APLICACIÓN DE LA LEY 1448 DE 2011 PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO FUNDAMENTAL A NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO

LEONOR EGAS VILLOTA
CARLOS MARTÍNEZ ALEGRÍA
JANETH TAPIA CHAMORRO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO, 2018

APLICACIÓN DE LA LEY 1448 DE 2011 PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO FUNDAMENTAL A NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO

LEONOR EGAS VILLOTA
CARLOS MARTÍNEZ ALEGRÍA
JANETH TAPIA CHAMORRO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

ASESORA
MG. ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO, 2018

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO - RAE v
INTRODUCCIÓN 8
REFERENTES TEÓRICOS 27
Educación Inclusiva 27
Ley de víctimas 1448 de 2011 33
Víctima 35
Conflicto Armado 36
Derechos Humanos 38
ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN 41
La ley de víctimas un desafío para la reparación integral 45
Ingreso Escolar por desplazamiento forzado 46
Enfoque Diferencial 47
Reparación de víctimas 49
Plan de Formación de Docente 50
La educación inclusiva estrategia de construcción de escuelas para todos 51
Desconocimiento de la Ley de Víctimas 52
Alianzas Interinstitucionales de Apoyo a la Gestión Pedagógica 53
Actitud Dialógica Maestro-Estudiantes 55
Articulación de Proyectos pedagógicos mediante Actividades Inclusoras y Reparadoras 56
Estrategias Pedagógicas de Aula para la Inclusión Escolar 57
Acciones Educativas para la inclusión escolar 59
CONCLUSIONES 61
PROYECCIONES 64
REFERENCIAS 65

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 42
Tabla 2 43
Tabla 3 44

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Guión de la Entrevista Semiestructurada directivo docente
ANEXO 2. Guión de la Entrevista Semiestructurada docentes
ANEXO 3. Guión para Relato estudiantes
ANEXO 4. Transcripción y codificación de datos
ANEXO 5. Matrices de análisis

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO (RAE)

Información general del documento	
TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de maestría/tesis de maestría
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
NIVEL DE CIRCULACIÓN	Público
TÍTULO	Aplicación de la ley 1448 de 2011 para garantizar la educación como un derecho fundamental a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado.
AUTORES	Leonor Egas Villota; Carlos H. Martínez A; Janeth Tapia Chamorro.
ASESORA	Mg. Alejandra Dalila Rico Molano
PUBLICACIÓN	Bogotá, 11 septiembre, 2018, 68 páginas.
UNIDAD PATROCINANTE	Universidad Santo Tomas Abierta y a Distancia, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Línea de investigación: **Educación, derechos humanos, ciudadanía y paz**
MODALIDAD	Metodología a distancia en modalidad de investigación
PALABRAS CLAVES	Ley de Víctimas, Desplazamiento Forzado, Conflicto armado, Educación Inclusiva, Enfoque Diferencial.

Descripción del proyecto (documento)

Trabajo de grado de Maestría en Educación que tuvo como propósito fundamental responder a la pregunta ¿Se ha aplicado la ley de víctimas, para garantizar el derecho la educación de los niños, niñas y adolescentes, en la IEM Ciudadela de la Paz?

Para ello, se revisó la Ley 1448 de 2011, que define cómo atender, asistir y reparar integralmente a las víctimas del conflicto armado interno, con el propósito de abordar la problemática social de desigualdad y la violación de los derechos humanos. La educación en este proceso desempeña un papel importante, su tarea imperante es materializar acciones concretas que la ratifiquen como un derecho garante de los demás derechos y través de ellos facilitar a esta población escolar, la construcción de un proyecto de vida digno.

El estudio buscó evidenciar cómo la institución educativa objeto de estudio aporta a la reconstrucción de los proyectos de vida de estos niños, niñas y adolescentes desde la escuela; hasta qué punto las prácticas realizadas por los docentes son adecuadas y sostenibles en el proceso y qué niveles de aprendizaje se desarrollan como parte de la política nacional de inclusión.

Metodología

Esta investigación se trabaja a partir de la perspectiva cualitativa, busca comprender la realidad social de un proceso histórico para construir conocimiento sobre esa realidad, el enfoque es socio-crítico ya que se analiza un problema social concreto en pro de su transformación¸ el método es historia de vida, recurso de primer orden para el estudio de hechos humanos, como técnicas se

utilizó el relato y la entrevista en profundidad, que permiten, a partir de la interacción investigador participante construir su experiencia.

Contenidos

Introducción/Referentes Teóricos /Análisis, Resultados y Discusión /Conclusiones/Proyecciones

Conclusiones

A nivel normativo la investigación reveló que hay coherencia entre los lineamientos nacionales y regionales para la atención de estudiantes víctimas del conflicto armado, no obstante, se encuentran vacíos jurídicos a nivel institucional que no permite la reparación de los estudiantes desplazados, acción imperiosa de la escuela para el resarcimiento de los derechos de esta población en condición víctima.

La institución Educativa Ciudadela de la Paz no ha cumpliendo con lo ordenado por la Sentencia T 025, en relación con la implementación del Plan Integral de Ajustes Razonables PIAR, el cual orienta el trabajo metodológico que los docentes deben realizar con estudiantes en condición de desplazamiento, bajo un enfoque diferencial que genere un currículo flexible, permitiendo que a través de este plan esta población logre metas comunes desde sus características particulares; si se tiene en cuenta que la IE tiene entre sus estudiantes 122 niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento, es necesario realizar adecuaciones organizativas y curriculares que surjan del reconocimiento de los factores comunes y específicos relacionados con el proceso de inclusión.

Las prácticas empleadas por los docentes, muestran que el uso de estrategias se hace de forma artesanal o empírica no sistemática, en consecuencia, son concebidas por el quehacer del docente pero carecen de un fundamento teórico que las sustente y las valide, aspecto fundamental si se tiene en cuenta, que lo que se requiere es que cobren sentido desde el quehacer pedagógico, sin embargo, la participación de los estudiantes víctimas demostró que se encuentran satisfechos por estar vinculados nuevamente al sistema educativo, que gustan de las actividades que realizan los docentes en pro de su reparación, a la vez que esperan que las actividades sobrepasen los muros escolares aportando a su desarrollo cultural y social.

Las elaboraciones conceptuales acerca de la relación entre desplazamiento forzado e inclusión educativa de los docentes y directivos se encuentran en una etapa incipiente, en razón a que la institución no cuenta con un plan de capacitación docente que contemple el conocimiento y apropiación de las bases normativas contenidas en la ley 1448 de 2011, su decreto reglamentario 4800 del mismo año y el decreto 1421 de 2017 de educación inclusiva, que movilice el pensamiento hacia la comprensión de la realidad de las víctimas, al reconocimiento de su condición humana y genere prácticas pertinentes y con sentido que posibiliten una atención adecuada a esta población.

