una resistencia, y, con ella, una determinada conflictividad- Dicho en otras palabras, dondequiera que' hay poder existe resistencia, e indisolublemente ligada a ambos, la dinámica del conflicto.

Por otro lado, no podemos olvidar que la escuela es una organización históricamente determinada y culturalmente construida. Quiere esto decir

que la mayoría de las decisiones que se toman están necesariamente cruzadas por conflictos de valor; que las formas de conducción de la organización, el cómo y el qué de la toma de decisiones, las formas y el tipo de relaciones entre el centro escolar y la administración o la comunidad social en la que se inserta, etc., se asientan en unas determinadas concepciones, en unos valores, en la primacía de unos intereses sobre otros, etc., que, en definitiva, hacen referencia a la inevitabilidad del conflicto. Procesos aparentemente consensuados, como el desarrollo colaborativo de los centros, son, en sí mismos, conflictivos (Escudero) aunque estén orientados a la negociación y al consenso.

En conclusión, el papel y la valoración del conflicto en la organización escolar están sujetos a la racionalidad desde la que se emite el juicio. Frente a la visión tecnocrática dominante que considera el conflicto como negativo, y, en consecuencia, como algo que evitar, hemos sostenido a lo largo de estas páginas que el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que, además, es una de sus dimensiones más relevantes. Por este motivo, consideramos que debe ser objeto prioritario de análisis e investigación, tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como en la facilitación del desarrollo organizativo de los centros. Para acometer esta tarea entendemos que, sin renunciar a planteamientos y estrategias del paradigma interpretativo, es la racionalidad sociocrítica la que nos aporta un mejor entendimiento para desvelar la complejidad de las organizaciones educativas, en general, y de

su naturaleza conflictiva, en particular, además de ofrecernos una visión positiva del conflicto y de sus posibilidades de intervención educativa. De la inevitabilidad del conflicto no sólo no se deriva la disfunción o la patología de la organización, sino que, además, si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo.

4.6 RESILIENCIA

El marco teórico que sigue a continuación nos brindará un panorama sobre la resiliencia a partir de elaboraciones conceptuales trabajadas por diversos autores que han estudiado el fenómeno. Sin embargo, es importante mencionar que los elementos que encontrarán son fundamentales pero de ninguna manera son únicos.

4.6.1 Antecedentes de la resiliencia

Las investigaciones sobre resiliencia se refieren a numerosos estudios internacionales y transculturales del desarrollo y la vida promedio de niños y niñas que nacieron en familias de alto riesgo donde los padres eran enfermos mentales, alcohólicos, abusivos o delincuentes; asimismo estas familias se encontraban inmersas en comunidades de extrema pobreza o en zonas de guerra.

Uno de los datos más relevantes de estos estudios realizados a largo plazo es que al menos un 50% y en ocasiones hasta un 70% de niños, niñas y adolescentes que crecieron en condiciones de alto riesgo, llegaron a ser socialmente capaces aunque estuvieron expuestos a una tensión severa y no lograron sobreponerse del todo ante algunos obstáculos. Asimismo, estos estudios no solamente fueron útiles para identificar las características de los jóvenes "resilientes" sino que documentaron las particularidades de los ambientes (familiar, escolar y comunitario) que les permitieron accionar la capacidad de resiliencia.

4.6.2 Capacidad resiliente

Las investigaciones que se han efectuado sobre resiliencia validan a las anteriores en lo que se refiere a la teoría del desarrollo humano, dejando en claro las necesidades que tienen los seres humanos de crecer y desarrollarse. Por otro lado, dichas investigaciones han arrojado que la naturaleza de los seres humanos se manifiesta naturalmente cuando están presentes ciertos elementos.

Todos nacemos con una resiliencia innata y también con la capacidad de desarrollar rasgos o cualidades para ser todavía más resilientes: el éxito social (flexibilidad, empatía, afecto, habilidad para comunicarse, sentido del humor y capacidad de respuesta); la habilidad para resolver problemas (elaborar estrategias, solicitar ayuda, creatividad y criticidad); la autonomía (sentido de identidad, autosuficiencia, conocimiento propio, competencia y capacidad para distanciarse de mensajes y condiciones negativas); los

propósitos y expectativas de un futuro prometedor (metas, aspiraciones educativas, optimismo, fe y espiritualidad).

La resiliencia no es un rasgo genético que poseen sólo algunos "super chicos", como lo han interpretado algunos periodistas y ciertos investigadores. Por el contrario, es la capacidad Innata para hacer las cosas correctamente (Werner y Smith) y para transformar conductas y lograr cambios (Lifton).

4.6.3 Factores resilientes

La investigación sobre la resiliencia en lo relativo al desarrollo infantil, dinámicas familiares. Efectividad escolar, desarrollo de la comunidad y estudios etnográficos -los cuales manifiestan lo que los jóvenes opinan-, ilustran las características de los ambientes familiares, escolares y comunitarios que fomentan la resiliencia natural de los niños y las niñas.

Gracias a estas investigaciones podemos precisar los factores resilientes existentes en los diferentes ambientes y en las personas que cambian o revierten circunstancias potencialmente negativas. Estos factores hacen que el individuo transforme las situaciones adversas desarrollando su resiliencia a pesar de los riesgos a los que se ve expuestos.

Para activar los factores resilientes es necesario trabajar las fortalezas y ventajas más que los defectos y desventajas aunque, sin duda, es importante detectar esto en un primer momento. También es importante

tener en claro que las oportunidades de participación y contribución significativa están relacionadas con acciones tales como que los niños y las niñas asuman decisiones y dialoguen con los adultos.

4.6.4 Conocimientos básicos que se deben poner en práctica

Las investigaciones sobre resiliencia le han proporcionado al campo de la prevención, de la educación y del desarrollo de niños y niñas un paradigma de investigación y práctica. Este paradigma se refiere al riesgo en un contexto social Inmerso en el racismo, la guerra y la pobreza; no se basa propiamente en el individuo, las familias y las comunidades y se cuestiona cómo es que los jóvenes y las jóvenes se desenvuelven con éxito aunque se hayan enfrentado a grandes presiones.

Además, este paradigma proporciona una base lógica para limitar nuestra atención a las ciencias sociales y a las ciencias que se encargan del comportamiento desde el punto de vista de la fortaleza innata de niños, niñas y adolescentes, de sus familias, sus centros educativos y sus comunidades y no desde el punto de vista del riesgo, los problemas y la patología que hayan tenido que sobrellevar para mejorar su salud y curar sus heridas.

Estas fortalezas aunadas a la capacidad de cambiar (que es propia de los seres humanos) le proporcionan al campo de la prevención, de la educación y del desarrollo de niños, niñas y adolescentes, no solamente claridad acerca de lo que "sí funciona", sino que sugiere que no debemos



obsesionamos en identificar riesgos ya que ésta es una práctica que estadísticamente debilita, estigmatiza y daña a los sujetos, además de perpetuar los estereotipos y el racismo. Es vital convencernos -para luego convencer a otros- de que poseemos resiliencia innata en el campo del optimismo y de las posibilidades, ambos componentes indispensables para sentirnos motivados. Uno de los factores protectores que más contribuyen a desarrollar la resiliencia en niños, niñas y adolescentes con problemas, es que posean grandes expectativas sobre lo que pueden lograr. Esto se logra cuando los niños, las niñas y adolescentes interiorizan lo que se espera de ellos y ellas.

Priorizando el desarrollo humano también priorizamos el campo de la prevención, educación y desarrollo de niños, niñas y adolescentes

Las investigaciones sobre resiliencia demuestran la importancia de darle al desarrollo humano un sitio prominente en lo relacionado con el campo de la prevención, educación y con el desarrollo de los jóvenes y las jóvenes. "Los estudios sobre resiliencia sugieren que la naturaleza nos ha dotado de mecanismos protectores poderosos para desarrollarnos" (Maston) que "trascienden las fronteras geográficas, étnicas, sociales e históricas" (Werner y Smith) porque forman parte de la condición humana y responden a necesidades básicas de afecto, relación, respeto, retos y estructuras. Estos poderosos mecanismos de protección también inducen a la participación de una manera significativa con el fin de experimentar el sentido de pertenencia y poder, y, por último, ayudan a comprender el significado de la vida.

Asimismo, los estudios realizados sobre resiliencia validan los modelos teóricos de desarrollo humano, entre ellos se encuentran los de Erik Erikson, Urie Bronfenbrenner, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, Rudolf Steiner, Abraham Maslow y Joseph Chilton Pierce.

Aunque cada estudio tiene un particular componente psicosocial, moral, espiritual o cognitivo relacionado con el desarrollo humano, todos tienen en común el aspecto biológico de crecimiento y desarrollo que se manifiesta naturalmente cuando están presentes ciertas propiedades ambientales. Según Maston, "cuando se atenúan las situaciones adversas y se restablecen las necesidades humanas básicas, la resiliencia se manifiesta".

Algunos consejos sobre la construcción de sentido y la conciencia de la Identidad. La deducción más importante que se desprende de las investigaciones sobre resiliencia y cómo activarla es la formación de personas socialmente competentes ya que mediante la toma de conciencia de su identidad y utilidad, pueden decidir, establecer metas y creer en un futuro mejor, satisfacer sus necesidades básicas de afecto, relación, respeto, metas, poder y significado.

'En el texto Los niños de la violencia. El enfoque de la resiliencia escrito por José Raúl Machuca Rojas podemos retomar un concepto de resiliencia que considera que en el interior del ser humano, en su estructura psicológica y emocional existen una serie de capacidades que logran que éste presente un buen nivel de desarrollo biológico y de desempeño psicosocial que

favorecen procesos positivos de adaptación y en el desarrollo de recursos bio-psicosociales en personas que han sido afectadas por la violencia. Desde el enfoque de la resiliencia se propone que las personas desarrollen un conjunto de estrategias o habilidades para resolver problemas y enfrentar situaciones estresantes.

Partiendo de lo anterior se puede afirmar que la escolaridad, las actividades extracurriculares, las relaciones con los pares, los nexos familiares, el entorno social y la vivienda pueden contribuir al desarrollo de factores resilientes.

A partir de los elementos de análisis que diversos autores y autoras tienen de la resiliencia en niños y niñas que forman parte del sistema escolar y su relación con fenómenos sociales, podemos afirmar que en situación de desplazamiento y desde la práctica pedagógica la resiliencia es un hecho humano cultural, psíquico y social que se describe como la toma de conciencia que hacen el maestro y la maestra, a través de su práctica pedagógica, de los valores de conservación de una vida digna para que sus estudiantes continúen con sus proyectos de vida. Aquí el fundamento esencial está en lo que denominamos el proceso de resignificación, entendido éste como la movilización de recursos tanto conscientes como inconscientes, de orden cultural, histórico, social, que realizan niños y niñas para asumir positivamente tanto el nuevo escenario de vida como sus nuevas condiciones.

No obstante, existe una condición importante para que el niño o la niña en situación de desplazamiento accionen una serie de factores resilientes. Esta condición es que no sea tratado como víctima, dejando de ser un sujeto de derechos para convertirse en objeto de asistencia.

Esto implica modificar nuestro punto de vista con respecto a las personas en situación de desplazamiento ya que no podemos despojarlas de su capacidad de resignificación.

En este proceso de resignificación el deseo es considerado como eje central y también como carácter innato, ya que es lo que nos convierte en sujetos en movimiento. Alrededor de él gira:

- La necesidad de reconocimiento social: Aquí entran en juego factores como la capacidad de respuesta, los niveles de empatía del sujeto, el afecto, las capacidades comunicativas y el sentido del humor.
- La posibilidad de resolver problemas: En este punto es relevante la capacidad para elaborar planes y estrategias, la posibilidad de solicitar ayuda, la creatividad y la criticidad del sujeto.
- La autonomía: Se fundamenta en la Identidad, la pertenencia y el conocimiento propio.
- Las expectativas de futuro: Revelan un sentido de vida, planes, objetivos y metas individuales y colectivas.

Estos pilares conceptuales propios de la vida individual y social del sujeto nos llevan a plantear factores resilientes. Si el sujeto cuenta con uno o varios de estos factores, podría enfrentar positivamente una situación problemática:

- La autoestima o capacidad de reconocer las potencialidades y limitaciones que cada uno tiene para establecer una relación positiva consigo mismo.
- La independencia y la autonomía como capacidades para fijar los propios límites en relación con un medio problemático y así mantener distancia y no caer en el aislamiento.
- La interacción social o las relaciones del sujeto como habilidades para crear vínculos con otras personas.
- El sentido crítico o capacidad para leer la realidad en su mayor complejidad con el fin de transformarla.
- La creatividad como posibilidad de crear orden, belleza y objetivos a partir de una situación nueva.
- El sentido del humor o capacidad para entender el lado divertido y positivo de un momento particular o adverso.
- La acertividad o fortaleza en la convicción para decir sí o no de acuerdo a la situación de modo que el fin sea la obtención de bienestar físico y moral.

- La iniciativa y la proyección como tendencia a exigirse a sí mismo y a ponerse a prueba en situaciones exigentes. Ello va de la mano con las capacidades para la autorregulación y la responsabilidad personal, ambas necesarias para lograr autonomía e independencia.

El PPN considera que es necesario reconocer estos factores como activadores de resiliencia y de esta forma adelantar en el aula una serie de acciones para que niños y niñas, en especial aquellos y aquellas que se encuentran en situaciones adversas, puedan continuar con su proceso de vida.

En vista de ello, enfatizamos:

- Los maestros y las maestras requieren de un modelo en cascada que les permita operar una resignificación de los niños y las niñas en situación de desplazamiento.
- No queremos generar en ningún maestro o maestra una actitud terapéutica, por eso evitamos abordar situaciones psicosociales complejas. Planteamos la resiliencia y la activación de factores protectores desde la práctica pedagógica.
- El desplazamiento genera, como consecuencia, una gran cantidad de problemáticas y situaciones que se reflejan en el aula, sin embargo, las capacidades del maestro y la maestra deben lograr un tratamiento oportuno,

pertinente y claro. Por eso planteamos que la discriminación es un fenómeno que no permite la inclusión, que afecta claramente a niños y niñas en situación de desplazamiento y que vulnera sus derechos.

Esto no quiere decir que los maestros y las maestras no busquen posibilidades de apoyo para trabajar otras manifestaciones que, como el miedo, requieren de acompañamiento especializado.

La discriminación es una violación de los derechos humanos y da origen a innumerables violaciones de todo tipo en el mundo. La discriminación niega de forma sistemática los derechos a las personas por lo que son o por lo que creen y constituye un ataque al principio fundamental de que los derechos humanos son derechos inalienables de todos los seres humanos.

La discriminación es una actitud valorativa que desconoce la igualdad de los individuos en su dignidad. Nace de las ideas de superioridad que se atribuye un grupo humano, ya que gracias a poseer determinada raza, edad, sexo, estrato social, estatus económico, opción política o credo religioso, ocupa un lugar privilegiado en una sociedad determinada, disminuyendo o coartando las posibilidades de los demás para disfrutar de los derechos fundamentales en condiciones de igualdad.

Hay formas discriminatorias fáciles de apreciar, sin embargo, existen otras que son difíciles de reconocer pues la discriminación se fundamenta en prejuicios que transmitimos día a día en las relaciones sociales sin que nos detengamos a reflexionar sobre la validez de sus contenidos. Estos prejuicios se presentan de una manera tan sutil que es necesario hacer un esfuerzo para aprender a ver la discriminación, tanto por parte de quienes la

ejercen como de quienes la sufren. La idea que nos inspira es que podamos construir una sociedad en la que realmente respetemos la diferencia, la vida y la dignidad humana."

La discriminación socava el concepto clave en el que se basa la Declaración Universal de Derechos Humanos: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos".

5. MARCO LEGAL

5.1 LA PERSPECTIVA ÉTICA DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS CIVILES

Plantear el problema de una ética de la educación constituye no sólo un ejercicio intelectual, sino una búsqueda de mecanismos prácticos que desde lo jurídico, lo administrativo y lo comportamental conduzcan a modificar las «costumbres» tradicionales que en la cotidianidad van articulando las relaciones sociales propias de las instituciones educativas.

Esto implica el análisis de un fragmento de una realidad muy compleja como es la educación, para poner la atención en los elementos que podrían constituir una «ética especial», en la cual sea posible definir campos de responsabilidad individual e institucional susceptibles de ser identificados, valorados y exigidos jurídicamente, de tal modo que la sociedad adquiriera una seguridad básica sobre la calidad y oportunidad de acceso al derecho a la educación.

En forma general, la educación es inherente a la propia naturaleza social y cultural del ser humano, que más que cualquier otro animal es un ser esencialmente educativo. Esto conduce a todas las formas en las cuales se intenta caracterizar los tiempos, espases y modalidades de la educación. Se establece que ella debe ser permanente, iniciándose aún antes del nacimiento y concluyendo con la muerte. Se propone tener en cuenta el

espacio urbano como educador (la ciudad educadora), así como la escuela y la familia. Se reconoce el papel de los medios de comunicación, de la actividad lúdica y de la interacción social cotidiana en el desarrollo educativo.

Se clasifica la educación, de acuerdo con su modalidad, como formal, no formal e informal. Y así podría seguirse particularizando según las ramificaciones del gran árbol educativo que se bifurca por edades, objetivos, métodos y segmentos sociales. Esta Inmensa gama de actividades humanas y formas de organización social, cuyo fin es incorporar a las nuevas generaciones a la tradición y, a la vez, dotarlas de herramientas suficientes para la supervivencia, la innovación y el progreso, es demasiado general para abordarla desde una perspectiva ética que recoja las implicaciones y los imperativos de comportamiento civil que corresponden al ejercicio de un derecho fundamental de todo ser humano.

El derecho fundamental a la educación, entendido como la oportunidad de acceso a una escolaridad básica y, posteriormente, al desarrollo de las potencialidades individuales dentro de otras modalidades educativas finalmente reconocidas, orientadas al pleno ejercicio de la ciudadanía en un marco de derechos civiles, constituye el referente jurídico y filosófico para el desarrollo de una ética especial. Esto involucra actores concretos, instituciones educativas y mecanismos actuantes que pueden incidir en el ejercicio pleno del derecho a la educación. Un estatuto ético, basado en el derecho ciudadano a la educación, debe convertirse en derecho positivo, de manera que el ciudadano pueda hacer exigibles al Estado, a las



instituciones encargadas de prestar el servicio y a los profesionales que actúan en ese contexto, todas las responsabilidades que emanan de una responsabilidad ética referida a un derecho fundamental del ser humano.

En este sentido cabe citar a Fernando Savater cuando dice que «el empeño por justificar metafísicamente los derechos es mucho menos urgente que el de protegerlos y cumplirlos con eficacia. En último término no provienen tanto de las promesas de la luz como del espanto de las sombras, no pretenden conseguir inauditos bienes imaginados, sino evitar males conocidos.

Las razones por las cuales la educación constituye un derecho básico de la persona son múltiples y bastante conocidas. Sin embargo, conviene resaltar algunos elementos útiles en el desarrollo de una reflexión ética. Y esos aspectos deben tener en cuenta, precisamente, los males conocidos que emanan de una sociedad en la cual las restricciones en el acceso a la educación determinan fronteras de miseria, inequidad, marginamiento, dependencia y aniquilamiento de la posibilidad de construir un proyecto humano en el que todos participen y todos quepan.

La educación universal constituye el medio privilegiado de la sociedad para incorporar a los Ciudadanos en un sistema de valores capaz de garantizar una organización social en la cual sea posible salvaguardar los derechos básicos a todos los individuos, a la vez que permitir el desarrollo de la comunidad en sus aspectos productivos y culturales. En este sentido, asegurar una educación de buena calidad para todos es la base

fundamental de la constitución de un Estado de derecho, en el cual los ciudadanos sean capaces de participar activamente en el desarrollo de las instituciones, de la producción, de la ciencia, la tecnología y el arte. Allí donde una inmensa mayoría de los miembros de una nación han sido privados del conocimiento, del cultivo de valores fundamentales de convivencia, de relaciones interpersonales cálidas y productivas, no es posible superar la pobreza, la violencia, la intolerancia, la enfermedad y el desamparo de los excluidos de una vida digna. Es, entonces, un imperativo ético del Estado y de quienes tienen responsabilidad en su gestión, asegurar el servicio educativo para todos los ciudadanos en condiciones de equidad, aplicando a este fin todas las herramientas necesarias, sean ellas jurídicas, técnicas, administrativas o financieras. Y esta obligación, desde el punto de vista ético, prima sobre cualquier otra prioridad de carácter político o coyuntural.

Si la educación es el instrumento por excelencia del que dispone una sociedad para asegurar su supervivencia, su consolidación cultural, su crecimiento humano y su proyección histórica en el concierto de las naciones, resulta irrenunciable la obligación de asegurar que todos los ciudadanos que participan como responsables directos en el desarrollo del sistema educativo actúen dentro de un marco científico, técnico, organizativo y Jurídico cuyo desarrollo debe estar fundamentado en premisas éticas que emanan del derecho fundamental a la educación. Es este derecho fundamental el elemento de contraste para cualquier legislación, para la aplicación de métodos pedagógicos, para la asignación de recursos, para la evaluación escolar y para los criterios de formación

profesional y contratación laboral. Garantizar la prestación eficaz, equitativa y oportuna del servicio educativo corresponde al Estado. Pero la responsabilidad más inmediata está en las instituciones educativas oficiales y privadas y en los profesionales que laboran en ellas: los educadores. Es en esta concatenación de responsabilidades civiles donde tendría lugar el desarrollo de un estatuto ético capaz de regular la formación de los profesionales de la educación, a la vez que su ejercicio profesional. Es evidente el vado social que existe alrededor del derecho a la educación, manifiesto en la escasez de jurisprudencia, en la laxitud sobre la indisciplina profesional y en la poca relevancia que el país otorga al proyecto educativo como eje decisivo en la constitución de un Estado fundado en valores comunes.

5.2 DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO PROCLAMADA POR LA ASAMBLEA GENERAL EN SU RESOLUCIÓN 1386 (XIV), DE 10 DE NOVIEMBRE DE 1995

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo,

idioma, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, Considerando que el niño o la niña, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento,

Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño y la niña, Considerando que la humanidad debe al niño o la niña lo mejor que puede darle, Asamblea General,

Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño y la Niña a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:

Principio 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Principio 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Principio 3

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

Principio 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

Principio 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Principio 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

Principio 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

Principio 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

Principio 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad" mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

Principio 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes

5.3 LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

"Los derechos humanos están inscritos en el corazón de las personas; ya lo estaban mucho antes de que los legisladores prepararan el borrador de su primera proclamación"

Mary Robinson Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

La Convención sobre los Derechos del Niño fue minuciosamente elaborada durante diez años (1979-1989) con la colaboración de los representantes de todas las sociedades, todas las religiones y todas las culturas. Un grupo de trabajo compuesto por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones

Unidas, expertos independientes y delegaciones de observadores de los gobiernos no miembros, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los organismos de las Naciones Unidas, se encargaron de la preparación del borrador. Las ONG que participaron en la preparación del borrador representaban un abanico de intereses que abarcaban desde las esferas jurídicas hasta el ámbito de la protección de la familia.

La Convención refleja este consenso internacional y, en un breve periodo de tiempo, se ha convertido en el tratado de derechos humanos más ampliamente aceptado. Ha sido ratificado por 191 países; solamente dos países no lo han ratificado. Los Estados Unidos, que han anunciado su intención de ratificar el documento mediante la firma oficial de la Convención, es por el momento el único país industrializado del mundo y uno de los dos Estados Miembros de las Naciones Unidas que todavía no han adquirido este compromiso jurídico para con los niños y las niñas. El otro país es Somalia, que actualmente carece de un gobierno reconocido.

Como todos los tratados de derechos humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño tuvo que ser aprobada primeramente por la Asamblea General de las Naciones Unidas. El 20 de noviembre de 1989, los gobiernos representados en la Asamblea General se comprometieron a aprobar la Convención y convertirla en una ley internacional.

Cuando un gobierno firmó la Convención, tuvo que realizar amplias consultas dentro del país sobre las normas de la misma y comenzar a definir las leyes y prácticas nacionales armónicas con las normas del



tratado. La ratificación, que es la siguiente medida, compromete formalmente al gobierno, en nombre de los habitantes del país, en el cumplimiento de las obligaciones y las responsabilidades definidas en la Convención.

Aunque la Convención se dirige a los gobiernos como representantes de la población, en realidad sitúa la responsabilidad en todos los miembros de la sociedad. En general, sus normas se pueden aplicar solamente cuando las respetan todas las personas -los padres y las madres, los miembros de la familia y de la comunidad, los profesionales y los trabajadores de la enseñanza y otras instituciones públicas y privadas, en los servicios infantiles, en los juzgados y en todos los planos de la administración de gobierno- y cuando todos y cada uno de estos individuos desempeñen sus funciones exclusivas de conformidad con estas normas.

Los principios rectores

La Convención sobre los Derechos del Niño incorpora toda la gama de derechos humanos -derechos civiles y políticos, así como económicos, sociales y culturales- de todos los niños y las niñas. Estos valores fundamentales -o «principios rectores»- de la Convención sirven para orientar la forma en que se cumplen y se respetan cada uno de los derechos y sirven de

punto de referencia constante para la aplicación y verificación de los derechos de los niños. Los cuatro principios de rectores de la Convención son los siguientes:

No discriminación (artículo 2)

El interés superior del niño (artículo 3)

La supervivencia y el desarrollo (artículo 6)

La participación (artículo 12)

El texto de la Convención

La Convención sobre los Derechos del Niño estipula en 41 artículos los derechos humanos de todos los niños y niñas menores de 18 años que se deben respetar y proteger y exige que estos derechos se apliquen a la luz de los principios rectores de la Convención.

Los artículos 42 a 45 abarcan la obligación de los Estados Partes de difundir los principios y las disposiciones de la Convención entre los adultos y los niños, la aplicación de la Convención y la verificación de los progresos alcanzados hacia el cumplimiento de los derechos de los niños mediante las obligaciones de los Estados Partes y la responsabilidad de éstos de presentar informes.

Las cláusulas finales (artículos 46 a 54) abarcan el proceso de adhesión y de ratificación de los Estados Partes, la entrada en vigor de la Convención y la función como depositario del Secretario General de las Naciones Unidas.



5.3.1 Definición de niño

La Convención sobre los Derechos del Niño define a los niños y las niñas como seres humanos menores de 18 años, a menos que las leyes nacionales pertinentes reconozcan antes la mayoría de edad (artículo 1). La Convención hace hincapié en que los Estados que decreten antes la mayoría de edad para un propósito concreto, deben hacerlo en el contexto de los principios rectores de la Convención, que son la no discriminación (artículo 2), el interés superior del niño (artículo 3), la supervivencia y el desarrollo en la máxima medida posible (artículo 6) y la participación de los niños (artículo 12). Al presentar los informes ante el Comité de los Derechos del Niño, los Estados Partes deben indicar si su legislación nacional es distinta de la Convención con relación a la definición de la edad del niño.

Aunque en algunos casos los Estados tienen la obligación de mantener cierta uniformidad a la hora de establecer los límites de edad -por ejemplo, al definir la edad para comenzar a trabajar o para la terminación de la educación obligatoria- en otros casos la Convención establece un límite claramente superior:

- La pena capital o la cadena perpetua sin posibilidad de excarcelación están prohibidas explícitamente para los menores de 18 años (artículo 37).
- El reclutamiento en las Fuerzas Armadas o la participación directa en las hostilidades están expresamente prohibidos para los menores de 15 años (artículo 38). Muchos gobiernos, expertos internacionales, promotores de

los derechos humanos y ONG, consideran que la edad de 15 años es demasiado baja y están preparando una enmienda a la Convención - denominada Protocolo facultativo- que permita a los gobiernos que han ratificado el documento aumentar el límite de edad. Las Naciones Unidas han establecido también una edad mínima para las fuerzas de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas.

5.4 LA SITUACION DEL DERECHO A LA EDUCACION DE LA POBLACION DESPLAZADA EN COLOMBIA.

Los derechos de la población desplazada y las obligaciones de protección por parte de las autoridades están establecidos formalmente en una amplia normatividad desarrollada a partir de la Ley 387 de 1997 que reconoce los derechos de las personas desplazadas y establece las obligaciones del estado, por medio de un Sistema Nacional de Atención Integral – SNAIPD a la población desplazada en la protección especial de estos derechos durante la situación de desplazamiento.

Es así como la Ley ordena:

- Al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar la vinculación con prelación a menores de edad, huérfanos y grupos familiares desplazados a los proyectos de asistencia familiar y comunitaria.

- Al Ministerio de Educación Nacional y a las Secretarías de Educación Departamentales, distritales y municipales adoptar programas especiales de educación básica y media especializada para las víctimas del desplazamiento, que se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva.
- Al servicio de Aprendizaje SENA dar prioridad y facilidad para el acceso de los jóvenes y adultos desplazados a sus programas de formación y capacitación técnica.

La Ley 387 y su reglamentación adolecen de problemas desde la formulación que dificultan la realización de los derechos de las personas desplazadas, entre estos la educación.

- Para ser incluidas en el Sistema único de registro de población desplazada y obtener los beneficios de la Ley, las personas desplazadas deben rendir la declaración de desplazado en un plazo menor a un año de ocurrido el desplazamiento.
- La ejecución de proyectos y programas especiales para atender a la población desplazada están condicionados a la "disponibilidad presupuestal"

Adicionalmente estas normas presentan problemas en su aplicación:

- El Gobierno Nacional no asigna recursos presupuestales suficientes específicamente destinados a la educación de la población desplazada.

5.5 PRINCIPIOS RECTORES DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO

Las disposiciones de los Principios Rectores del Desplazamiento Interno, están contenidas principalmente en la Ley 387 de julio de 1997, "por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socio-económica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia".

A continuación se presenta la definición del desplazado, los principios y la responsabilidad del Estado según la presente Ley.

5.5.1 Definición del Desplazado.

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

5.5.2 Principios.

La interpretación y aplicación de la presente ley se orienta por los siguientes principios:

1o. Los desplazados forzados tienen derecho a solicitar y recibir ayuda internacional y ello genera un derecho correlativo de la comunidad internacional para brindar la ayuda humanitaria.

2o. El desplazado forzado gozará de los derechos civiles fundamentales reconocidos internacionalmente.

3o. El desplazado y/o desplazados forzados tienen derecho a no ser discriminados por su condición social de desplazados, motivo de raza, religión, opinión pública, lugar de origen o incapacidad física.

4o. La familia del desplazado forzado deberá beneficiarse del derecho fundamental de reunificación familiar.

5o. El desplazado forzado tiene derecho a acceder a soluciones definitivas a su situación.

6o. El desplazado forzado tiene derecho al regreso a su lugar de origen.

7o. Los colombianos tienen derecho a no ser desplazados forzadamente.

8o. El desplazado y/o los desplazados forzados tienen el derecho a que su libertad de movimiento no sea sujeta a más restricciones que las previstas en la ley.

9o. Es deber del Estado propiciar las condiciones que faciliten la convivencia entre los colombianos, la equidad y la justicia social.

5.5.3 La Responsabilidad del Estado.

Es responsabilidad del Estado colombiano formular las políticas y adoptar las medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección y consolidación y estabilización socio-económica de los desplazados internos por la violencia.