Fuentes del documento

Presidencia de la Republica de Colombia. Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

Proyecto Educativo Institucional PEI (2008-2009) “Educación con sentido de paz y práctica de derecho” IEM Ciudadela de la Paz. (Documento institucional, Pasto, Nariño).

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf

Torres, N. (2015). Prácticas Pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado. Colombia. 159 - 161. Editorial: Redipe.

Vera, A., Palacio J., y Patiño L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Perfiles Educativos, 36 (145) 12-31. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526981470635X

Alcaldía Municipal de Pasto. (2016). Pasto Educado Constructor de Paz. Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019. Acuerdo No. 012. http://www.pasto.gov.co/index.php/planes-programas-y-proyectos/plan-de-desarrollo

Congreso de la República. Ley 1448 de junio 10 de 2011. Recuperado de http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/LEY%201448%20DE%202011.pdf

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La Educación Inclusiva como derecho. Tejuelo, 12, 26-46. https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497

Giroux, H. (1997). Pedagogía y Política de la Esperanza. Recuperado de http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/educacion-Giroux-H Pedagogia-y-politica-de-la-esperanza.pdf

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de Investigación en Psicología. IIPSI, 9(1), 123-146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 4800 de diciembre 20 de 2011. https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/decreto-4800-de-2011.pdf

INTRODUCCIÓN

Sobre el planteamiento, los objetivos, antecedentes y metodología

La violencia sociopolítica en Colombia ha generado efectos a nivel social, educativo, económico y político afectando de manera directa a grandes grupos poblacionales, quienes por este fenómeno se han visto obligados a abandonar sus viviendas y a desplazarse a otros lugares, originando con ello, descomposición del nexo familiar. Este desprendimiento del seno familiar los afecta de manera directa, provocando disgregación social y desarraigo. Rodríguez (2012) define el desarraigo como "un sentimiento de no-identificación con la sociedad en la que el sujeto está inscrito y una añoranza por aquella en la que sí se sentía integrado". (p. 1) Este nuevo escenario ocasiona la pérdida de identidad ya que la experiencia del desplazamiento forzado interrumpe lo que los sujetos han construido y, por consiguiente, lo que venían siendo, dicho de otra forma, su identidad se resignifica y se actualiza en otros registros, los cuales, replantean su forma de actuar e interpretar la realidad.

Ante estas necesidades, el gobierno nacional promulga la Ley 1448 de 2011, para atender, asistir y reparar integralmente a las víctimas del conflicto armado interno, con el propósito de abordar la problemática social de desigualdad y la violación de los derechos humanos. Además, reconoce que la forma de construir un proceso de reconciliación sobre bases sólidas de equidad e inclusión social es a través de la materialización de los derechos de las víctimas, por lo tanto, otorga responsabilidades a las entidades territoriales para poner en marcha un programa administrativo de reparación.

La educación en este proceso desempeña un papel importante, su tarea imperante será materializar acciones concretas que la ratifiquen como un derecho garante de los demás derechos y través de ellos facilitar al ser humano la construcción de un proyecto de vida digno. Garantizar el acceso a la educación a estudiantes víctimas del conflicto armado es una acción concreta, la que requiere hacerse en condiciones de respeto y dignidad; esto impone al sistema educativo desarrollar gestiones de promoción, prevención y protección que conlleven a una efectiva prestación del servicio a este tipo de población.

El Decreto 4800 de 2011 reglamenta la ley de víctimas, en su artículo 91 plantea como objetivo principal,

> Asegurar el acceso, así como la exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones oficiales de educación preescolar, básica y media y promover la permanencia de la población víctima en el servicio público de la educación, con enfoque diferencial y desde una mirada de inclusión social y con perspectiva de derechos". Así mismo en el Parágrafo 1° establece que "Las secretarías de educación departamental y municipal deben gestionar recursos, con el fin de promover estrategias de permanencia escolar, tales como, entrega de útiles escolares, transporte, uniformes, entre otras, para garantizar las condiciones dignas y promover la retención dentro del servicio educativo de la población víctima. (p. 22)

Atender a estas personas desde un enfoque diferencial implica reconocer las condiciones particulares que cada persona, familia, comunidad, etnia o grupo social tiene, ya que son la base de partida para proponer medidas de reparación a su situación. Sin embargo, estas medidas no pueden ser instrumentos que sirvan meramente para cumplir con los requisitos que la normatividad o la institución indican, por el contrario, deben ser medidas que contemplen las necesidades reales de las víctimas, en cuanto a sus intereses, experiencias y cultura, que den lugar a reconocer los daños producidos y los vestigios dejados por el conflicto en su dignidad interior tanto como seres humanos, ciudadanos, sujetos de derechos y así desde un principio integral contribuir a su reparación.

En consonancia con lo propuesto por el gobierno nacional, el municipio de Pasto plantea en el Título II, artículo 46, de su Plan de Desarrollo Municipal "*Pasto Educado Constructor de Paz*", para el período 2016-2019, el diseño y desarrollo del programa de derechos humanos, seguridad, convivencia y justicia para la paz, la dedicación prioritaria y la implementación de procesos que garanticen la seguridad y convivencia de los habitantes y define que los esfuerzos de la entidad territorial se enfocarán a garantizar y optimizar la oferta institucional que permita la aplicación de la política pública en materia de derechos humanos bajo el concepto de desarrollo humano sostenible, articulando esfuerzos del gobierno local con instancias del orden regional, nacional e internacional. En cumplimiento a lo formulado en el plan de desarrollo, la Secretaria de Educación Municipal de Pasto direcciona a las instituciones educativas para adelantar planes y

programas acordes a las condiciones y necesidades del entorno que permitan implementar esta política pública con el propósito de propiciar escenarios de paz.

Las instituciones educativas, por su parte, deben reconocerse como un tejido social en el cual participan varios actores, lo que las convierte en espacios múltiples y complejos donde se conjuga la diversidad humana, esto las hace responsables de la puesta en marcha de procesos pedagógicos pertinentes que permitan a las poblaciones vulnerables y víctimas del conflicto armado el resarcimiento de esta condición. Lo anterior admite reconocer la importancia de proponer una investigación que permita abordar este tema como objeto de estudio, por tanto, la ***pregunta orientadora*** es ¿Se ha aplicado la ley víctimas para garantizar el derecho a la educación a los niños, niñas y adolescentes de la IEM Ciudadela de la Paz del municipio de Pasto?