Para efectos del inciso anterior, se tendrán en cuenta los principios de subsidiaridad, complementariedad, descentralización y concurrencia en los cuales se asienta la organización del Estado colombiano.

6. DESCRIPCION DEL PROBLEMA

6.1 PRINCIPALES ASPECTOS DE PREOCUPACION PARA LA REALIZACION DEL DERECHO A LA EDUCACION DE LA NIÑEZ EN SITUACION DE DESPLAZAMIENTO FORZADO.

6.1.2 Dificultades para el acceso de los niños y jóvenes desplazados a la educación.

Problemas de tipo general:

- a) La situación socioeconómica derivada del desplazamiento, hace que, antes que adelantar gestiones para obtener el acceso a un plantel educadito, las familias desplazadas deban concretar sus esfuerzos a resolver las necesidades más urgentes de la familia como la alimentación, la salud, el alojamiento y la consecución de alguna fuente de ingresos.
- b) El sector educativo sufre una crisis que se manifiesta entre otras cosas en la insuficiente cobertura para los sectores sociales desfavorecidos del campo y la ciudad, en le cierre de algunos planteles educativos públicos y en la falta de profesores. Esta crisis también afecta negativamente a la población desplazada que debe competir con los pobladores locales para obtener cupos escolares.
- c) A pesar de que la mayoría de personas desplazadas son menores de 18 años y de que la Ley 387 de 1997 lo ordena, no existen programas

especiales de educación para la población desplazada que cuenten con mecanismos y procedimientos que favorezcan el acceso y la permanencia en la educación, de acuerdo con sus necesidades particulares como víctimas del desplazamiento.

d) como para toda la política de atención a la población desplazada, el gobierno nacional no ha asignado un presupuesto específicamente destinado a la educación de niños y jóvenes desplazados. En cambio ha descentralizado la responsabilidad de la educación en los municipios y departamentos receptores, que no cuentan con infraestructura ni presupuesto para cubrir los gastos que implica brindar los servicios educativos a la población desplazada.

e) Las medidas adoptadas por el gobierno con relación a la educación de la población desplazada, no cuentan con la participación de quienes sufrimos la situación y conocemos las características de las necesidades de de nuestros hijos.

f) El gobierno actual ha adoptado medidas por decreto que se traducen en el desmonte de los programas de atención a la población desplazada y en la liquidación de entidades que formaban parte del Sistema Nacional de Atención a la Población Desplazada. Por ejemplo, ha sido anunciada la liquidación del SENA , entidad que brinda algunos cursos de capacitación



laboral para los desplazados, mientras tanto, el gobierno ofrece como única solución el retorno a los lugares de origen, donde las autoridades locales deben xxx la protección de los derechos de las personas que retornan.

g) Como otros servicios sociales las autoridades locales de los lugares de retorno no disponen de recursos financieros, de escuelas y de colegios ni de profesores suficientes para cubrir los gastos que implica brindar los servicios educativos de los hijos de las familias retornadas.

Dificultades para el acceso a la educación durante la etapa de emergencia:

a) La desintegración familiar ocasionada a raíz del desplazamiento muchas veces se convierte en un obstáculo para acceder a la educación.

Los niños huérfanos y los hijos de familias desplazados con jefatura femenina tienen menos posibilidades de gestión. Generalmente los niños y jóvenes desplazados se ven obligados a ocuparse en labores domésticas y en trabajos informales para generar ingresos, o están en riesgo de ingresar a la delincuencia común, a la prostitución infantil o de ser reclutados por los grupos armados.

Cuando ocurre la separación de hijos y padres, o cuando se trata de niños huérfanos se hace prácticamente imposible gestionar el acceso a la

educación, pues el gobierno no ha formulado ni ejecutado programas para garantizar la reunificación familiar. Por ejemplo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar no ha obedecido el mandato de la Ley 387 de 197 que le asigna la responsabilidad de atender con relación a los niños desplazados huérfanos y en edad preescolar.

b) A pesar de que muchos niños y jóvenes padecen de discapacidades físicas o mentales, no existen programas educativos especiales orientados a atender su situación particular, lo cual implica un impedimento para el acceso a la educación.

c) Para que los desplazados puedan acceder a la atención pública deben cumplir un requisito consistente en la presentación de una declaración, que es valorada por la red de solidaridad de la presidencia de la república, entidad que decide la inclusión de la familia declarante en el sistema de Registro único de población desplazada. – SUR

Debido al temor o a la desconfianza en las autoridades, acrecentada por la promoción de la red de informantes, muchos desplazados prefieren no rendir la declaración. En otros casos la inclusión en el sistema de registro se demora muchos meses o no se logra.

Además, el decreto 2569 de 2000 establece un plazo de una para rendir la declaración de un año después de ocurrido el desplazamiento. Es decir que quienes declaren después de un año de su desplazamiento no pueden tener acceso a la atención pública ni a la educación.

d) Muchos funcionarios públicos responsables de la atención de los desplazados no tiene sensibilidad ni formación acerca del derecho a la educación de las personas desplazadas, lo cual ocasiona una atención inadecuada o trato discriminatorio para las familias desplazadas que aspiran a obtener cupos escolares para sus hijos.

e) La mayoría de la población desplazada no conoce la información acerca del derecho a la educación, la normatividad y los procedimientos para gestionar el acceso a los estudios escolares.

f) Además de la declaración de la condición de desplazado, para acceder a un cupo escolar las familias desplazadas deben cumplir con otros requisitos y trámites ante la red de Solidaridad, las Secretarías Municipales de educación y los planteles educativos, Por ejemplo, en Bogotá deben acudir a los CADEL (Centro de Atención de Educación Local) donde en caso de que exista disponibilidad se asigna un cupo en un plantel educativo, que no siempre está localizado cerca del lugar de asentamiento de la familia desplazada.

- g) En caso de que exista disponibilidad de cupos escolares, en los planteles educativos exigen a las personas desplazadas requisitos como la presentación del registro Civil de Nacimiento, certificados de los estudios cursados anteriormente y documentos de identidad de los padres, lo cual es muy difícil de cumplir en la situación de desplazamiento.
- h) Al no existir programas Educativos para la población desplazada, organizados con calendarios y horarios adecuados a su situación, los aspirantes deben esperara el acceso de acuerdo a los calendarios y horarios escolares convencionales.
- i) Las dificultades y los trámites mencionados demoran por muchos meses o por años el acceso de los niños y jóvenes desplazados a los planteles educativos ,lo que significa que, el aspirante desplazado supere el promedio de edad de su mismo nivel educativo. Muchas veces, esta superación de la edad promedio genera un factor adicional de discriminación para el ingreso a la actividad escolar.
- j) Prácticamente bo existe ninguna posibilidad para el acceso de la población desplazada a los estudios secundarios y universitarios.

Dificultades para el acceso a la educación en las soluciones duraderas:

Cabe recordar que el gobierno ofrece a la población desplazada el retorno como única alternativa de solución, descartando la integración en el lugar de recepción y el reasentamiento en otro lugar del país.

a) La forma como las autoridades están promoviendo los retornos no permite la participación de la mujeres, los jóvenes y los niños, y por tanto no considera sus necesidades particulares como el acceso a la educación una vez se encuentren en el lugar de origen. Esta situación, junto con el temor a ser reclutados o involucrados en el conflicto por los grupos armados presentes en lugares de retorno, o por el gobierno en las redes de informantes o en los soldados campesinos, hace que muchos jóvenes tomen la decisión de no regresar junto con sus familias y prefieran permanecer en las ciudades receptoras aún sin tener garantizado algún tipo de atención gubernamental.

b) La política gubernamental de retorno no garantiza las condiciones básicas de dignidad para las personas desplazadas, en términos de la realización de los derechos económicos, sociales y culturales. Las autoridades nacionales delegan la responsabilidad de los servicios educativos en las autoridades locales, infraestructura ni profesores para dar

una respuesta adecuada a las necesidades de los retornados. En otras ocasiones, no existe presencia de autoridades civiles locales, ya que han debido abandonar el lugar como consecuencia de amenazas o de ataques armados.

Dificultades para la permanencia en la educación de los niños y jóvenes desplazados:

En los casos que un niño o joven desplazado haya obtenido un cupo escolar, es frecuente la deserción debido a causas como:

a) Las autoridades no garantizan la permanencia durante todos los niveles escolares. Por ejemplo, la circular 020 de 1999 de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá contempla que los estudiantes desplazados solo se benefician durante el primer año de la exención del pago de costos educativos para uniformes, útiles y cuotas para la asociación de padres de familia. A pesar de su precaria situación, después del primer año las familias desplazadas deben cubrir dichos costos educativos, lo cual no está al alcance de sus posibilidades.

b) Se presentan tratos discriminatorios hacia los niños y jóvenes por parte de las directivas de los planteles educativos, de los profesores o de

los otros estudiantes, por ejemplo, cuando no disponen de uniformes o de útiles escolares, o cuando han superado la edad promedio de su nivel escolar.

En las escuelas y colegios se distinguen a los estudiantes desplazados porque no visten uniforme, lo cual se constituye en otro factor de discriminación

Por otra parte, debido a que las familias desplazadas no cuentan con recursos económicos para cubrir la cuota para la asociación de padres de familia, se les niega la participación en las decisiones relacionadas con la vida escolar de sus hijos.

c) Debido a que los desplazados también son amenazados y atacados en los lugares de asentamiento y a que se presentan reclutamiento forzado y en algunos casos tentativas de involucramiento en "la red de informantes" del gobierno, en muchos casos se repiten los desplazamientos, lo cual implica el abandono de sus estudios.

d) Los profesores también son víctimas del desplazamiento. Su huida también afecta la continuidad de los estudios de los niños desplazados y de los que han retornado.

e) Al no existir políticas y programas educativos especiales para la población desplazada, tampoco se han diseñado un modelo pedagógico

que atienda las particulares de los niños y jóvenes desplazados, por ejemplo, en materia de atención social, de ayuda alimentaria, de horarios y calendarios.

f) No existen programas de formación y capacitación para que los profesores puedan cumplir una labor adecuada a la situación de los niños y jóvenes desplazados.

g) La insuficiente atención humanitaria de emergencia y la limitada oferta de alternativas de soluciones duraderas prolonga por años las difíciles condiciones de vida de las familias desplazadas establecerse por largos periodos de tiempo en un mismo lugar., como consecuencia de esta inestabilidad en el lugar de asentamiento ocurre la deserción escolar.



7. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y ACADÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que el proyecto de Investigación Acción Participativa sobre la caracterización de las escuelas comunitarias del Distrito de Cartagena que atienden niños y niñas en situación de desplazamiento forzado está sustentado en la alianza interinstitucional entre la Universidad de Cartagena, a partir de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, y su Departamento de Educación y la Corporación Opción Legal en alianza con La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas Para los Refugiados (ACNUR), en el Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez. Se hace pertinente la presentación del marco institucional de las organizaciones involucradas, para posteriormente adentrarnos en la caracterización de los fundamentos académicos que orientan el presente proyecto investigativo.

7.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de Cartagena, su identidad institucional está dada por los siguientes parámetros.

7.1.1 Naturaleza Jurídica y Domicilio

La Universidad de Cartagena con domicilio en la ciudad de Cartagena, es una persona jurídica autónoma, de carácter académico, con régimen especial, creada por Decreto del 6 de Octubre de 1827, expedido por el Libertador Simón Bolívar y reconocida por disposiciones legales posteriores, entre ellas, la ordenanza No. 12 de 1956 del Consejo Administrativo de Bolívar, el Decreto No. 166 del 24 de

Febrero de 1983 de la Gobernación del Departamento de Bolívar. Se haya vinculada al Ministerio de Educación Nacional, en lo referente a las políticas y a la planeación del sector educativo, de acuerdo con lo establecido en la Ley 30 del 28 de Diciembre de 1992.

La Universidad de Cartagena designa internamente sus autoridades académicas y administrativas, darse y modificarse sus propios estatutos, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, otorgar los títulos correspondientes, organizar sus labores de acuerdo con su misión y objetivos, adoptar los reglamentos que sean necesarios y disponer de sus recursos. Puede, así mismo, establecer, asumir y aplicar mecanismos financieros para el cumplimiento de su función institucional, conforme a la Constitución y a las Leyes de la República de Colombia.

7.1.2 Organización Interna

El Consejo Superior, mediante Acuerdo, debe establecer la organización interna de la Universidad, de conformidad con lo preceptuado en las normas legales y reglamentarias.

Las dependencias del área académica se denominan: Vice - Rectoría, Facultad, Programa, Centro, Escuela, Instituto, Departamento y Sección. Las dependencias del área administrativa se denominan: Vice – Rectoría, División y Sección. Las dependencias de carácter asesor se llaman: Oficina Los órganos de carácter decisorio se denominan: Consejo, y, los demás, Comité. Las unidades que se creen para estudio de asuntos especiales se denominan: Comisión o Junta.

7.1.3 Misión

La Universidad de Cartagena es un centro generador y transmisor de conocimientos culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos. Forma profesionales de alta calidad, dentro de claros valores de justicia, ética y

tolerancia, capacitados para promover el desarrollo integral de la región y el país, y competir exitosamente en el ámbito internacional.

Como Institución de Educación Superior de la Costa Norte de Colombia, históricamente comprometida con su desarrollo, presta un servicio cultural y cumple una función social fundamentada en los siguientes principios: formación integral, espíritu reflexivo y de auto-realización.

Como institución universitaria promueve y garantiza la calidad en la producción y transmisión del conocimiento, en concordancia con el desarrollo de las ciencias, las tecnologías, las artes y la filosofía dentro de un marco de respeto y tolerancia en la pluralidad de razas, credos, edades, condiciones económicas, políticas y sociales.

7.1.4 Visión

La Universidad de Cartagena, como institución pública de la región Caribe y actor social de desarrollo, liderará procesos de investigación científica en su área geográfica, constituyéndose en la primera Institución de Educación Superior de la Costa de Norte colombiana; con el mayor número de proyectos de investigación

generadores de nuevos conocimientos, con el fin de elevar la competitividad de nuestra región en todo los órdenes.

Orientará los procesos de docencia basados en una alta cualificación de su recurso humano, facilitando la capacitación en su saber específico y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por la presencia permanente en la interpretación y aporte a las soluciones de la problemática regional y del país, se verá en el mediano plazo como la mejor opción para la comunidad académica, empresarial, y sociedad civil en general.

7.1.5 Principios

Autonomía En ejercicio de la autonomía selecciona sus directivas y se rige por sus propios estatutos de acuerdo con la constitución y la ley.

Formación Integral Mediante una formación integral vela porque sus estudiantes desarrollen un espíritu reflexivo orientado al logro de su autorrealización, en un campo de libertad de pensamiento, de expresión, de cátedra, de pluralismo ideológico y de respeto por todas las manifestaciones culturales.

Tolerancia Promueve y garantiza la calidad en la producción y transmisión del conocimiento en concordancia con el desarrollo de la ciencia, las tecnologías, las artes y la filosofía, dentro de un marco de respeto sin diferencias de raza, credo, sexo, edad, condición económica, política o social.

Universalidad Da cabida en su claustro a todas las fuerzas sociales, con base en la apertura comunicativa hacia todos los pueblos del mundo, para adoptar las

diversas manifestaciones de racionalidad humana y aprovechar los adelantos científicos y tecnológicos como factor de desarrollo regional y nacional.

7.1.6 Objetivos

Para lograr su misión, la Universidad de Cartagena cumple con los siguientes objetivos :

- Impartir educación superior como medio eficaz para la realización plena del hombre colombiano, con miras a configurar una sociedad mas justa, equilibrada y autónoma, enmarcada dignamente dentro de la comunidad internacional.
- Elaborar y proponer políticas, planes, programas y proyectos orientados a resolver problemas regionales de la comunidad en su área de influencia y participar en ello.
- Establecer una política permanente de orientación docente y capacitación profesional, la cual debe fomentar el desarrollo personal, la practica de la enseñanza y la investigación, en busca de un mejoramiento de la calidad institucional.
- Propiciar el intercambio científico, tecnológico y cultural, con el propósito de mantener una actualización permanente que garantice la adecuada orientación del desarrollo de la región Caribe y del país.
- Armonizar su acción académica, administrativa, investigativa y de extensión con otras instituciones educativas y entidades de carácter publico y privado a nivel nacional e internacional.
- Garantizar el cumplimiento de los programas de formación, en sus diversos niveles y modalidades, de acuerdo con lo establecido en las normas académicas.

- Impulsar en sus programas académicos el desarrollo del hombre, con base en sólidos componentes de formación humanística, instrucción cívica y en los principios y valores de la participación ciudadana.
- Fomentar, de conformidad con las necesidades y demandas de la región y del país, nuevas áreas del saber que permitan el desarrollo cualitativo y cuantitativo de las comunidades en su zona de influencia.
- Propender por la conservación del patrimonio histórico y cultural de Cartagena. De la región Caribe y del país, mediante acciones y programas educativos tendientes a ese fin.
- Promover un ambiente sano, mediante acciones y programas de educación y cultura ecológica.
- Ofrecer un adecuado servicio de información y documentación.

7.2 CONTEXTO ACADÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

La Investigación Acción Participativa sobre las características de las escuelas comunitarias del Distrito de Cartagena que atienden niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, surge en el marco de la línea de investigación: Las Prácticas Sociales y Pedagógicas. Un Escenario Investigativo en la Universidad de Cartagena y el Distrito de Cartagena. Esta indagación nace en el seno académico de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena, y está liderada por su Departamento de Educación. A continuación se plantean -sus rasgos esenciales, basándonos en el documento del proyecto de la investigación.

Este trabajo investigativo se aproxima al estudio de la naturaleza de las prácticas sociales y pedagógicas de las comunidades y de los docentes de la costa caribe colombiana, en general y de las Instituciones Educativas del Distrito de Cartagena, para iniciar un proceso de reflexión y de transformación de dichas prácticas, en la perspectiva de un desarrollo pertinente con las condiciones y las demandas educativas en el área de conocimiento y de la humanización de las relaciones del hombre con su entorno.

En cuanto a su diseño metodológico, el tipo de investigación mediante el cual se desarrolla este trabajo investigativo se enmarca en el paradigma de investigación total, se intenta reconstruir los parámetros culturales de la población docente de la Universidad de Cartagena y de las Instituciones Educativas de Distrito de Cartagena en sus prácticas pedagógicas, en sus relaciones ínter subjetivas y los sentidos que los docentes les dan a su quehacer cotidiano. Desde esta mirada cobran sentido las experiencias humanas del individuo en el contexto de los procesos ínter subjetivos de estudiantes – maestros.

En atención a las anteriores consideraciones, los interrogantes que dan orientación inicial al proceso de investigación, en el campo de las prácticas sociales y pedagógicas, y que a su vez presentan puntos de convergencia con la Investigación Acción Participativa sobre las características de las escuelas de Distrito de Cartagena que atienden niñez desplazada, son los siguientes:

¿Cómo desarrollar en la localidad y en la región, pedagógica y socioculturalmente propuestas formativas pertinentes con las características de la población desplazada que atienden?

¿Cómo se han venido configurando las prácticas sociales en la región?

¿Cómo transformar los imaginarios y sentidos de las prácticas sociales y educativas de las comunidades y núcleos familiares de la costa caribe colombiana?

¿Cómo impactan estas concepciones en la calidad de los procesos educativos desarrollados en las instituciones de la región y la localidad?

¿Cómo utilizar los imaginarios y sentidos de las comunidades alrededor de las prácticas sociales para transformar la calidad de los procesos educativos en la región?

¿Cómo se manifiestan los discursos comunicativos en las prácticas sociales y pedagógicas?

¿Cuáles son los obstáculos epistemológicos, metodológicos y actitudinales que dificultan la transformación de las prácticas sociales y docentes?

¿Qué rol podrían jugar los estudiantes en la transformación de la práctica social y pedagógica?

Por otra parte la pertinencia de la línea de investigación "Prácticas Sociales y Pedagógicas" viene dada por el vacío cognoscitivo sobre la riqueza y conveniencia o no de dichas prácticas en una sociedad caracterizada por el flujo creciente de información, la conversión del conocimiento en factor estratégico, la Contextualización de los procesos de aprendizaje, la globalización y la inter – multidisciplinariedad de los saberes.

Es bien sabido que a lo largo de la historia las sociedades se enfrentan a un trabajo permanente de construcción de sus propios sistemas de valores,

representaciones simbólicas e imaginarios que se manifiestan en sus modos de relación, producción, socialización y convivencia cotidiana. En este sentido, se ha presentado retos y transformaciones en la forma de cómo abordar el acto pedagógico: enseñanza – aprendizaje, en el aula y fuera de ella. Esto con miras a lograr un proceso educativo (formativo) con capacidad de transformación y de respuesta a las necesidades, problemáticas e intereses del global, nacional y regional. Pues la escuela y la universidad de hoy se mueven en una nueva realidad que les plantean instaurarse en el plano de las rupturas y reconceptualizaciones de los sistemas de valores, ritualidades y símbolos que tradicionalmente les confirieron un carácter reduccionista como entes sociales transmisores del saber intelectual; en este sentido las instituciones educativas están avicinadas a establecer nuevas formas de relación con la sociedad en la cual están inscritas; dicha formas de relación están en función de las innovaciones científicas y socioeconómicas de la sociedad del conocimiento. No es fortuito, entonces, que las tendencias investigativas internacionales y nacionales, se ubiquen alrededor de dilucidar las prácticas sociales y pedagógicas, en orden a estas inéditas realidades.

Por otra parte, uno de los mayores obstáculos, pero, paradójicamente uno de los factores de mayor incidencia en orden a la legitimidad, para generar procesos de calidad en la comunidad y en la educación a nivel general, y universitaria en particular, son las prácticas sociales de los colectivos y pedagógicas de los

docentes; en otras palabras, estas prácticas constituyen dispositivos que impulsan hacia arriba los niveles de calidad de los procesos educativos y sociales, pero, por otro lado, pueden estar generando impulsos inversos en los procesos, si se toma como referencia las nuevas tendencias y requerimientos de la sociedad del

conocimiento y los nuevos modos de producción de este último. De igual manera, podemos señalar que uno de los factores que genera legitimidad y posibilidades o deslegitimidad e imposibilidades en los procesos de desarrollo de las comunidades es el tipo de prácticas sociales que se desarrolla en su interior, de tal forma que, en función de esto se requiere, empezar a dilucidar tanto las prácticas sociales como las pedagógicas, en orden a impulsar nuevos escenarios sociales de calidad tanto en las colectividades como en las instituciones educativas.

En vista de lo anterior, es conveniente plantear el inicio de trabajos de investigación que rescaten, analicen, interpreten, comprendan y den cuenta de las concepciones de prácticas sociales, en general, y de las prácticas pedagógicas para empezar a visionar cuáles y cómo las concepciones definen unas prácticas que posibilitan u obstaculizan procesos de desarrollo humano y, con ello, de la calidad de vida y de la educación en la región caribe colombiana; cómo las propuestas formativas se conciben en orden a una dinámica social y política; cómo impactan estas propuestas en los procesos concretos de formación de las personas adscritas en proyectos educativos y sociales, iniciando dicho proceso en la Universidad de Cartagena y en las Instituciones Educativas de Distrito de Cartagena que atienden niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.

7.2.1 Pertinencia de la Intervención Profesional del Trabajo Social

Para configurar la reflexión sobre la pertinencia de la intervención como trabajadores(as) sociales en el proceso de caracterización de las escuelas comunitarias del distrito de Cartagena que atienden niñez en situación de desplazamiento forzoso, tomamos como premisa que en los albores del Trabajo

Social como profesión, se constituyeron los principios que guiarían nuestro quehacer profesional. Principios como el respeto a la vida, la individualización, la autodeterminación, la confidencialidad, el respeto a la diversidad, el pluralismo, el compromiso con la democracia, la igualdad, la seguridad, la libertad, la justicia social, han orientado el proceso de intervención en la realidad social, lo que pone en evidencia lo conveniente del enfoque humanístico y los valores que han guiado a la profesión en el abordaje de problemáticas socio-culturales como las que se plantean en la presente investigación.

Sumado a este precedente ético, la identidad del Trabajo Social como disciplina, radica en el conocimiento a través del método científico de un fenómeno social que demanda su atención. Para el abordaje de la realidad se valora la integridad de elementos que configuran dicha situación, como las disfuncionalidades, las necesidades, los problemas, así como las potencialidades de los individuos y los colectivos y las posibilidades que el contexto ofrece para la resolución de los mismos (1).

1 DE LEÓN, Rina. Calidad de Vida. ¿un Derecho, una Oportunidad?. Ponencia presentada en el XX Congreso Nacional de Trabajo Social "Calidad de Vida, Política Social y Construcción de Paz". 2000

Dentro de la praxis profesional se plantea la configuración de estilos de intervención, en donde uno de los paradigmas que cobra mayor relevancia es el Desarrollo Humano, visto este no solo como indicador de desarrollo, sino como una condición inherente a la dignidad humana; lo que implica el abordaje de la realidad a partir de la concepción holística e integral del ser humano, asumido este en su multidimensionalidad como un ser biológico, social, cultural, económico; perteneciente a un periodo histórico determinado.

Es claro que este siglo es el de la racionalidad científico-tecnológica, del saber, o en otras palabras el siglo de la educación. En la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología van conquistando- y sobretodo- cambiando uno a uno los ámbitos de la vida. Las nuevas industrias (bio-tecnología, informática, microelectrónica, telecomunicaciones, robótica, aviación civil) ya no dependen de los tradicionales factores de producción, sino de uno totalmente nuevo: el conocimiento.

Es a partir de este momento, que la gestión interdisciplinaria de las Ciencias Sociales dentro de las cuales se inserta el Trabajo Social, cobra importancia en la proposición de ideas y acciones que motiven el replantamiento de los imaginarios que han permeado la estructura y funcionalidad de las instituciones educativas que atienden a los niños y niñas en situación de desplazamiento forzoso.

De allí se deriva el hecho que las ciencias sociales, y en particular, Trabajo Social es objeto de múltiples retos y desafíos que le instan a responder con sabiduría a

los cada vez más complejos problemas sociales que se construyen en contextos de ritmos veloces, diversos y desconocidos, de esta forma, la profesión esta abocada a establecer inéditas formas de relación con la sociedad en la cual esta inscrita; dicha formas de relación están sujetas a las reformas tecnológicas y socioeconómicas de la llamada sociedad del conocimiento.

Este punto de vista relievaa la cualificación de la relación entre la profesión y el actual contexto, el cual está cada vez más sujeto a las fuerzas de un movimiento científico y tecnológico veloz e incierto. Esta enorme ola de ciencia y tecnología, impulsó el proceso de globalización, el cual se expresa a través de tres dimensiones complementarias: una económica, una cultural y una geopolítica. En lo económico se globalizan la competencia, el mercado de capitales, la organización del trabajo y la industria de la inteligencia; la internacionalización de estos diversos flujos económicos tiende a elevar el ingreso y el nivel de vida de la población en los países que se han apropiado de ellos y a perpetuar la pobreza y la marginalidad de una mayoría excluida de dichos procesos. En lo cultural, el fácil e instantáneo acceso a otras imágenes, ciencias y estilos de vida han propiciado una "universalización de la cultura", sin embargo el mismo efecto globalizador hace que cada pueblo se aferre con más tenacidad a sus raíces. En lo geopolítico, la globalización, parece desdibujar al viejo Estado-nación, la noción de soberanía nacional cambia a la de soberanía de la humanidad; pero a medida que los Estados pierden autonomía macroeconómica, éstos optan por una especie de mercantilismo microeconómico.

En este orden de ideas, el fenómeno del desplazamiento forzoso aparece enmarcado en un nuevo contexto contradictorio en el cual aparecen el conocimiento y la tecnología como fuentes de poder en el mundo, en momentos en que las dimensiones económica, cultural, y geopolítica están experimentando

un proceso globalizador del cual emerge una superestructura que se desarrolla a través de la tensión entre homogeneidad y particularidad más preocupada por la circulación expedita de diversas corrientes que por la reducción de las desigualdades. Bajo este escenario, esperamos que este informe de resultados de la investigación acción participativa en las escuelas comunitarias del distrito de Cartagena que atienden niñez en situación de desplazamiento forzoso, aporte a la profesión de Trabajo Social elementos para responder y aportar con sabiduría a la comprensión y abordaje del entretrejido de problemáticas sociales manifiestas en nuevas formas de violencia que atraviesan a todos los sectores de la sociedad.

7.3 CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA AGENCIA DE LA ONU PARA LOS REFUGIADOS Y LA CORPORACIÓN OPCIÓN LEGAL

El proyecto de la Investigación Acción Participativa sobre las características de la niñez en situación de desplazamiento forzado tiene como cooperante institucional al Alto Comisionado de las Naciones Unidas Para los Refugiados (ACNUR) y la Corporación Opción Legal; en el marco del Proyecto Pedagogía y Protección Integral a la Niñez Desplazada.

En primera instancia se presentará el marco institucional del ACNUR (esta información está basada en el folleto informativo: ACNUR. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) y posteriormente el papel de la corporación implementadora de sus proyectos en Colombia, Corporación Opción Legal.

7.3.1 ACNUR

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados es una agencia de las Naciones Unidas con mandato internacional para proporcionar protección a los refugiados. Creado por la Asamblea General de la ONU, en diciembre de 1950, su marco jurídico básico lo conforman su estatuto, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y su Protocolo de 1967.

La función más importante del ACNUR es asegurar el respeto a los derechos básicos de los refugiados, en los que se destaca el principio de "no devolución", según el cual ningún refugiado puede ser devuelto contra su voluntad a un país donde tema ser perseguido.

Otro aspecto fundamental es la cooperación con los gobiernos en la búsqueda de soluciones duraderas para los refugiados. Para ello el ACNUR promueve acuerdos tripartitos con países receptores y de origen de los refugiados y supervisa su cumplimiento por parte de los gobiernos.

En el ejercicio de su mandato el ACNUR colabora con numerosas instituciones estatales y agencias internacionales y organismos no gubernamentales.

7.3.1.1 Historia Institucional del ACNUR en Colombia

A mediados de 1997 el gobierno colombiano solicitó al ACNUR prestar su asesoría a las instituciones nacionales encargadas de atender a la población desplazada. Ello hacía preciso que la agencia se estableciera en el país.



En junio de 1998 abrió una oficina en Bogotá con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la capacidad nacional de respuesta al problema del desplazamiento. Posteriormente, se establecieron oficinas de terreno.

En enero de 1999 el gobierno colombiano y el ACNUR firmaron un memorando de intención. Este acuerdo establece el alcance y el contenido de las actividades del ACNUR, consistentes en la prestación de servicios de asesoramiento y cooperación técnica relacionados con las diversas fases del desplazamiento. Adicionalmente el acuerdo contempla actividades tendientes al fortalecimiento y la cooperación internacional y la coordinación de las diversas iniciativas, tanto nacionales como internacionales, a favor de la población desplazada.