El estudio busca evidenciar cómo la institución educativa aporta a la reconstrucción de los proyectos de vida de estos niños, niñas y adolescentes desde la escuela; hasta qué punto las prácticas realizadas por los docentes son adecuadas y sostenibles en el proceso y qué niveles de aprendizaje se desarrollan como parte de la política nacional de inclusión, política obligatoria para las instituciones educativas. El desarrollo y alcance del proceso investigativo se efectuará a partir del ***objetivo general***, comprender cómo se ha realizado la aplicación de la ley de víctimas en la IEM Ciudadela de la Paz del municipio de Pasto, para garantizar la educación como un derecho fundamental de los niños, niñas y adolescentes, en condición víctima del conflicto armado.

Para alcanzar el objetivo general, se plantean tres ***objetivos específicos***, el primero, indagar los lineamientos nacionales, regionales e institucionales desde la ley de víctimas para la atención de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado en la IEM Ciudadela de la Paz; el segundo, reconocer las prácticas que emplean los docentes y directivos para la atención integral a estudiantes en condición víctima de conflicto armado; y el tercero, recomendar acciones educativas que permitan apoyar los procesos formativos de los estudiantes víctimas del conflicto armado.

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, de la población estudiantil en condición víctima de conflicto armado, integrados a la institución y distribuidos en el nivel de educación básica y media se seleccionan tres estudiantes del nivel de educación media, cuyo perfil responde a tres características: a) Edad: entre los 15 a 17 años; b) Condición social: estudiante identificado como parte activa de población vulnerable por desplazamiento forzado; y, c) Nivel

de estudio: educación media. Además, en esta investigación participa un directivo docente, un docente del área de Lengua Castellana y un docente del área de Ciencias Sociales.

Adentrarnos en el desarrollo de este tema demanda partir del contexto que ha permeado la situación objeto de estudio, razón que nos lleva a tomar como punto de partida lo que para el territorio colombiano ha significado la violencia y precisamente, encontramos que la violencia en Colombia se ha perpetuado a lo largo de nuestra historia y hace relación directa a un conjunto de fenómenos relativos a la crisis del bipartidismo y a su enfrentamiento armado, esta violencia ancestral que ha regido los destinos de la patria, ha sido fruto del inadecuado manejo e interpretación de los procesos sociales en sus distintos frentes, los cuales, unidos a la discriminación e inequidad, imponen la injusticia y con ella, la imposibilidad de una convivencia pacífica y edificante. De ese caos desencadenado por no atender a tiempo las razones individuales y colectivas se deriva la pérdida de la paz, del progreso integral y armónico de una nación entera.

Esto ha hecho que Colombia se convierta en un país en el que se deben soportar muchos tipos de violencia. La última década del siglo XX y el comienzo del siglo XXI se han caracterizado por la multiplicación de los conflictos internos, las rivalidades políticas, religiosas, económicas, problemas heredados o históricos, las negociaciones de paz en medio de la guerra y la intervención militar, nos muestran el panorama de un país en conflicto en sus diferentes etapas. Como bien lo indica Patiño (2012)

> **1930 y 1947**: se presentaron disputas y persecuciones entre liberales y conservadores por el control de los puestos públicos, ideología, religión, poder, tenencia de la tierra, además de las diferencias ocasionadas por el establecimiento del orden burgués.
>
> **1948 y 1953**: se caracterizó por el enfrentamiento armado entre campesinos liberales y campesinos conservadores, la formación de las guerrillas liberales y el empleo de la policía como arma del conservatismo.
>
> **1953 y 1957**: Transcurrió bajo el régimen de Gustavo Rojas Pinilla, quien, luego de decretar e incumplir una amnistía, obligo a los campesinos liberales a regresar a las armas y a reunirse en grupos de autodefensas, ante la presencia del ejército en los campos.

1957 y 1960: significo la transformación de las guerrillas liberales y de los movimientos campesinos de autodefensas en guerrillas revolucionarias que bajo la influencia de la revolución cubana y de la ideología marxista, leninista, maoístas, surgen en Colombia FARC- ELN-EPL. [1]

Las anteriores consideraciones conllevan a diversas reflexiones y a partir de ellas entender cómo Colombia a través de la historia se ha caracterizado como un país en el que sus gobiernos constantemente han vulnerado los derechos humanos de sus habitantes, situación que los ha obligado a agruparse para exigir el cumplimiento de los derechos consagrados en la Constitución y la ley, originando con este permanente enfrentamiento la división de clases sociales y desencadenando una guerra fratricida, en la que se reconocen victimarios y víctimas y cuyo resultado final es el grave conflicto social en el que aún se encuentra sumido el país.

Nariño un departamento afectado por la violencia. Según Coral (2014) la situación de violencia que ha azotado al departamento de Nariño se viene consolidando desde años atrás, los estudios realizados por distintas entidades determinan que las presencias de grupos insurgentes armados se remontan a los años 70 y 80, sin embargo, es a partir de los años 90 que el departamento de Nariño se convierte en escenario de la lucha armada. Según el informe de la Organización Internacional para las Migraciones -OIM- utilizado en el estudio sobre la caracterización de la población desplazada en el Departamento de Nariño, realizada por la Secretaría de Gobierno Departamental (2007) determina que entre los fenómenos más importantes que dan pie a la crisis humanitaria que vive el departamento se pueden mencionar, las disputas territoriales entre los actores armados, la lucha contra el narcotráfico y la fumigación de cultivos de uso ilícito. Conflicto armado que inicialmente se centra en los municipios del norte del departamento: El Rosario, Leiva, Cumbitara y Policarpa, sitios en donde grupos al margen de la ley se constituyen en un pequeño Estado y realizan acciones esporádicas, sobre todo en lo relacionado con presencia política y de gobierno local. Posteriormente, surge el 29 Frente de las FARC, el que opera en el Sur Occidente, Sur y Costa Pacífica nariñense.

La agudización del conflicto armado interno, el atropello a los derechos humanos, la impunidad, la manifestación de represión ilegal y la generalización de la violencia son circunstancias que propician la migración involuntaria de la población. En esa movilización se ven implicadas todas las regiones de Nariño, unas como expulsoras, otras como receptoras y

[1]Información disponible en https://latierrayelhombre.wordpress.com/2012/04/28/violencia-y-conflicto-armado-en-colombia/

algunas combinan las dos formas. Esto hace que el departamento de Nariño sea uno de los más afectados hoy por el conflicto armado y sus graves consecuencias, desplazamiento forzado, homicidios, secuestros, desapariciones, masacres, accidentes por minas antipersonales, que representan una violación constante de los derechos humanos.