7.3.1.2 Funciones de ACNUR en Colombia

Partiendo de su conocimiento y experiencia en el tema de los refugiados y desarraigo forzado de personas, y teniendo en cuenta las características particulares del fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia, así como los recursos disponibles, el ACNUR desarrolla actividades tendientes a:

1. Proporcionar cooperación técnica a las autoridades nacionales y sectores sociales organizados en el diseño de políticas efectivas para la atención integral de la población desplazada, tanto en la etapa de emergencia, como en la de soluciones.
2. Apoyar el fortalecimiento de los mecanismos internos de protección de los derechos humanos en general y de los desplazados en particular, así como de sus propias organizaciones.
3. Colaborar en el diseño de estrategias para prevenir las causas del desplazamiento forzado de personas

4. Contribuir al diseño de estrategias que permitan mitigar las consecuencias del desplazamiento forzado, en los casos en que este sea inevitable, dando especial atención a los desplazados en condición de mayor vulnerabilidad como las mujeres cabeza de familia, los niños(as), los afro-colombianos y los indígenas.
5. Apoyar la evaluación, el diseño y la promoción de soluciones duraderas para las personas desplazadas.
6. Poner en marcha programas de difusión de las normas aplicables y de capacitación con el propósito de contribuir al cumplimiento de la normativa pertinente y en particular de la ley 387 y su reglamentación.
7. Colaborar en el diseño y puesta en marcha de un sistema único de registro e instrumentos confiables y recolección y procesamiento sobre distintos aspectos del desplazamiento forzado de personas. Por ejemplo, el ACNUR colabora con la Registraduría Nacional en la documentación de personas desplazadas.
8. Fortalecer mecanismos de coordinación entre el Estado y los organismos nacionales e internacionales que trabajan con población desplazada por la violencia. El ACNUR se viene desempeñando en este sentido como agencia líder del Sistema de las Naciones Unidas en todo lo relacionado con la facilitación de la coordinación del tema del desplazamiento.

7.3.1.3 Marco de Referencia de la Intervención del ACNUR en el Desplazamiento.

El papel de ACNUR con los desplazados internos fue establecido por el Comité Ejecutivo con base en los siguientes criterios:

Las causas que generan el desplazamiento interno y los flujos de refugiados a nivel mundial son semejantes, lo mismo que los problemas que enfrentan estas personas. Esto requiere la toma de medidas similares en materia de prevención, protección, asistencia humanitaria y soluciones duraderas en los diferentes países.

Los Estados tienen la responsabilidad primaria en la protección y bienestar de sus desplazados internos.

La comunidad internacional puede complementar el esfuerzo nacional y también cooperar con el Estado involucrado para que cumpla con su deber de protección.

Las actividades a favor de las personas desplazadas internamente no pueden menoscabar en ningún caso el derecho de las personas a buscar la condición de refugiado en otro país.

7.3.2 La Corporación Implementadora de Proyectos del ACNUR: Corporación Opción Legal.

El desarrollo del Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez está a cargo de la Corporación Opción Legal, en el marco del Convenio suscrito con ACNUR y el Ministerio de Educación en marzo de 2001, instrumento que dinamiza las relaciones con el Gobierno Nacional y los Departamentales.

Según el documento del Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez. Regional Costa Atlántica. 2004, los lineamientos generales del proyecto son:

7.3.2.1 Objetivos

Las acciones están dirigidas a mantener el beneficio de manera indirecta de al menos 24.000 niños y niñas desplazados por la violencia y retornados, atendidos por maestros capacitados durante los años 2001 al 2003 en 9 departamentos: Antioquia, Bolívar, Santander, Sucre, Atlántico, Nariño, Putumayo, Chocó y Cundinamarca.

El Proyecto pretende sensibilizar y fortalecer a las instituciones educativas frente a la problemática de la niñez en condición de desplazamiento y generar más herramientas pedagógicas que les permitan a las instituciones, una mejor atención, y hacer de la institución educativa un espacio incluyente y protector para los niños.

Según los promotores del Proyecto, se busca promover escuelas activadoras de resiliencia, es decir, que tengan la capacidad de generar estrategias por parte de los docentes, para que los niños y niñas sean capaces de manejar situaciones adversas como el evento traumático del desplazamiento.

Por tanto, el objetivo general del Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez, es aportar y garantizar el ejercicio del derecho a la educación a los niños y niñas en condiciones de desplazamiento en Colombia. A su vez para cumplir ese cometido en el ámbito nacional y regional el Proyecto se propone:

Fortalecer la capacidad de respuesta del Estado en sus diferentes niveles para que diseñe e implemente estrategias de atención a los niños y niñas en situación de desplazamiento.

Desarrollar procesos de formación con docentes en temas pedagógicos, psicosociales y normativos.

Involucrar de manera activa en el Proyecto a los padres de familia y directivos de las asociaciones de desplazados y sus comités de educación.

7.3.2.2 Estructura

Los actores fundamentales del Proyecto, son los y las docentes, para lo cual se propone 3 componentes fundamentales, como son, el de investigación, pedagógico y política pública. (El eje de investigación se abordará en " El Contexto Académico de la Investigación").

El componente pedagógico del Proyecto se desarrolla a través de tres fases:

- **Formación**, en la que se pretende que los docentes comprendan el impacto generado en la escuela por la situación del desplazamiento, transformen su práctica pedagógica en beneficio de la niñez escolarizada en situación de desplazamiento, y se establezcan asesorías regionales por parte de la Corporación Opción Legal a cada municipio.
- **Consolidación**, este ciclo está orientado a la elaboración, gestión, sistematización y evaluación de proyectos pedagógicos que respondan a las necesidades identificadas por las comunidades educativas. Se espera involucrar en la financiación y acompañamiento a diversas instituciones

que tienen presencia en la región y que puedan aportar al desarrollo de los proyectos pedagógicos.

- **Institucionalización**, se busca fortalecer los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) a través de los proyectos pedagógicos formulados por los docentes, los cuales determinan líneas claras de intervención en la institución educativa para atender las necesidad educativa de la niñez.

En cuanto al componente de la incidencia en la política pública este debe concebirse de manera articulada con todos los actores interesados en el tema y que tienen que ver con el desplazamiento. Para ello las instituciones del Estado en coordinación con ACNUR promoverán recursos para la atención educativa de la niñez en situación de desplazamiento, en los programas y proyectos de los planes Sectoriales de Educación a nivel Departamental y Planes Educativos Municipales. Con esto se pretende que el sistema educativo de la región establezca políticas claras y aplicación de las mismas frente a la problemática educativa que viven los niños y niñas en situación de desplazamiento. De igual manera se busca que los proyectos derivados del proceso desarrollado por el Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez tenga cabida en programas y proyectos que las Secretarías estén desarrollando.

Según la coordinadora del proyecto, En todo el país, se han definido 9 escenarios de Foro, para de manera conjunta tratar el tema de escuela y desplazamiento, haciendo propuestas a lo local y nacional, para tratar los muchos problemas que tienen que ver con la posibilidad que los niños y niñas en situación de desplazamiento accedan a la educación de calidad.

7.4 CONTEXTO ACADÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA AGENCIA DE LA ONU PARA LOS REFUGIADOS Y LA CORPORACIÓN OPCIÓN LEGAL

La Investigación Acción Participativa sobre las características de las escuelas comunitarias del Distrito de Cartagena que atienden niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, surge en el marco del Componente de Investigación del Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez, que se estructura de la siguiente manera:

OBJETIVO	ACTIVIDAD	POBLACIÓN	RESPONSABLES
Recoger información sobre la situación de las comunidades educativas e institucionales en el Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez	Caracterización	Docentes, niños y niñas e instituciones	Asesor(a) pedagógico Asesoras Regionales
Registrar la práctica pedagógica desarrollada a través de los planes de aula formulados por los docentes en el Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez	Elaboración de diario de campo	Docentes	Cada uno de los docentes participantes en todas las fases del Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez
Registrar el proceso generado a través del proyecto con las comunidades educativas de las instituciones participantes en el Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez	Elaboración de diario de campo	Asesor(a) Regional	Asesor(a) Regional
Determinar líneas de intervención pedagógica para desarrollarlas a través de los proyectos formulados en la fase de Consolidación	Diagnóstico	Equipos docentes	Equipos docentes(fase de Consolidación)
Recoger información sobre cobertura, acceso a cupos, infraestructura, dotación, necesidades y planta docente	Recolección de información	Secretarías de Educación	Asesor(a) Regional
Proponer líneas de investigación relacionadas con el tema: Niñez en situación de desplazamiento	Proyectos de investigación	Universidades	Facultades de Educación y Directores de Carrera (licenciaturas en educación y afines)

8. INFORME DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LAS ESCUELAS COMUNITARIAS DEL DISTRITO DE CARTAGENA QUE ATIENDEN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO

8.1 PROCESO DE DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

8.1.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación mediante el cual se desarrolla el siguiente trabajo investigativo se enmarca en el paradigma cualitativo, pues se pretende dar cuenta de la realidad socio cultural del contexto educativo de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzoso del distrito de Cartagena.

Dado que la comprensión de dicha realidad se realiza en el plano de las relaciones intersubjetivas de los actores sociales implicados, y con miras a un replanteamiento curricular y pedagógico que potencialice un mejoramiento en los escenarios socio-educativos; se hace pertinente la aplicación de la perspectiva de la Investigación Acción Participativa, en la medida que esta brinda la posibilidad de abordar desde un enfoque integral y participativo aspectos propios de la dinámica institucional educativa que requieren un cambio social.

8.1.2 Nivel de la investigación

El grado de profundidad del conocimiento al cual se pretende llegar en esta investigación es el nivel descriptivo- interpretativo por cuanto se busca caracterizar la situación socio-educativa de los niños y niñas en situación de

desplazamiento forzado que atienden las escuelas comunitarias del distrito de Cartagena. Este acercamiento epistemológico puede servir de base para otras investigaciones con perspectivas similares y también para aquellas que proyecten aumentar el estado de conocimiento del objeto de estudio propuesto.

8.1.3 Población y muestra

La selección de la muestra de la población esta determinada en relación a factores como: los objetivos de la investigación, el grado de accesibilidad a la información, los requerimientos de la Universidad de Cartagena y la Corporación Opción Legal; por tanto se decide trabajar con una muestra de diez escuelas comunitarias del distrito de Cartagena ubicadas geográficamente en el barrio Nelson Mandela.

La población objeto de estudio la constituyen docentes y directivos de las escuelas comunitarias seleccionadas, niños y niñas en situación de desplazamiento, institución educativa, familia.

8.1.4 El diseño de la investigación

El diseño será entendido como un esquema metodológico que orienta la forma y procedimiento de obtener la información y análisis de la misma; el cual se construye con la participación del equipo de profesionales conformado por docentes y estudiantes de la Universidad de Cartagena conjuntamente con representantes de la Corporación Opción Legal, previa selección de las escuelas comunitarias con el voto de la Secretaría de Educación Distrital; organizan ideas y aspectos que deben contemplar la investigación, como punto de partida para iniciar con los actores de la comunidad educativa el proceso de concertación y

construcción del proyecto de Investigación Acción Participativa en las escuelas comunitarias del distrito de Cartagena que atienden niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.

8.2 IDENTIFICACIÓN Y PRIORIZACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa para el análisis integral y participativo del problema objeto de intervención, se requiere la injerencia de las distintas voces involucradas: docentes, directivos, niños, niñas, líderes comunitarios, madres y padres de familia, representantes de otras instituciones. Para lograr esta finalidad cabe la implementación del taller de análisis y priorización de problemáticas como una técnica que tiene aplicabilidad en la elaboración del diagnóstico participativo. En este sentido, a continuación se plantea en primer lugar algunos aspectos metodológicos para posteriormente adentrarnos en el proceso del taller como tal.

8.2.1 Aspectos Metodológicos:

- La duración del taller no puede ser inferior a cuatro horas.
- El tamaño del grupo debe oscilar entre doce y veinte personas.

8.2.1.1 Proceso del Taller

El desarrollo de la dinámica de este espacio de interacción esta dado por tres momentos a saber:

- Antes

Para el logro de unos buenos resultados se hace indispensable la planificación de objetivos, participantes(fuentes), medios a emplear(documento de apoyo conceptual y material didáctico), agenda de trabajo y la guía de taller.

- Durante

- Encuadre: hace referencia al momento social en el que se establece una relación más cercana entre los participantes. En esta fase se realiza una inducción que permita la socialización de los objetivos, reglas de juego y la agenda a trabajar, logrando de esta manera un clima de confianza y de certidumbre que motive a los actores sociales a participar pro-activamente en el desarrollo del taller.
- Diagnostico: se hace entrega de la primera guía de taller a los participantes para la elaboración del autodiagnóstico individual, dicha guía debe ser diligenciada por escrito.

A continuación se procede al desarrollo de la segunda guía de taller grupal en donde se deben formar grupos entre cuatro y seis personas para el desarrollo de los interrogantes de la guía. Los criterios de agrupación están orientados por los objetivos del taller por ejemplo grupos de niños(as) en situación de desplazamiento, docentes y directivos de las escuelas comunitarias, padres de familia.

A cargo de cada subgrupo debe estar un tallerista que esclarezca dudas a los participantes y realice la observación de

las conductas y actitudes del grupo durante el desarrollo de la actividad.

Consecuentemente se realiza una exposición en primer lugar del autodiagnóstico elaborado por los actores y en segundo lugar el elaborado por los investigadores. Para luego proceder al análisis en los subgrupos de ambas visiones.

- Análisis de priorización: se establece una jerarquización de problemáticas, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos para su solución y el grado de urgencia en la atención que requieran dichas problemáticas.
- Plenaria: para validar la visión de los distintos grupos, se da apertura a un proceso de socialización y negociación de las necesidades bajo parámetros de análisis relativamente comunes.
- Cierre-Compromisos: se busca motivar la operacionalización de tareas y actividades en forma mancomunada que viabilicen procesos de desarrollo en el contexto educativo de las escuelas comunitarias del Distrito de Cartagena.

8.3 CONSTRUCCIÓN METODOLOGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

8.3.1 Precisiones conceptuales

A continuación se presentan los presupuestos conceptuales que orientan la Investigación Acción Participativa en torno a las características de las escuelas

comunitarias del Distrito de Cartagena que atienden niñez en situación de desplazamiento forzado.

8.3.1.1 Caracterización

Para configurar las bases conceptuales de la caracterización de las instituciones educativas que atienden la niñez en situación de desplazamiento forzoso de la ciudad de Cartagena, se toma como referente la propuesta de caracterización de la Corporación Opción Legal para el Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez, de la versión mayo 8 – Marcela Villegas.

- La caracterización ha sido concebida como el resultado de un proceso en continuo progreso sobre la recolección de información-conocimiento, organización y análisis de las observaciones, entrevistas y conversaciones sobre las instituciones educativas que atienden a la niñez en situación de desplazamiento forzoso. Es así como la caracterización no debe ser entendida como una encuesta que se desarrolla en un momento específico y cuyo resultado es la obtención de unos datos concretos y tabulables.
- La caracterización es concebida como un proceso participativo, en la medida en que se realizará en un diálogo permanente entre las personas que construyen y habitan las instituciones educativas, directores(as), maestros(as), niños(as) y secretarios(as) de educación, entre otros y los auxiliares de investigación. A pesar de que resaltar los procesos participativos y dialógicos, hoy en día, parece una maniobra algo demagógica, sin embargo consideramos que sólo se retoman de manera metafórica, porque siguen siendo procesos raros o excepcionales en los discursos y prácticas que tienen que ver con la investigación.

caracterización y/o diagnósticos. Entendemos por participación y diálogo la presencia de las diferentes voces que pueden y tienen un conocimiento de las instituciones educativas, algunos desde adentro: docentes, directivos(as), niños y niñas; otros desde afuera: asesores, comunidad, otras investigaciones, incluso secretarios de educación.