Lo anterior ha llevado al departamento de Nariño a convertirse en uno de los pioneros en la incorporación dentro de sus políticas regionales de propuestas encaminadas a atender el desplazamiento forzado y garantizar los derechos humanos de este tipo de población. En consecuencia, en el 2002 se dio inicio al Plan Integral Único de Restablecimiento -PIUR-, el cual es el resultado de un trabajo conjunto entre el departamento, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados -ACNUR- y Acción Social. La tarea fundamental del PIUR – Nariño es trabajar en pro de que las familias desplazadas alcancen su estabilidad socioeconómica y de esta manera, cuenten con la oportunidad de rehacer de forma integral sus planes de vida. Los lugares de mayor recepción de población desplazada en el departamento son los municipios de Pasto, Tumaco, Taminango y Samaniego.

El municipio de Pasto como receptor de población desplazada. Delgado (2017) indica que la mayoría de la población desplazada equivale a un 36% y se ubica en las comunas 3, 4, 5 y 10, con un promedio de 12 familias por comuna y en algunos casos se ubican en el sector rural del municipio. Contexto que alerta de manera especial a los sectores de la salud y la educación para el desarrollo de estrategias y programas que permitan minimizar el impacto de la llegada de las familias a estas comunas; esta situación determina como principal problema para el municipio, el desempleo y el impedimento de la generación de ingresos económicos estables para estas familias, lo que hace que su única fuente sea la economía informal, esto ocasiona que en el sector urbano la población desplazada solo puede acceder a trabajos no calificados.

La condición de vulnerabilidad frente a los derechos fundamentales de la población desplazada es más grave para los niños (as) y mujeres que enfrentan no sólo las consecuencias del conflicto armado, sino también la violencia intrafamiliar, maltratos, abusos, sobreexplotación laboral, violencia sexual, discriminación y desarraigo, lo que conlleva a un grave deterioro de su calidad de vida en relación con la condición de que tenían antes de su salida forzada.

La Institución Educativa Ciudadela de la Paz. Institución creada mediante Decreto No. 0549 del 24 de septiembre de 2004 se encuentra ubicada en la Comuna 10 de la ciudad de Pasto, en el antiguo Valle de Aranda, cuenta con tres sedes: La Magdalena, Nuevo Sol y Primero de Mayo,

las cuales se ubican estratégicamente a lo largo y ancho de esta comuna, además, cuenta con la sede rural Tescual ubicada en el Corregimiento de Daza-Mirador de Tescual. Su radio de acción se extiende a los 38 barrios que componen la Comuna. Según el Proyecto Educativo Institucional PEI (2009) su contexto socioeconómico indica que

> El 98% de los estudiantes pertenecen al estrato uno (1), el 1.5% al estrato dos (2) y el 0.5 % al estrato tres (3). Esto permite identificar que su población en general es de estrato popular y está ubicada en uno de los sectores más marginales de la ciudad de Pasto, lo que hace que la población se encuentre en alto grado de vulnerabilidad. Sus familias son de escasos recursos económicos y el único medio de sustento en su mayoría lo obtienen del trabajo informal, particularmente de las ventas ambulantes. (p.11)

La institución fundamenta su filosofía en hacer de los derechos de los niños y las niñas, un imperativo social que sea llevado de la teoría a la práctica, es decir, construir una institución educativa con un enfoque en perspectiva de derechos, respondiendo a la visión institucional de proyección social y partiendo de las exigencias emitidas por el Ministerio de Educación Nacional MEN. Atiende población desfavorecida que se encuentra en situación de vulnerabilidad, afectada por el conflicto armado y que ha tenido que afrontar las condiciones del desplazamiento. En consecuencia, su propuesta pedagógica tiene como enfoque y eje transversal la pedagogía desde y para la paz, cimentada en los principios de Freire, que buscan la emancipación y empoderamiento de los niños, jóvenes, docentes, familias y comunidades.

El desarrollo de la presente investigación exhorta a la revisión de trabajos relacionados con la atención a población víctima de violencia por el conflicto armado en el sector educativo, realizados en contextos nacionales e internacionales que indican cercanía y proximidad a nuestra investigación.

En primer lugar, Camacho (2009) aborda una propuesta de investigación sobre una manera de pensar el conflicto desde los relatos de las mujeres víctimas sobrevivientes. El trabajo muestra cómo para comprender a las mujeres víctimas es necesario entender los roles de ellas dentro de la sociedad colombiana y cómo estos se han modificado a causa del conflicto, indicando que tradicionalmente, el país ha estado marcado por una cultura de masculinidad que ha conllevado a la discriminación histórica de las mujeres. En él se visibiliza a las mujeres víctimas a partir de conocer y escuchar sus historias y de allí, se obtiene una visión amplia del conflicto y sus consecuencias, posibilitando su reconocimiento como víctimas y el de sus procesos de

reconstrucción como sujetos, también se dan las pautas para que la mirada de género sobre las víctimas se construya y consolide.

El aporte a nuestra investigación lo constituye la fuerza que el trabajo le imprime a los relatos que realizaron las mujeres, con los cuales se evidencia su papel protagónico en la reconstrucción del tejido social por el conflicto y la importancia que como ser social tiene en la formación de la familia y en la re-dignificación de ella, como agente promotora de valores en el hogar y dentro de la construcción de paz en Colombia.

De otro lado, Moreno (2012) presenta un estudio que hace énfasis sobre la realidad particular de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado por el conflicto armado en la ciudad de Fusagasugá, este trabajo muestra un análisis sobre la efectividad, pertinencia y resultados de las acciones desarrolladas para la atención de los menores a partir de la implementación del Plan Integral Único (PIU); verificó además de qué manera se aplicó el plan respecto a las acciones para la atención y restablecimiento de sus derechos con un enfoque diferencial y si se consiguió el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes afectados por este fenómeno social.

Con relación al aspecto educativo, la investigación muestra cómo los problemas sociales repercuten notoriamente en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, ya que en estas edades es en donde se da lugar al desarrollo intensivo de diversas capacidades mentales y cambios cualitativos en el pensamiento humano, lo que hace que la educación del ser humano en esta etapa influya profundamente en su aprendizaje escolar y en su actividad social; por consiguiente, una oportuna atención en la primera infancia y en la adolescencia es garantía para su buen desarrollo. El éxito de un niño, niña y adolescente en la escuela dependerá de las experiencias en sus primeros años de vida.

El aporte al desarrollo de nuestra investigación, por un lado, presenta un análisis de la situación de los niños, niñas víctimas de desplazamiento del municipio de Fusagasugá, y de otro lado, muestra cuál ha sido la acción del Estado y del gobierno acerca del restablecimiento de los derechos fundamentales vulnerados a esta población, entre los cuales el derecho a la educación es imprescindible y a partir de estos elementos concluye con la valoración de la efectividad de los mecanismos de la política pública y de los lineamientos jurídicos en materia de protección,

atención humanitaria de emergencia y estabilización socio-económica brindados a la población sujeto de estudio.