- La caracterización pretende ser un resultado – texto – escrito, que muestre de la manera más auténtica posible a las instituciones educativas y la manera como éstas abordan acogen, excluyen, discriminan, entre otros, a la población en situación de desplazamiento. La caracterización es una textualización que pretende proyectar la imagen de un todo participativo, y su objetivo es la retórica, es evocar una ética de la participación que no deriva de la ontología y de la epistemología, sino que en vez de eso surge del toma y del cara a cara de la comunicación entre iguales. Se presenta a sí misma como un resultado que supera la relación amo-esclavo explícito

en la idea de observador y observado, representador y representado. (Stephen Tyler. Acerca de la descripción/desescritura, como un hablar por, en El Surgimiento de la Antropología Posmoderna. Geertz. 1.991)

Finalidad de la caracterización

- Comprender e interpretar la realidad socio-educativa de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado de las escuelas comunitarias del distrito de Cartagena

- Identificar la actitud y aptitud de los docentes y directivos de las escuelas comunitarias del distrito de Cartagena frente a la problemática de desplazamiento los niños y niñas.
- Plantear o proponer acciones de mejoramiento del problema, tendientes a fortalecer la gestión de recursos por parte de la Corporación Opción Legal y la transformación curricular y pedagógica en las instituciones educativas del distrito de Cartagena que atienden niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.

8.3.1.2 Investigación Acción Participativa

Se concibe la Investigación Acción Participativa como la modalidad de investigación del enfoque cualitativo, que busca a través del conocimiento conjugado con acción participativa, la transformación de realidades socio culturales para un mejoramiento de la calidad de vida de los actores involucrados.

A partir del análisis que al respecto presenta Carlos Sandoval, se presenta un referente teórico metodológico de la Investigación Acción Participativa:

El conocimiento crítico acompañado por la acción, es así parte integral de la IAP. La gente se reúne en un proyecto IAP no solo para encontrar lo que causa los problemas que sufren sino también para actuar frente a ellos. La participación tiene que darse en acción social tanto como en la investigación. La IAP no termina con nuevos hallazgos, sino que continúa mediante un compromiso en la acción. Pero la relación entre el conocimiento y la acción no solo debe entenderse en

sentido instrumental o lineal pasando de la comprensión a la acción. Participar en la investigación es ya una forma de acción que conduce a nuevos descubrimientos si la acción instrumental delineada supone conciencia y conocimiento existen clases de conocimientos que solo son viables mediante un compartir intersubjetivo como en una comunidad y mediante auto reflexión colectiva y esfuerzos colectivos. es en este sentido que la IAP es una forma de acción.

Al comienzo de un proyecto, el investigador, junto con la agencia colaboradora entra en contacto con miembros de la comunidad para lograr despertar su interés en el problema a ser tratado, ayuda a organizar reuniones de la comunidad en la que se discuta asuntos relevantes de la investigación. Esta fase inicial de la organización del proyecto puede requerir un tiempo y esfuerzos considerables para alcanzar éxito, lo que dependerá de cómo se siente la comunidad, que tan motivada está la gente para hacer algo al respecto. Aunque típicamente el investigador forma parte de un equipo que incluye a los agentes de cambio social que auspician el proyecto, así como a otros investigadores, conviene reconocer que debe comprometerse en esfuerzos que conduzcan a la organización de la comunidad. Esta etapa que antecede a la recuperación de datos en la IAP tiene su parte análoga en la investigación tradicional de campo en la que el investigador establece la relación con la comunidad para la cooperación en el proceso investigativo. Pero su finalidad es diferente al poner a los miembros de la comunidad en el rol de investigadores activos, no simplemente como conformes proveedores de información:

Una vez que los miembros de la comunidad se reúnen para discutir su problema colectivo el investigador participa en esa reunión con el fin de formular el problema en forma que conduzca a la investigación, utilizando el conocimiento

que ya adquirió anteriormente sobre la comunidad. Desde este momento, el investigador actúa más como una persona recurso que como un organizador siendo esta función mejor desempeñada por la misma gente de la comunidad con habilidades y recursos organizativos. Es un objetivo de la IAP el proveer una catarsis con el fin de que surja así el potencial de liderazgo que hay en la comunidad.

8.3.1.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Por técnica se entiende el tipo de procedimiento que permite el acceso a la información requerida y a las fuentes correspondientes. Los instrumentos de recolección son herramientas que permiten la obtención y registro de la información a partir de las técnicas que se diseñarán y aplicarán en el proceso de investigación, como son las siguientes: observación – participativa y no participativa -, entrevista, dialogo, encuesta, revisión de fuentes documentales, encuestas y otras propias del enfoque cualitativo como el taller y la entrevista de grupo focal que se expondrán como propuesta metodológica que permita la profundización en otros niveles de investigación en próximas intervenciones.

8.4 DESCRIPCIÓN DE LA OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CAMPOS TEMÁTICOS DE LA CARACTERIZACIÓN

A continuación se describe el proceso por medio del cual se obtuvo la información relativa a los campos temáticos que guiaron el proceso de recolección de información.

1. Campo temático: Descripción de la procedencia y el lugar en que residen los niños y niñas en situación de desplazamiento.

Esta Información se obtiene a través del (la) Maestro (a). El tiempo de recolección de información dependerá del tiempo utilizado por el (la) docente para informar, u obtener la información el (la) docente directamente.

- a. Lugar en el que reside: Departamento – Municipio – Barrio – Vereda.
- b. Tiempo que lleva residiendo en este lugar.
- c. Lugar de los hechos del desplazamiento: Departamento – Municipio – Corregimiento – Vereda – Barrio.

2. Campo temático: Historia de las Instituciones Educativas

Los (las) docentes, los (as) coordinadores(as) y/o los (las) directores(as) son las fuentes de información principales de esta categoría, sin embargo también se contempla la información que un padre de familia, o un directivo de acción comunal puedan ofrecer sobre la historia de la institución. Se realiza una entrevista tipo conversación, en donde salgan las anécdotas y demás historias; a continuación se sugieren los ítems básicos utilizados, sin embargo esto no quiere decir que tiene que ser sólo dichos ítem, sino que podemos ampliar la información. La forma de presentación de esta categoría es narrativa, parecida a como fue “narrada” por nuestro entrevistado.

- a. Nombre Institución
- b. Ubicación: Departamento, Municipio, Vereda, Comuna, Barrio.
- c. Fecha de creación
- d. Fecha que indique desde cuando está recibiendo población en situación de desplazamiento
- e. Incremento poblacional por la situación de desplazamiento

3. Campo temático: Información sobre cobertura para niños y niñas en situación de desplazamiento.

Es importante obtener la información más cercana a la realidad. Para ello se realiza la entrevista con el (la) director(a) y el(la) docente de cada grado.

4. Campo temático: Información sobre los niños(as) en situación de desplazamiento escolarizados(as)

Es importante obtener la información más cercana a la realidad. Para ello se seleccionan los participantes que mejor conozcan y/o que tengan contacto con la población, como secretario (a) de la institución.

	Rangos de Edad	Grad o	Jorn ada	Institución	Subsidi Refrigerio	Subsidi Pensión	Subsidi Material
TOTAL (Ejem)							

Aquí sólo se deberá totalizar las columnas del número total de instituciones educativas y la de los subsidios.

5. Campo temático: Infraestructura

Esta información se aborda a través de la observación en las diferentes visitas a las instituciones educativas.

CATEGORÍAS/ ESPACIOS	NÚMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCIÓN
AULAS					
BANOS					
ZONAS DE RECREACIÓN					
ZONAS DE ALIMENTACIÓN					
BIBLIOTECA					
OTROS					
MATERIAL DIDÁCTICO					
TRASPORTE ESCOLAR					
VENTILADORES					
SERVICIOS PUBLICOS					
TOTALES/ CONCLUSIONES					

6. Campo Temático: Alianzas para desarrollar proyectos en la institución

Esta información se obtiene a través de la revisión de convenios de alianzas entre la institución educativa y otras instituciones, y entrevistas tipo dialogo, tomando como preguntas directrices las siguientes:

- a. ¿Cuáles son los convenios?
- b. ¿Cuál es el nombre de las entidades de los convenios?

- c. ¿ Qué problemática que abordan?
- d. ¿Cuál ha sido el impacto de su gestión?
- e. ¿Cuáles han sido los logros y dificultades?

7. Campo temático: Descripción de las condiciones básicas de los niños y niñas en situación de desplazamiento.

Para abordar esta categoría se presenta una propuesta metodológica que oriente la recolección de información de tal forma que se pueda profundizar el nivel de investigación propuesto para el presente informe, en futuras intervenciones. Para ello, en primer lugar se plantea una serie de aspectos que constituyen el campo temático, y luego los instrumentos que guiarían el proceso de recolección de información, como son los siguientes: talleres para niños y niñas en situación de desplazamiento, una entrevista a grupos focales, en la cual estén representantes de los diferentes estamentos educativos y una guía de observación del contexto familiar y comunitario.

Aspectos Orientadores:

- a. En qué condiciones llegan los niños y niñas en situación de desplazamiento al centro educativo (Físicas, Psicológicas y Pedagógicas)
- b. Mayores dificultades que tienen los niños(as) para adaptarse al sistema educativo
- c. Oportunidades que se dan con la situación de desplazamiento
- d. Dificultades que ha generado la situación de desplazamiento
- e. Percepción sobre el fenómeno del desplazamiento.

- f. Sentimientos que se generan en las personas, al interior de la institución educativa, con la población en situación de desplazamiento.
- g. Relaciones que se generan con la población en situación de desplazamiento
- h. Estrategias de convivencia utilizadas para la inserción de la población en situación de desplazamiento en la institución educativa.
- i. Tipo de relación que establecen lo padres, madres o las personas encargadas de los niños(as) con los docentes y demás miembros de las instituciones educativas.
- j. paradigmas pedagógicos en que se fundamentan las prácticas de los docentes.

A continuación se sugieren los siguientes instrumentos para la recolección de información:

8.4.1 Talleres Para Niños y Niñas en Situación de Desplazamiento Forzado:

Mediante estos espacios pedagógicos se busca la recolección de información pertinente para la caracterización de las Instituciones Educativas participantes en el Proyecto de Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN), no obstante los talleres no solo involucran la obtención de datos propiamente dicho sino también la comprensión de la problemática de la niñez en situación de desplazamiento y la posterior planificación de alternativas de acción que conlleve el compromiso de los actores.

“LA CASA IDEAL”

- **Objetivos:** Conocer las condiciones de vivienda y del ambiente familiar que rodea a los niños en situación de desplazamiento.
- **Materiales:** Salón de clase, resma de papel, colores, marcadores, lápices, tijeras, cartulina de colores, pegamento y silicona líquida.
- **Dinámica:** Cada niño y niña debe dibujar su casa ideal.
Luego debe construir con cartulina la casa donde vivían y la casa donde viven actualmente.
Los niños y niñas dibujarán a las personas que habitaban en su casa anterior y en la actual.
Exponer a los demás compañeros sus creaciones.

“LO QUE ME GUSTA DE MI ESCUELA”

Objetivos:

Establecer el tipo de relación que se presenta entre:

Niños y niñas

Niños (as) y padres

Niños(as) y docentes

Materiales:

Salón de clases, hojas de papel, colores, lápices, marcadores.

Dinámica:

Los niños y niñas de las escuelas elaborarán un listado utilizando su creatividad de las personas con quien mejor se relacionan en la escuela y en el hogar, y otro

listado de las personas con quien no se relaciona muy bien en la escuela y en el hogar y exponer el por qué escogieron a esas personas.

Luego deben hacer referencia a las clases que más y que menos les gusta, su maestro o maestra favorito (a) y por qué.

"QUIEN QUIERO SER"

Objetivos:

Establecer los efectos del desplazamiento forzado en los niños y niñas que hacen parte del PPN y la incidencia en su proyecto de vida.

Materiales:

Barras de plastilina de diferentes colores, salón de clases, madejas de lana, colbón, cartulinas de colores y retazos de tela.

Dinámica:

Cada niño y niña elaborará con plastilina una representación de lo que le gustaría ser cuando sea grande y explicar por qué.

"MI HEROE AL RESCATE"

Objetivos:

Detectar algunas de las situaciones difíciles vividas por los niños y niñas en situación de desplazamiento de las escuelas comunitarias del Distrito de Cartagena.

Materiales:

Salón de clases, disfraces, maquillajes.

Dinámica:

Se divide el grupo de trabajo en cuatro subgrupos, cada subgrupo debe presentar mediante un socio drama un momento difícil de su vida donde le habría gustado que su héroe favorito apareciera para ayudarlo.

"LA ESCUELA QUE DESEO"

objetivos:

Establecer la concepción de escuela de calidad de los niños y niñas en situación de desplazamiento de las escuelas comunitarias del Distrito de Cartagena.

Materiales:

Salón de clases, papel, lápices.

Dinámica:

Cada niño debe escribir en un papel la respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuándo una fruta está buena (o es de calidad)?, ¿cómo te imaginas la mejor escuela?, ¿cómo es la clase en la que te sentirías bien?, ¿cómo te gusta que sea tu profesor?, ¿qué cosas hace un buen estudiante?. Posteriormente se hará una socialización de las respuestas.

8.4.2 Entrevista de Grupo Focal para Docentes y Directivos de las Escuelas Comunitarias

Para la aplicación de esta técnica de recolección de información se toma como referente el que esta forma de entrevista en grupo busca discutir y comentar desde la experiencia personal de los docentes y directivos de las escuelas comunitarias el tópico que es objeto de estudio y en el cual cuenta más la comprensión obtenida y la interacción generada entre los participantes, que las propias respuestas planteadas.

Entre los aspectos metodológicos a tener en cuenta en la aplicación de esta técnica tenemos:

- La grabadora debe emplearse con el consentimiento y aprobación del grupo.
- La entrevista deseablemente debe ser conducida por dos personas, en lo posible de sexo opuesto, dado que si empleamos una perspectiva de género tanto hombres como mujeres poseen fortalezas diferentes que mas que excluyentes son complementarias.
- Entre los dos entrevistadores debe existir una alternación de roles, es decir, que en una primera fase de la entrevista, uno de ellos debe asumir la conducción de la entrevista y el otro por su parte realizará el registro de lo que esta sucediendo, al igual que los vacíos informacionales que se deben satisfacer en un segundo momento del proceso de entrevista, en donde se intercambian los roles y de esta

manera el conductor pasa a ser registrador y el anterior registrador ahora juega el papel de conductor de la entrevista.

- El grupo debe estar conformado por un número de seis a ocho personas, considerándose este estándar como el más adecuado debido a que la experiencia ha puesto en evidencia que grupos menores de seis personas no se genera la dinámica interaccional que demanda el uso de esta técnica y cuando se establecen grupos con un número mayor de ocho actores se da la tendencia a la formación de subgrupos.
- La entrevista generalmente debe durar entre 1 ½ y dos horas.
- Se debe anticipar a las personas el tiempo de duración de la entrevista e informar de los aspectos que se van a discutir durante el desarrollo de la misma.

Objetivos:

Obtener la mayor información sobre la situación de los niños y niñas en situación de desplazamiento de las Escuelas Comunitarias.

Materiales:

Salón, grabadora, cámara fotográfica, papeles y lápices.

Preguntas guías:

¿Cómo entiende usted el fenómeno del desplazamiento?

¿Qué es lo más difícil de trabajar con niños y niñas en situación de desplazamiento?

Como docentes, ¿qué actitudes manifiestan hacia los niños y niñas desplazados de sus escuelas?

¿Cómo percibe las condiciones físicas y psicológicas de los niños y niñas desplazados que tienen asignados?

¿Cuáles son las actitudes que se manifiestan con mayor intensidad en sus niños y niñas desplazados?

¿Cómo es el acompañamiento de los padres de familia en la educación de sus hijos? (niños y niñas desplazados)

¿Cree usted que la escuela brinda las condiciones físicas, pedagógicas y sociales necesarias para la atención de los niños y niñas en situación de desplazamiento, y por qué?