Osorio (2015) en su estudio se propuso en el marco del conflicto armado colombiano analizar las afectaciones sobre la pertinencia del servicio educativo por efectos de la guerra, como una forma de reparar simbólicamente a las víctimas. Este trabajo identificó el tipo de afectaciones sufridas por las familias de los estudiantes de la institución, las condiciones con las que ejercen el derecho a la educación, finalmente, propuso alternativas para hacer de las comunidades educativas espacios donde pueda instalarse una cultura para el perdón, la reconciliación y el respeto por sus derechos.

Este proyecto se convierte en referente para nuestro proceso investigativo, toda vez que su análisis nos conduce a evidenciar la importancia de trabajar desde la escuela una pedagogía para el posconflicto y la reconciliación, mediante la definición e implementación de estrategias y acciones que permitan que las víctimas sean acogidas y atendidas como ciudadanos plenos, los visibilice y reconozca como sujetos de derechos.

Por otro lado, Sarmiento y Jiménez (2015) se propusieron articular a todos los actores educativos para construir un proceso de inclusión a la vida escolar de adolescentes víctimas del conflicto, buscó en esencia la transformación de la realidad del entorno escolar, comprendiendo el rol especifico que cada uno tiene dentro de la comunidad educativa y de esta forma, generar procesos de inclusión educativa en múltiples vías.

El trabajo se desarrolló a partir de una ruta didáctica que estableció los pasos por los que necesariamente debe pasar un proceso de autoaprendizaje y de construcción guiada del conocimiento, para que éste sea significativo y real, se trató de propiciar ambientes de aprendizaje colaborativos y dialógicos desde la acción comunicativa existente entre maestro-estudiante a partir de una mirada investigativa e interdisciplinar que propicie en los sujetos procesos de pensamiento cada vez más elaborados y complejos frente a un tema específico, con el ánimo de generar transformaciones a sus entornos y realidades.

El aporte de este trabajo para nuestra investigación se evidencia en la propuesta de un modelo de inclusión social desde la escuela dentro de un planteamiento sistémico, en el que se identifican los agentes que deben intervenir (autoridades educativas, docentes, estudiantes y familias) y el rol particular que cada uno de estos actores desempeña en el proceso de inclusión de los niños y

niñas migrantes a las dinámicas sociales y culturales. Además, el aporte significativo lo constituye la definición de la ruta de atención con diversos procesos y procedimientos para el desarrollo de acciones de inclusión educativa en la escuela.

En el mismo sentido, el trabajo de Cadena (2015) desarrolló una investigación en 15 instituciones educativas de Bogotá, con el apoyo de docentes y directivos docentes, análisis que se sustentó en una indagación por los efectos que el conflicto armado ha generado sobre las comunidades educativas del país y cómo se ha visto afectada la vida escolar. La investigación se propuso trazar unos lineamientos que permitieran atender y asistir en la escuela desde el principio de contextualización de la Acción sin Daño a estos menores, en la búsqueda del restablecimiento de sus derechos y el acceso a la verdad, la justicia y la reparación integral, visibilizando cómo las acciones encaminadas a la transformación en los distintos ámbitos de interacción inciden positivamente en el resarcimiento de sus proyectos de vida y contribuyen a la garantía y goce efectivo de sus derechos.

Este trabajo se relaciona con la investigación propuesta, en primer lugar, deja claro que, aunque el sector educativo no es el único responsable de realizar acciones para la reparación de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, resulta ser un sector privilegiado por la naturaleza de su misión pedagógica para acoger a la menor víctima, acercarse a su realidad y direccionar la oferta institucional en pro de su atención. En segundo lugar, propone unos lineamientos para la atención y asistencia de los niños, niñas y adolescentes víctimas desde lecturas diferenciadas del contexto de estos menores para generar acciones pertinentes y herramientas de implementación respetuosas, y, finalmente, concluye con la sustentación sobre cuál es el papel de la escuela en el aporte a la re-dignificación de la vida, en el marco de la ley 1448 de 2011.

Tovar (2016) desarrolló una investigación a partir de la relevancia social del desplazamiento forzado y de la necesidad de asegurar la inclusión educativa de los niños y niñas que se han visto enfrentados a esta situación, utilizó como mecanismo central de análisis la narrativa de los factores educativos que afectan la inclusión de los niños y niñas en condición de desplazamiento de los ciclos uno y dos de la jornada de la tarde de la institución objeto de estudio. Como propósito fundamental se planteó la construcción de una alternativa didáctica que favorezca el proceso de inclusión educativa de estos niños y niñas entendida como una acción educativa basada en la pedagogía para el mejoramiento de los procesos de inclusión.

Este trabajo apoya nuestra investigación, en razón a que parte de una concepción de educación en donde la equidad y la calidad son pilares fundamentales para reconocer y atender la diferencia que se convierte en vulnerabilidad y, por ello, se supera la noción de educación como acción que homogeniza a los estudiantes y se evoluciona hacia la educación que entiende y respeta la diferencia como expresión de humanidad. En consecuencia, muestra que la inclusión educativa supera el concepto de integración al considerar que no es suficiente que los niños y niñas tengan un cupo en las escuelas, como mecanismo para la restitución del derecho a la educación que pueda haberse vulnerado, en cambio, considera que las instituciones deben adecuarse para atender de forma apropiada a todos sus estudiantes a través de adaptaciones pertinentes en cuanto a modelos, métodos de enseñanza y evaluación.

De otro lado, Horta (2017) analizó el papel que cumplen las historias de vida que surgen en el espacio del observatorio de medios de una institución educativa de la localidad de Ciudad Bolívar, en el barrio los Alpes en la ciudad de Bogotá, dentro de los procesos de reconstrucción de vida de un grupo de estudiantes. El trabajo se sustenta teóricamente en la relación que existe entre el desarrollo de la resiliencia y la actividad académica, aplicando un diseño pedagógico que incluye las historias de vida representadas por medio de obras de teatro.

Esta investigación muestra cómo los jóvenes mediante la participación en actividades de teatro, pueden comunicarse con las personas que los rodean, empleando como medio de expresión sus propias historias de vida, las que se convierten en un mecanismo efectivo para superar y mejorar sus relaciones interpersonales, haciendo de ellas un vehículo generador de un efecto de resiliencia que les permite mejorar sus expectativas tanto en el terreno académico, como afectivo y social, lo que adicionalmente, les produce la expectativa de poder superar en el futuro otras circunstancias difíciles que pueden afectar su proyecto de vida.

El aporte a nuestra investigación lo constituye la forma como la comunicación se traduce en una estrategia pedagógica efectiva para que los niños que experimentan la condición de víctimas del conflicto armado logren transformar sus proyectos de vida, evidenciando que la educación puede ir más allá de la simple formación académica, llegando a la intención transformadora de los estudiantes, elemento con el que se reafirma que el papel de la educación no es únicamente el de impartir un conocimiento frío y sin sentido que no permita alcanzar los niveles necesarios para el desarrollo integral del ser humano, como lo enuncia el Ministerio de Educación Nacional en su documento *Bases Sólidas para el Desarrollo Humano* MEN, 2007.

Por otra parte, Martínez (2017) en su investigación realizada en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá, desarrolló un proceso mediante la aplicación de una estrategia pedagógica alternativa de transformación innovadora denominada: Convivencia Dialogante, cuya finalidad fue la búsqueda en los estudiantes víctimas del conflicto armado de la re-significación de las representaciones sociales, que generan discriminación, exclusión, desigualdad, prejuicios y violencia en las aulas de clase, en pro de contribuir a su desarrollo integral para su adecuada reincorporación a la sociedad.

La investigación es una invitación a la aventura, al desafío a la reflexión y a poner en práctica alternativas de transformación innovadoras, que redunden en un mejor quehacer pedagógico a partir de la modificación de prácticas que gestionen un modelo de convivencia centrado en el desarrollo integral de los educandos víctimas del conflicto armado.

El aporte a nuestra investigación justamente está en la estrategia con la cual se desarrolló el proceso, ya que, pensar en un proyecto formativo centrado en el diálogo y la convivencia social requiere de una emancipación del ser y del saber, y demanda la participación social de los diferentes actores de una institución educativa desde la lógica de la alteridad que permita reconocer al otro como ser legítimo, estrategia que se convierte en acción de apoyo a los procesos educativos de los estudiantes víctimas del conflicto armado, aspecto propuesto en uno de los objetivos de nuestra investigación.

Finalmente, el informe Basta Ya (2013) recoge las reflexiones de seis años de investigación en distintas regiones del país sobre la violencia que ha permeado a Colombia por más de 50 años. Este trabajo fue una apuesta investigativa en la que se visibilizaron las voces de las víctimas en la construcción de un relato nacional sobre la historia del conflicto, como contribución a la comprensión de los alcances del proceso de paz que adelanta el país; en ella se destaca como aspecto relevante el análisis sobre el origen y la evolución de las guerrillas de las FARC y el ELN.

La investigación se basó en tres ejes fundamentales: la dinámica político militar, la relación con la población civil, el imaginario del actor armado sobre sí mismo y el imaginario que la sociedad construye sobre el actor armado.

El texto desarrolla temas centrales como: las cifras del horror producidos por la guerra, las consecuencias y deudas acumuladas no resueltas, la relación entre la guerra y la justicia, los daños e impactos de la guerra sobre la población, el rastreo de memorias y los recuerdos de las

víctimas sobre lo sucedido y las recomendaciones para la superación de la guerra y construcción de una paz estable y duradera.

El aporte de este informe a nuestra investigación lo constituyen los testimonios de las víctimas los que nos permitieron formar una imagen amplia sobre la historia de la violencia en Colombia, sus alcances, consecuencias e impactos dejados por la guerra en la población civil, llevándonos a comprender los daños que como efecto del conflicto armado han sufrido las comunidades convirtiéndolas en víctimas de este flagelo social.

La revisión de los trabajos referenciados muestran que estos fueron realizados en pro de aportar a la garantía y restablecimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes víctimas de conflicto armado, por lo tanto, se resumen como una apuesta a la inclusión de esta población a la vida escolar, mostrando todos ellos la necesidad de pensar en la escuela como el segundo espacio de desarrollo vital de los seres humanos y como puerta de entrada para el resarcimiento de otros derechos en la lucha por una reparación integral, aspectos que son conexos con el problema de estudio de este proceso investigativo ya que guardan estrecha relación y se convierten en aportes de gran significado.

Uno de los aspectos vitales en el desarrollo de un proceso investigativo es la definición de su metodología, razón que obliga partir de una base conceptual, para ello, como referente inicial se toma a Strauss y Corbin (2002) quienes proponen que esta, es la forma en que los investigadores observan y estudian la realidad. Sin embargo, la observación de esa realidad no es ajena a un proceso de pensamiento más complejo. Esto es, detrás de todo procedimiento metodológico se inscriben perspectivas y paradigmas de pensamiento que dan orientación a las formas como se observa y estudia los problemas, fenómenos o procesos sociales.

La perspectiva que orienta la investigación es de orden cualitativo, por cuanto busca la construcción de conocimiento sobre la realidad social a partir de las condiciones particulares y el matiz de quienes la originan y la viven. Blasco y Pérez (2007) señalan que "la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas". (p. 17) La investigación cualitativa para la recolección de información permite la utilización de instrumentos variados, entre los que se consideran las entrevistas, la observación, las historias de vida, a través de los cuales se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. Por su parte, Martínez (2006) ubica

> La investigación cualitativa de acuerdo con dos acepciones: una como cualidad, y, otra más integral y comprehensiva como calidad, representada en la naturaleza y esencia completa y total: Cualidad y calidad vienen del mismo término latino *qualitas,* y esta deriva de *qualis*, que significa "cuál, qué". De modo que a la pregunta por la naturaleza o esencia de un ser: ¿Qué es?, ¿Cómo es? Se da la respuesta señalando o describiendo su conjunto de cualidades o su calidad. (p. 5)

Además, Figueroa (citado por Hernández, 2012) refiere que "la investigación cualitativa requiere y demanda del investigador la capacidad de comprensión del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan, su propósito es explicar las diferentes razones que mueven los aspectos de tal comportamiento en su contexto." (p 5).

Los anteriores planteamientos indican que la investigación cualitativa se caracteriza por su sentido de responsabilidad social, reflexiva y cercana a las realidades y acoplada con el entorno, busca comprender la realidad social como resultado de un proceso histórico de construcción de sí misma, con base en el sentir de los individuos, los grupos y las comunidades, como protagonistas del hecho social. Además, la tendencia en la investigación del hecho social se dinamiza por el reconocimiento, la mediación, reconciliación e integración de los métodos con el ánimo de dar solución y respuesta a los problemas.