¿Registra usted algún caso especial que haya sucedido en la escuela con relación a los niños y niñas desplazados?

¿cuándo cree usted que una escuela es de calidad?

¿cuándo cree usted que una educación es de calidad?

¿cuándo cree usted que una práctica pedagógica es de calidad?

¿qué condiciones considera usted debe tener la institución educativa para alcanzar los niveles de calidad?



8.4.3 Guía de Observación para el Contexto Familiar.

La relación directa con el contexto familiar a través de la observación permite conocer la percepción de la familia en relación al comportamiento y aprendizaje de los niños y niñas y el impacto real generado por la escuela. A continuación se exponen los aspectos de dicho instrumento:

Se considera pertinente que antes de tener un contacto directo con el contexto de las familias incluidas en una muestra representativa, se tenga un primer momento social con los niños y niñas y padres de familia o tutor y de esta manera generar condiciones de confianza que permitan ganar el acceso físico y social al escenario familiar.

Posteriormente se realiza un plan de visitas en el cual se programarán fechas, lugar y horas en que se realizarán, teniendo en cuenta los momentos en que estén presentes el mayor número de miembros de la familia incluidos los niños y niñas.

Como situaciones socio culturales a observar se establecen las siguientes:

- Características de las condiciones físicas de la vivienda y del entorno de la misma.
- Interacciones entre los miembros de la familia.
- Interacción entre el niño(a) y sus padres.
- Interacción entre el niño(a) y el entorno físico de la vivienda.
- Interacción de la familia con el contexto comunitario.
- Distribución de los roles familiares.
- Conflictos familiares.

- Estrategias de resolución de conflictos.
- Interacción de la familia con el niño(a) en su rol como estudiante.

El registro de los datos observados se hará a través de una crónica descriptiva que los dos observadores realizarán individualmente no más de dos horas después de haber tenido el contacto con el medio familiar, posteriormente se socializan los resultados de cada crónica y se realiza una sola descripción como resultado de la integración de ambos registros.

Dialogo.

Para complementar la información que no es posible obtener por la técnica de la observación y del uso conciente de los sentidos, se hace necesario la implementación interpolada del dialogo como estrategia que posibilita la exteriorización de sentimientos, percepciones y valores de la familia, frente al papel de la escuela en la formación de los niños(as).

En la dinámica interaccional verbal en el proceso del dialogo como técnica de recolección de información, se plantean varias fases o momentos en el desarrollo del mismo:

- Puesta en Escena Inicial.

Se establecen preguntas abiertas que permitan suscitar un dialogo con una pauta abierta de comunicación que le permitan al entrevistado sentirse seguro y se manifieste natural y espontáneamente.

- Interacción

En este momento del dialogo se establece una relación mas dinámica y estable entre los interlocutores.

- Reflexión inicial

Se busca concretar expectativas específicas entre los interlocutores acerca del desarrollo subsiguiente del dialogo.

- Ajuste de Plan Inicial

Replanteamiento y acomodo del proceso interaccional al contexto y actitudes del entrevistado.

- Puesta en escena modificada

Se da aplicabilidad a los reajustes planteados en la forma, el contenido y el énfasis de los interrogantes; así como de la propia actitud del investigador.

- Reflexión intermedia

Se buscan puntos de encuentros entre los actores del dialogo que permitan el desarrollo de nuevas expectativas específicas de interacción.

- Cierre

Las estrategias de cierre del dialogo conducido a modo de entrevista se deben adecuar a dos propósitos, por una parte convalidar las percepciones del



entrevistado y por otra dejar abierta la posibilidad de corroborar o profundizar en algunos aspectos.

8.5 ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Para poner en orden la información recolectada a través de los instrumentos y técnicas de recolección de información descritos, se hace la implementación de matrices (estas aparecen en la sección de los anexos) que permiten la reconstrucción organizada por temáticas de la información recogida a través de los registros de observación, memorias de entrevistas y diálogos, revisión de documentos, crónicas descriptivas y relatos; para posterior a esto realizar un ejercicio comprensivo-descriptivo de los horizontes de sentido y de la subjetividad de los actores, que den cuenta de la realidad socio-educativa de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado que atienden las escuelas comunitarias del distrito de Cartagena.

Las conclusiones extraídas por parte de los auxiliares de investigación se conjugan con la percepción de los actores que participaron en el proceso, para poder mostrar un acercamiento cognoscitivo que dé viabilidad al diseño de acciones de mejoramiento construidas de manera participativa.

9.0 RECURSOS

9.1 TALENTO HUMANO:

- Coordinadores y asesores del proyecto
- Auxiliares de investigación
- Docentes, directivos y estudiantes de las instituciones educativas participantes en el proyecto
- Padres y madres de familia

9.2 RECURSOS MATERIALES:

- Xerocopias (450)
- Bolígrafos (5)
- Lápices (5)
- Borradores (2)
- Resma (2)

9.3 RECURSOS DE SERVICIOS:

- Transporte (100 pasajes)
- Transcripción (250 páginas)
- Asesoría

CONCLUSIONES

A continuación se esbozan una serie de conclusiones derivadas del análisis del proceso de caracterización de las Instituciones Educativas del barrio Nelson Mandela que atienden niñez en situación de desplazamientos forzado, por campos temáticos.

- **Procedencias de los niños y las niñas en situación de desplazamiento:** Los niños en situación de desplazamiento que atienden las escuelas del barrio Nelson Mandela de Cartagena proceden de aproximadamente 10 departamentos de Colombia lo que propicia un encuentro y desencuentro multicultural y pluriétnico que produce un proceso de choque y adaptación a una nueva realidad sociocultural de los niños y niñas en situación de desplazamiento.
- **Historia de las Instituciones Educativas:** Las escuelas del barrio Nelson Mandela nacen aproximadamente entre los años 1997 – 1999, años en los cuales se presenta un recrudecimiento del desplazamiento forzoso en el país. Por iniciativa de la comunidad y con el objetivo principal de atender la necesidades educativas de la niñez en situación de desplazamiento, pero a raíz de la creciente demanda de cupos, la precariedad de la infraestructura de las instalaciones locativas – casas de familias y carpas – y la poca dotación de material logístico y didáctico, se hace evidente la urgente necesidad de formalizar la atención educativa, es así como tardíamente, a partir del año 2001 hace ingerencia en el ámbito educativo de la comunidad los entes

gubernantes y no gubernamentales tanto nacionales como internacionales; los cuales finalizan su intervención en el aspecto de infraestructura, aumento de la cobertura, alimentaria y educativa; no obstante en la naturaleza de los proyectos no se visualiza la calificación educativa para la atención integral de la niñez en situación de desplazamiento forzoso.

- **Cobertura Educativa de los niños en situación de desplazamiento:** Cerca del 50% de la población estudiantil que atiende las escaleras del barrio Nelson Mandela esta en situación de desplazamiento forzoso, no obstante, las escuelas de su gran mayoría (90%) no cuenta con un sistema estadístico que de cuenta de una diferenciación porcentual por sexo, rangos de edad, grado escolar, numero de docentes por alumno. Lo cual implica un desconocimiento por partes de directivos y docentes de las verdadera dincesion y características de la problemática de la niñez en situación de desplazamiento que atiende. Reflejo de esta situación es la ausencia de actividades sistematizadas y formalizadotes en los proyectos educativos institucionales, para la atención contextualizada y singularizada que requieren los niños que han sido victima del desplazamiento forzoso por causas de conflicto armado.

- **Infraestructura Educativa:** Por el mejoramiento de la dotación de infraestructura de las del barrio Nelson Mandela; aun estos aspectos constituyen un factor que restringen la creación de ambiente propicios para el ejercicio plano de derechos a la educación de la niñez en situación de desplazamiento. En las aulas de clase se observa nacimiento (hasta 50 niños y niñas en salones de 4X4 mts) lo cual crea un ambiente de hostilidad

que bloquea la interacción pedagógica del docente con los y las alumnas de estos entre sí. La restricción locomotora e interaccional que ejerce el aula de clase en los niños, no logra liberarse al menos del todo en los momentos de recreación y deportes, dado que el área donde estos se llevan a cabo es muy limitada y no cuneta con el área donde estos se llenan a cabo juegos que implique al uso adecuado de las habilidades motrices, lúdicas e interaccionales de los niños (as).

Por su parte, las áreas administrativas de las escuelas se caracterizan por ser multifuncionales, es decir, que en un mismo salón. Sin divisiones y poco espacioso, funcionan la oficina de rectora (a), coordinadoras (a) secretario (a), biblioteca, archivo y bodega de almacenamiento de alimentos. Esta nula diferenciación de crea un ambiente de congestión que dificulta la adecuada prestación de servicio a los estudiantes. A estos se le suma la escasa dotación y actualización tecnológica de documentos de administración, archivo y material bibliotecario, lo que propicia entre los docentes y administrativos un ambiente laboral tenso que los induce a localizar solamente los aspectos técnicos de su labor y no trascender hacia la creación de ambiente práctico e incluyente que promueve la transformación de la práctica educativa.

• **Alianza Interinstitucionales:** en cuanto a las alianzas para desarrollar proyectos en las instituciones educativas que atienden niñez en situación de desplazamiento forzoso, existe una escasa coordinación interinstitucional para la articulación de las acciones entre las diferentes organizaciones gubernamentales y organismos de cooperación internacionales. Esta

situación se evidencia en el desarrollo de proyectos y actividades independizadas y no tendientes a completar y reforzar la labor entre la heterogeneidad de organizaciones que prestan su apoyo a las instituciones educativas. Además en el énfasis y la naturaleza de la acción desarrolladas en las alianzas no se visualiza una contextualización y diferenciación de dichas acciones y la singularidad de la niñez en situación de desplazamiento.

BIBLIOGRAFIA

Efectos sicosociales y culturales del desplazamiento, Universidad Nacional. Corporación AVRE, Fundación Dos Mundos, Bogotá, 2000.

URIBE, María Victoria. La alegría de ser. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Bogotá, 191

PUERTA, María Piedad. Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos. Editorial Lumen, Argentina, 200.

DELGADO, Juan Manuel. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Editorial Planeta. Madrid, 1999.

CUBILES, Fernando. Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales. Editorial Naciones Unidas. Bogotá, 1999.

YUSTE, Manuel Restrepo. Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1999.

CECODAP. Aprender y crecer superando las dificultades . Save the Children. Venezuela. 1997

DELFO, Martine f. ¿me escuchas, fundación Bernard van Leer , S/I, 1995

BONILLA, Elsa. La evaluación cualitativa como fuente de información. Universidad de los Andes, Bogotá, 1989.

ACNUR: Mediación de conflictos en el ámbito escolar, 2001, Urabá, Colombia.

En la web.

<http://www.mediación.com/>

<http://www.equipo-imca.com/>

<http://viex.com/pe/canaels/Arbitraje,Conciliación y Mediación/ 2>

ANEXOS

**1 DESCRIPCIÓN DE LA PROCEDENCIA Y EL LUGAR EN QUE RESIDEN
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO, POR
MUNICIPIO.**

INSTITUTO	MUNICIPIOS, CORREGIMEINTOS Y SECTORES EXPULSORES DE PSD	BARRIOS EN DONDE RESIDEN NSD DEL INSTITUTO
Centro Comunitario los Robles	Medellín, Turbo (Ant), Chocó, Sur de Bolívar, Cesar	Nelson Mandela
Concentración Educativa el Salvador	Sur de Bolívar, Altos del Rosario, xxx xx de Antioquia, El Bagre, San Pablo.	Nelson Mándela
Concentración Escolar Bernardo Foegen	Sur de Bolívar, Maria la Baja, Chibolito (Cor),	Nelson Mandela
Concentración Educativa Bertha Suttner	Sur de bolivar, maria la baja, chibolito (Cord), Magdalena	Nelson Mandela
Instituto Educativo y Comunitario el Redentor	Sur de Bolívar, Urabá (Ant), Tuchín (Cor), Chocó, Necoclí (Ant),(Vereda)	Nelson Mandela
Escuela Comunitaria 7 de Diciembre	Zaragoza (Ant), Montería, Camilo Torres, (Vereda Magangue)	Nelson Mandela
Centro Educativo Comunitario Nelson Mandela	Sur de Bolívar,	Nelson Mándela
Concentración Educativa la Primavera	Urabá (Ant), San Jacinto, Carmen de Bolívar, Sucre, Córdoba y Magdalena	Nelson Mandela
Escuela Mixta Comunitaria Villa Corel	Carmen de Bolívar,	Nelson Mandela
Funmdación Colegio Comunitario Hijos del Rey	Carmen de Bolívar, San Onofre y María la Baja.	Nelson Mandela

2. HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:

180

Institución	Fecha de creación	Observaciones
Centro Educativo Comunitario los Robles	27 de Enero de 1997	la escuela se fundó por la gestión de la Corporación Coopronelma conformada por docentes y habitantes del barrio, iniciándose con una población de 183 alumnos. Grado pre-escolar a tercero; en infraestructura de carta y estiva. En el 2003 se inicia la construcción de una nueva planta de dos pisos. La escuela se fundó con el objetivo de atender las necesidades de la población desplazada que empezó a llegar al barrio en el mismo año de iniciarse las clases
Concentración Educativa el Salvador	Año 1999	la escuela surgió de la gestión de la Iglesia cristiana Evangélica de Blaz de Lezo, que a través de una encuesta en el sector se determinó que 500 niños en edad escolar que no tenían posibilidad de acceso a un centro Educativo. En el año 2000 los suecos donaron un terreno y la planta física actual de la Institución. La Vocación religiosa es CRISTO CÉNTRICO.
Centro Escolar Bernardo Foegen	1998	La institución surgió por la idea del profesor Omar Ruiz quien residía en el barrio en situación de desplazado, las instalaciones inicialmente constaban de carpas y estivas y se atendían población estudiantil hasta quinto de primaria. A mediados del año 1998 la Congregación Franciscana, encabezada por la monja Elfride, reestructuró y amplió la planta física para atender la creciente población estudiantil en situación de desplazamiento

Concentración educativa Bertha Suttner	5 de Febrero de 2001	A través de la gestión de la Monja Francisca Elfride se enviaron a una Institución Educativa australiana fotografías de las situación del asentamiento de Nelson Mandela, los padres de familia de dicha institución enviaron donaciones económicas para la construcción de la planta física de una Institución Educativa " Hija " del Colegio Bertha Suttner de Australia
Institución Educativa Comunitario Redentor	3 de Marzo de 1997	A través de unas encuestada realizadas por misioneros del Centro Evangélico de Blas de Lezo, que como resultado arrojaron 500 niños y niñas desescolarizados, surgió la necesidad de crear una Institución en el sector. En el comienzo los niños recibían sus clases en tres casa prestadas por habitantes del barrio, sin tableros razón por la cual se utilizaban las paredes. Los docentes no recibían ninguna remuneración económica por parte del estado ni del distrito. Los psdres en el año de 1998 aportaron \$3000 por matrícula con lo cual se logró conseguir otras casa en el sector las Colinas. Posteriormente se envió un proyecto al ministerio de Educación y partir de ello el Ministerio hizo entrega de \$150.000.000 los cuales fueron repartidos en las diferentes escuelas; y para la construcción de la planta física de la escuela el Redentor.
Escuela comunitaria 7 de Diciembre	Año 1998	Nació de la idea del aspirante ala Aldía de Cartagena Nicolás Curie. Se empezó las clases en carpas en un Lote prestado con una población estudiantil de 150 niños de los sectores de Venecia, Nazareth, las Colinas y Trujillo. La escuela se fundó con el objeto de atender la población desplazada, pero en el año 2003 los niños fueron desertando a otras escuelas del barrio en busca de mayor ayuda económica y didáctica. En 1999 el Movimiento para la Paz el Desarme y la Libertas (MPDL), otorgó la donación de Zinc y tablas para la construcción de una planta física con la colaboración de la comunidad

Centro Educativo y Comunitario Nelson Mandela	Año 1997	Se inició a partir de la gestión de 2 miembros de la comunidad en situación de desplazamiento, quienes a partir de la aplicación de una encuesta decidieron utilizar una vivienda en el sector de la Conquista para atender a las necesidades educativas de los niños del sector hasta tercero de primaria. En el sector se formó otra escuela por gestión de un líder comunitario pero al poco tiempo los docentes desertaron por falta de retribución económica, quedando únicamente 3 docentes, quienes recibieron capital de los políticos en campaña de aquel entonces. Esta fue la primera escuela comunitaria del barrio Nelson Mandela
Centro Educativo Comunitario la Primavera	Año 1999	Una persona (Dorilsa) que vivía aledaña al barrio vió la necesidad del sector Cuatro Primaveras y comenzó un proceso de sensibilización y con la ayuda de la comunidad empezaron la escuela con dos pisos y los cinco niveles de primaria, la planta física era de zinc con horcones que usaban para la recreación, con la ayuda del sector productivo buscaron robles para la construcción de la planta
Escuela Mixta Comunitaria Villa Corelca	Año 1998	Sin lotes los docente del barrio que procedían de 8 barrios de la ciudad se ofrecieron a dar ayuda de sus propios ingresos en 1999 tomaron ilegalmente el lote de Estorgio Torres y se trasladaron a un sitio publico, la Fundación Tierra de Hombres los dotó de tablas y techo, y Promigas nos ayudó para la dotación de la escuela.

Fundación Educativa Colegio Comunitario Hijos del Rey	Año 1999	Proyecto formulado por Francisco Galindo para la construcción de un colegio en Nelson Mandela, pero por convención del terreno se trasladó a Vista Hermosa , lo presentaron a la embajada de xxxxxx en el inicio de las clases de daba en casuchas (Techos de plástico) en el 2002 se empezaron a suministrar los recursos , se realizó pensando en los niños en situación de desplazamiento.
---	----------	---

TODAS ESTAS ESCUELAS SEGÚN DATOS BRINDADOS POR LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS NACEN BAJO LA MISION DE ATENDER A NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACION DE DESPLAZAMIENTO. 184

3 COBERTURA NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO

Instituto	grado	grupo	jornada	No. estudiantes		No. NSD		No. Alumnos Por docentes	No. docentes	
				F	M	F	M		F	M
Centro Comunitario los Robles	Primaria y Bachillerato			256	320	165	180		12	6
Institución Educativa el Salvador	Todos los grados			310	338	186	197			
Concentración Educativa Bernardo Foegen	Todos los grados		Tarde	245	184	56	48			
Concentración Educativa Bertha Suttner	Todos los grados			240	257	200	147			

4. INFRAESTRUCTURA

185

ESCUELA COMUNITARIA LOS ROBLES

CATEGORIAS/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCION
AULAS	8	4 mxxx	Espacio amplio y ventilado	Sillas en mal estado	Esta escuela cuenta con buena infraestructura
BAÑOS	2		Tiene baterías sanitaria	Pocos baños para la cantidad de alumnos	Poco aseados
ZONAS DE RECREACION	Tiene 1 patio		Sive a los alumnos para la recreación	Espacio improvisado	
ZONAS DE ALIMENTACION	1 comedor escolar	4 m xxx		El tamaño no es acorde con el número de estudiantes	
BIBLIOTECA	1	4 m	En proceso de crecimiento	Faltan libros, sillas y mesa	
MATERIAL DIDACTICO					Cada alumno debe traer sus útiles escolares
TRASPORTE ESCOLAR					
VENTILACION					Todos las aulas cuentan con ventiladores
OTROS					
OTROS					
OTROS					
TOTALES/ CONCLUSIONES					Escuela en buen estado con relación a las demás
CATEGORIAS/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCION
AULAS	10	4 mxxx	Espacio amplio y ventilado	Sillas en mal estado	Esta escuela cuenta con buena infraestructura

BAÑOS	2		Tiene baterías sanitaria	Pocos baños para la cantidad de alumnos	Poco aseados y en regular estado
ZONAS DE RECREACION	Tiene 1 patio		Sirve a los alumnos para la recreación	Espacio improvisado	
ZONAS DE ALIMENTACION	1 comedor escolar	4 m xxx		El tamaño no es acorde con el número de estudiantes	Espacio improvisado es un aula de clase
BIBLIOTECA	1		En proceso de crecimiento	Faltan libros, sillas y mesa	Espacio improvisado
MATERIAL DIDACTICO					Cada alumno debe traer sus útiles escolares
TRASPORTE ESCOLAR					
VENTILACION			2 ventiladores por aula		Todos las aulas cuentan con ventiladores
OTROS					
OTROS					
OTROS					
TOTALES/ CONCLUSIONES					Escuela en buen estado con relación a las demás

ESCUELA COMUNITARIA BERNARDO FOEGEN

CATEGORIAS/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCION
AULAS	6	4 mxxx	Espacio amplio	Sillas en mal estado	Esta escuela cuenta con buena infraestructura
BAÑOS	2		Tiene baterías sanitaria	Pocos baños para la cantidad de alumnos y en Baterías sanitarias en mal estado	Poco aseados y deteriorados
ZONAS DE RECREACION	Tiene 1 patio		Sirve a los alumnos para la recreación	Espacio improvisado	
ZONAS DE ALIMENTACION	1 comedor escolar	4 m xxx	Amplio y ventilado	El tamaño no es acorde con el número de estudiantes	Cuenta también con servicio de refrigerio extendido a toda la comunidad
BIBLIOTECA	I Bibliobanco		En proceso de crecimiento	Faltan libros, sillas y mesa	No está constituida como biblioteca
MATERIAL DIDACTICO					Cada alumno debe traer sus útiles escolares
TRANSPORTE ESCOLAR					
VENTILACION					no cuenta con ventiladores para cada salón
OTROS					Agua, luz y teléfono en normal funcionamiento
OTROS					
OTROS					
TOTALES/ CONCLUSIONES					Escuela en buen estado con relación a las demás

ESCUELA COMUNITARIA NELSON MANDELA

CATEGORÍA/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCIÓN
AULAS	7	4mts	Espacio amplio y ventilado	Sillas en mal estado e incompletas	Aulas sin ventilación, hacinamiento y desaseo
BAÑOS	2		Tiene baterías sanitarias	Pocos baños para la cantidad de alumnos	Malos olores productos de los desechos del drenaje
ZONA DE RECREACIÓN					No hay espacio de recreación definido
ZONAS DE ALIMENTACIÓN	1 comedor escolar			El tamaño no es acorde con el numero de estudiantes	
BIBLIOTECA					Servicio de Bibliobanco
MATERIAL DIDÁCTICO					Material didáctico es donado por personas "de buen corazón" pero no cubre la totalidad de la población infantil
TRANSPORTE ESCOLAR					
VENTILACIÓN					No cuenta con ventiladores

ESCUELA COMUNITARIA BERTHA SUTTNER

189

CATEGORIAS/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCION
AULAS	5	4 mxxx		Sillas en mal estado y no hay ventiladores en las aulas	Esta escuela en relación a las aulas está en regular estado, pocas aulas y poco espacio para la cantidad de niños atendidos.
BAÑOS	2		Tiene baterías sanitaria	Pocos baños para la cantidad de alumnos	Poco aseados, en buen estado con relación a las demás escuelas.
ZONAS DE RECREACION	Tiene 1 patio		Sirve a los alumnos para la recreación	Espacio improvisado	El patio también es utilizado como cancha de fútbol por ser de arena
ZONAS DE ALIMENTACION	1 comedor escolar	4 m xxx		El tamaño no es acorde con el número de estudiantes	Compartido con el Jardín Infantil
BIBLIOTECA	1	4 m	En proceso de crecimiento	Faltan libros, sillas y mesa	
MATERIAL DIDACTICO					Cada alumno debe traer sus útiles escolares
TRASPORTE ESCOLAR					
VENTILACION					Todos las aulas cuentan con ventiladores
OTROS					Servicios públicos normales
OTROS					
TOTALES/					
CONCLUSIONES					

INSTITUCION EDUCATIVA Y COMUNITARIA EL REDENTOR

CATEGORIAS/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCION
AULAS	11	4 mxxx	Espacio amplio	Sillas en mal estado y no hay ventiladores en los alones	Esta escuela no tiene buena infraestructura
BAÑOS	2		Tiene baterías sanitaria	Pocos baños para la cantidad de alumnos	Poco aseados
ZONAS DE RECREACION	Tiene 1 patio		Sive a los alumnos para la recreación	Espacio improvisado	un patio lote que utilizan los niños como espacio de recreación está en proyecto la construcción de una cancha de fútbol.
ZONAS DE ALIMENTACION	1 comedor escolar	4 m xxx		El tamaño no es acorde con el número de estudiantes	
BIBLIOTECA	1	4 m	En proceso de crecimiento	Faltan libros, sillas y mesa	
MATERIAL DIDACTICO					Cada alumno tiene gratuidad de material didáctico
TRANSPORTE ESCOLAR					
VENTILACION					Todos las aulas no cuentan con ventiladores
OTROS					Emisora escolar, sala de profesores
OTROS				No cuenta con canecas para el aseo.	
OTROS					
TOTALES/ CONCLUSIONES					

ESCUELA COMUNITARIA 7 DE DICIEMBRE

191

CATEGORIAS/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCION
AULAS	4	6 mxxx	Espacio amplio y ventilado	Sillas en mal estado	Las aulas están hechas de tambos o cambuches
BAÑOS	3		Tiene baterías sanitaria	Pocos baños para la cantidad de alumnos	Poco aseados
ZONAS DE RECREACION	Tiene 1 patio		Sirve a los alumnos para la recreación	Espacio improvisado	El espacio de recreación representa un riesgo par los niños y para las niñas
ZONAS DE ALIMENTACION	1 comedor escolar	4 m xxx		El tamaño no es acorde con el número de estudiantes	Zona improvisada
BIBLIOTECA	1		En proceso de crecimiento	Faltan libros, sillas y mesa	El espacio para la biblioteca es compartido para el comedor , la dirección y un aula de clase.
MATERIAL DIDACTICO					Cada alumno debe traer sus útiles escolares
TRASPORTE ESCOLAR					
VENTILACION					Cada aula cuenta con ventanas grandes y amplias que facilitan la ventilación de los estudiantes.

CONCENTRACION EDUCATIVA Y COMUNITARIA LA PRIMAVERA¹⁹²

CATEGORIAS/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCION
AULAS	5			Pocas aulas pequeñas para el número de estudiantes atendidos	
BAÑOS	2		Tiene baterías sanitaria	Pocos baños para la cantidad de alumnos	Poco aseados
ZONAS DE RECREACION	Tiene 1 patio		Sirve a los alumnos para recreación	Espacio improvisado	
ZONAS DE ALIMENTACION	1 comedor escolar			El tamaño no es acorde con el número de estudiantes	espacio improvisado
BIBLIOTECA	1		En proceso de crecimiento	Faltan libros, sillas y mesa	
MATERIAL DIDACTICO					Cada alumno debe traer sus útiles escolares
TRASPORTE ESCOLAR					
VENTILACION					Todos las aulas cuentan con ventiladores
OTROS					servicios públicos en regular estado, tanque de almacenamiento de agua utilizado también para el procesamiento de los alimentos.

ESCUELA MIXTA COMUNITARIA VILLA CORELCA

193

CATEGORIAS/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCION
AULAS	9			Pocas aulas pequeñas para el número de estudiantes atendidos	sillas en regular estado e incompletas
BAÑOS	2		Tiene baterías sanitaria	Pocos baños para la cantidad de alumnos	Poco aseados y solo se encuentra en una de las sedes
ZONAS DE RECREACION	Tiene 1 patio		Sirve a los alumnos para recreación	Espacio improvisado	
ZONAS DE ALIMENTACION	1 comedor escolar			El tamaño no es acorde con el número de estudiantes	espacio improvisado
BIBLIOTECA	1		En proceso de crecimiento	Faltan libros, sillas y mesa	
MATERIAL DIDACTICO					Cada alumno debe traer sus útiles escolares
TRASPORTE ESCOLAR					
VENTILACION					Todos las aulas cuentan con ventiladores
OTROS					
OTROS					servicios públicos en regular estado, tanque de almacenamiento de agua utilizado también para el procesamiento de los alimentos.

FUNDACION COLEGIO COMUNITARIO HIJOS DEL REY

194

CATEGORIAS/ ESPACIOS	NUMERO	MTS. APROX.	POTENCIALIDAD DEL LUGAR	DIFICULTADES DEL LUGAR	DESCRIPCION
AULAS	5			Pocas aulas pequeñas para el número de estudiantes atendidos	Sillas en regular estado y completas
BAÑOS	2		Tiene baterías sanitaria	Pocos baños para la cantidad de alumnos	Poco aseados
ZONAS DE RECREACION	Tiene 1 patio		Sirve a los alumnos para recreación	Espacio improvisado	
ZONAS DE ALIMENTACION	1 comedor escolar			El tamaño no es acorde con el número de estudiantes	espacio improvisado
BIBLIOTECA	1		En proceso de crecimiento	Faltan libros, sillas y mesa	
MATERIAL DIDACTICO					Cada alumno debe traer sus útiles escolares
TRASPORTE ESCOLAR					

VENTILACION					<p style="text-align: right;">195</p> <p>Todos las aulas cuentan con ventiladores</p>
OTROS					
OTROS					<p>servicios públicos en regular estado, tanque de almacenamiento de agua utilizado también para el procesamiento de los alimentos.</p>
OTROS					
TOTALES/ CONCLUSIONES					<p>escuela en condiciones regulares y falta de recursos humanos.</p>

6. ALIANZAS PARA DESARROLLAR PROYECTOS DE LA INSTITUCIÓN:

INSTITUTO	TIPO DE ORGANIZACION		TIPO DE APOYO
	OG	ONG	
CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO LOS ROBLES		proyecto lideres del siglo 21: protección s.a Fundación santo domingo FUPAD P.M.A	técnica infraestructura y alimentación material didáctico alimentación
Concentración educ. el salvador	ICBF	PMA Fundación Proteger	Técnico (Asesoría) Alimentación Alimentación
Concentración educativa Bernardo Foegen		PMA	Alimentación
Concentración Educativa Bertha Suttner	Comfenalco	PMA	Asesoría a docentes Alimentación
Institución Educativa Comunitaria el Redentor	ICBF Profamilia	PMA Plan Internacional Universidad Rafael Núñez	Alimentación Apoyo técnico (Asesoría) Capacitación Registro , cedulaación y Asesoría
Escuela Comunitaria 7 de Diciembre	ICBF	Plan Internacional PMA	Infraestructura fisica y Asesoría (Comedor escolar) Asesoría Psicológica (Salud sexual) Alimentación

Centro educativo Comunitario Nelson Mandela	ICBF	PMA Fundación Semillas para el Alma	Alimentación Asistencial	197
Concentración Educativa La Primavera	ICBF	PMA Fundación Promi.-gas Cruz Roja	Alimentación Biblioteca Alfabetización y Capacitación	
Escuela Mixta Comunitaria Villa Corelca		Universidad Tecnológica de Bolívar PMA Promi.-gas	Presta equipos (Computadores) de sus instalaciones Alimentación Capacitación	
Fundación escuela Comunitaria Hijos del Rey	ICBF	PMA	Alimentación por parte del ICBF asesorías Psicológicas	

DESCRIPCIÓN DE LAS CONDICIONES BÁSICAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO:

COMENTARIOS: En la primera visita se pudo observar que hay problemas de maltrato físico y verbal por parte de algunos docentes y problemas al momento de resolver sus conflictos .

La información más profunda se obtendrá por medio de los talleres a grupo Focales con los niños