El enfoque desde donde se realizó esta investigación es socio-crítico, basado fundamentalmente en la teoría socio-crítica, como ciencia social, la cual no es puramente empírica ni tampoco puramente interpretativa, sino que ofrece aportes para el cambio social de las propias comunidades, esto indica que es imposible separar las acciones y los comportamientos de los sujetos del contexto sociocultural en el que se desenvuelven sus vidas, igualmente, no se puede ignorar las percepciones e interpretaciones que estos tienen de sus conductas y de las condiciones que la determinan. Este enfoque se fortalece mediante la teoría propuesta por Giroux (1997) cuando afirma que

> Al desplegar con destreza la teoría crítica con su discurso no dogmático sobre la transformación social, la emancipación y la autocrítica constante demostró en sus primeras sobras, la capacidad de la teoría social de generar una comprensión transempírica de los procesos sociopolíticos y educativos. (p.12)

Esta corriente se constituye en un punto de referencia para el enfoque socio-crítico ya que muestra de forma dialéctica el cambio y la transformación del orden social existente, en función de criterios de emancipación y concienciación indicando que esta perspectiva no solo se conforma con explicar y controlar las relaciones sociales, sino que busca crear las condiciones a partir de las cuales puedan ser transformadas en acciones organizadas para que las personas superen la injusticia que altera sus vidas.

Lo anterior explica que el enfoque socio-crítico se apoya en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, busca el desarrollo de una comunidad y se enfoca en resolver un problema social concreto, se interesa no sólo con el hecho de indagar cómo obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación sino también en provocar transformaciones sociales en el contexto en el que se interviene, dando lugar a que el investigador no solo participe del proceso investigativo sino también que dinamice procesos de descubrimiento y de cambio en comunidades críticas, con el fin de obtener información y la vez, lograr en ellas procesos de experiencia y transformación desde y hacia la praxis.

El enfoque sociocrítico ha dado luces para comprender y profundizar las situaciones que se viven al interior de la escuela. Situación que se ilustra a partir del aporte de Bizquerra (citado por Solarte 2005) quien afirma que

> El objeto de la investigación educativa se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente en la escuela a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, sobre los contextos donde tiene lugar las diversas interacciones y sobre las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes en esos escenarios escolares. (p. 6)

Lo anterior indica que el proceso educativo requiere que se abran nuevos horizontes, alternativas para cambiar su situación actual y así, encaminarlo por el sentido para el cual fue constituido. Encaminarse en esa búsqueda requiere que cada situación que sucede al interior de las instituciones educativas sea tenida en cuenta, no como un acontecimiento más sino como un momento que puede resultar decisivo para establecer la verdadera realidad que circunda a la realidad pedagógica.

Este enfoque es emancipador ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambio que él mismo es capaz de

generar. Según Freire (citado por Valderrama, 2015) esta ideología emancipadora "se caracterizaría por desarrollar "sujetos" más que meros "objetos", posibilitando que los "oprimidos" puedan participar en la transformación sociohistórica de su sociedad". (p.2) De acuerdo con lo propuesto por Freire, la forma de llevar a cabo este proceso es a través de una educación liberadora, que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos. Este argumento lo reafirma Villegas (citado por Melero, 2011) cómo la educación liberadora es un aprendizaje crítico que busca el despertar de la realidad, considerando de esta manera, el acto educativo como un acto de conocimiento que se crea de forma colectiva como interacción de todos los participantes.

Resumiendo, el enfoque sociocrítico ofrece respuesta a los problemas y contribuye a mejorar o transformar las prácticas cotidianas, poniéndose al servicio del grupo o categoría social más desfavorecida, en pro de una acción transformadora a partir de gestiones y valores reales que surgen de la vida social. Desde esta perspectiva crítica, los problemas parten de situaciones reales, es decir, de la acción y trabaja a partir de elementos como el dialogo, la reinvención de la práctica pedagógica, el humanismo crítico emancipador y la coherencia teórica y práctica.

El método por utilizar es la historia de vida, según Puyana y Barreto (1994) consideran que

> La historia de vida es un método encaminado a generar versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales, razón que lo constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos porque facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones. La historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y establece una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social". (p. 1)
>
> De otro lado, estas autoras plantean que en la historia de vida se presentan tiempos y espacios diferentes. Por una parte, se cuenta con el tiempo del entrevistado; o sea de quien accede "contar su historia", para reconstruir las vivencias del pasado, en el presente inmediato. De otra parte, está el tiempo del investigador, quien reelabora y sistematiza la información obtenida a partir de las interpretaciones que orientan el proceso, y en cual está inmersa su propia historia. Estos dos tiempos ligan el tiempo histórico, es decir, juntan las diferentes épocas en que se desarrollan los acontecimientos, esta exploración posibilita contextualizar a sus actores y sus vivencias. (p. 4)

Para Bolívar (citado por Landín, Ramírez y Aréchiga, 2015) la historia de vida "prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento" (p.2). Desde esta perspectiva, el sujeto es reconocido como un agente activo constructor de un conocimiento por su interacción diaria con los otros. Es aquí donde existe un cambio de paradigma en la forma de hacer investigación en el campo de la educación, por lo tanto, se exige un desaprender, ya no basta con la simple memorización de contenidos, hoy se exige formar desde y para el otro, es decir, implica trabajar por el ser y desde la subjetividad de este, el ser un escenario y una temporalidad que implican una relación para y en el otro.

Según Martín (2009) la historia de vida

> Es una técnica de investigación cualitativa que consiste en el análisis y transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida. Esta técnica busca esbozar el perfil que una persona o grupo de personas que habitualmente y a lo largo del tiempo presentan. A la vez, que se resaltan y enfatizan los rasgos sociales y personales más significativos en el transitar personal del protagonista. (p.2).

Esto hace que la historia de vida describa la vida cotidiana del ser humano, permita comprender la vida social, económica, educacional y psicológica del individuo y el desarrollo de los pueblos y comunidades, ella se constituye en un relato que parte de la realidad y como método, busca estudiar la experiencia humana. Además, no hay procedimiento único, con reglas y comprobación o verificación. Por el contrario, es dinámico y flexible, permitiendo que el investigador ajuste el diseño del estudio a las necesidades encontradas durante el proceso. Así, la selección del sujeto depende de las bases ideológicas del investigador.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, esta investigación acude, en primer lugar, a una técnica cualitativa de narración, la entrevista en profundidad (ver anexo 1-2), por cuanto a través de ella se establece un dialogo, posibilitando canales de confianza entre entrevistador y el participante, con el fin de obtener respuestas verbales completas a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Robles (2011) plantea que

> La intencionalidad principal de este tipo de técnica es adentrase en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (p. 3)

Además, Díaz (1991) expresa que

> La entrevista en profundidad opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera como ha conformado su esquema referencial. Esto es, la forma como ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación con lo que la rodea. En última instancia como articula su historia personal con el momento actual. Esto permite comprender porque una misma situación es significada de manera particular por cada uno de los que se someten a ella. (p.4)

Los anteriores conceptos permiten concretar que la entrevista en profundidad es una técnica privilegiada para acceder y comprender los procesos comunicacionales que están inmersos en la práctica social, por lo tanto, exige de los entrevistadores seguridad y dominio del tema para lograr en los entrevistados el despliegue discursivo necesario que facilite conocer de manera amplia y detallada el problema que los afecta.

En segundo lugar, se realizan relatos con los estudiantes (ver anexo 3), esta es una técnica de investigación que permite recolectar información relacionada con historias de vida. El relato consiste en conocer prácticas sociales y experiencias de vida a través del componente subjetivo característico de las ciencias sociales, además, ver aspectos básicos y relevantes dentro del proceso investigativo. Los relatos muestran experiencias positivas o negativas que las personas han tenido que vivir dando testimonio de los hechos pasados, estas razones nos llevan a optar por esta técnica de investigación como el instrumento preciso para aplicarlo a los estudiantes sujetos de estudio de la presente investigación.

Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) consideran que la técnica de investigación denominada relatos de vida, se utiliza en unos ámbitos investigativo como herramienta testimonial e intervencional, dentro del campo de las ciencias sociales y se usa para fines diferentes. Por tanto, los relatos de vida presentan un enfoque hermenéutico, existencial y dialéctico-constructivista.

El relato es hermenéutico, puesto que una persona al contar cómo se encuentra, cuál es su estado de ánimo, qué emociones posee, está haciendo una interpretación de la experiencia que ha vivido, creando de esta manera su propia identidad. Esta construcción identitaria afirma Ricoeur (citado por Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) que es "una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática". (p.2) Estos relatos al ser subjetivos y espontáneos, no siempre son coherentes, en ocasiones son inestables y esto es lo que Bourdieu (citado por Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) denomina como "ilusión biográfica". (p. 2)

De esta manera, las narraciones contadas por los mismos actores de la experiencia hacen de ellas una acción dinámica, con una nueva idea relevante para la investigación en curso, ya que los relatos de vida llevan a los investigadores a hacer una interpretación y un análisis de lo que las personas dicen de sí mismos. Esta doble interpretación, permite diferenciar el relato de vida: narración escrita u oral, de la historia de vida, nueva producción del investigador, en la reconstrucción de relatos narrados con base en categorías conceptuales, considera Bourdieu (citado por Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) que el investigador hace una interpretación del relato del narrador (sujeto de investigación).

El relato también presenta un enfoque existencial, el narrador relata lo que desde su óptica y experiencia personal elige contar, acción que el ser humano realiza de manera constante. De acuerdo con lo postulado por De Villers (citado por Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) "hacerse cargo de las propias palabras, asumir la posición subjetiva desde la que hablamos, es siempre una opción ética" (p.2). Lo anterior lleva a reflexionar sobre las diferentes posiciones que el narrador de los relatos podría asumir en el momento de contar su experiencia, se abre un espacio de libertad en el cual la persona decide qué posición tomar en su relato propio ya sea como productor de la historia o como actor y protagonista de esta.

De igual manera, en el relato, tanto la persona que narra como la que escucha entablan un diálogo, un acto comunicativo en el que fluyen ideas y conceptos que son parte de la vida misma

del sujeto de estudio. Bertaux (citado por Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) afirma que "en la producción de un relato de vida, el narrador no es el único que habla, piensa y se transforma". (p.3) Y, Legrand (citado por Cornejo y Rojas, 2008) postula que "es también esencial analizar el papel del narratorio a través de su escucha y sus intervenciones, como también aspectos que forman parte de la dinámica transferencia-contratransferencia." (p.4)

REFERENTES TEÓRICOS

Sobre las teorías, conceptualizaciones y dialogo con los autores

El presente capítulo expone consideraciones sobre los elementos epistemológicos y conceptuales que fundamentan la investigación sobre las categorías de análisis: Educación Inclusiva y Ley de víctimas 1448 de 2011.

Educación Inclusiva

El mundo actual se conforma de sociedades y de sistemas educativos que manifiestan diferentes maneras de exclusión, impensables e inasequibles pero reales en la cotidianidad. Ante esta problemática los gobiernos han legislado y presentado alternativas de solución, sin embargo, no han tenido el impacto que se desea, debido a que el tema es de gran complejidad, es perentorio propender por alternativas de cambio en la forma de pensar y actuar, no solo para crear nuevas políticas sino para ponerlas en marcha. Esta es la oportunidad para que las instituciones educativas busquen transformar las prácticas pedagógicas entre los docentes, vivenciando el derecho a la educación desde una perspectiva de inclusión. Blanco (citado por Echeita y Ainscow, 2011) plantea que

> El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las

aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (p. 4)

En el mismo sentido, Echeita y Ainscow (2011) consideran que la inclusión educativa debe desarrollarse desde tres aspectos básicos, el primero, la inclusión como un proceso, puesto que aceptar la diferencia y aprender en y sobre la diversidad es un paso a paso que se construye con el tiempo y acciones significativas. El segundo, la inclusión busca presencia por parte de los estudiantes, es decir, no únicamente asistir a la escuela sino participar de su propio aprendizaje a través de la consecución de metas propuestas, además del reconocimiento y fin de las barreras que impiden que los estudiantes interactúen de manera positiva con los demás y tengan un pleno desarrollo personal. Por último, un acompañamiento permanente para garantizar el éxito en los procesos de aprendizaje.

Por su parte Booth, Ainscow y Kingston (2006) indican que la inclusión en educación significa

a) Aumentar la participación de los niños y jóvenes y reducir su exclusión de las culturas, las actividades y los grupos locales.

b) Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.

d) Valorar por igual a todos los niños, jóvenes, padres / cuidadores y profesionales.

e) Considerar las diferencias entre los niños un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema resolver.

f) Reconocer el derecho de los niños a una educación y un cuidado de calidad en su localidad.

g) Hacer mejoras tanto para los profesionales como para los niños.

h) Reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños, no sólo de los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales

i) Aprender de los intentos de superar las barreras para aquellos niños cuyo juego, aprendizaje y/o participación están limitados de alguna forma, para que dichos cambios beneficien a todos los niños.

j) Acentuar tanto el proceso de desarrollo de la comunidad y sus valores, como los logros obtenidos.

k) Fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros y sus comunidades.

l) Reconocer que la inclusión en Educación Infantil tiene que ver con la inclusión en la sociedad.

i) Poner en marcha los valores inclusivos. (p.12)

Estos análisis y reflexiones llevan a comprender que la inclusión en el sector educativo debe reparar todo tipo de discriminación, no únicamente aquellas que presentan los estudiantes con discapacidad física o cognitiva sino también aquellas que son resultado de situaciones de vulnerabilidad. Encaminarse hacia una escuela incluyente es entonces, reconocer que cada persona pueda desenvolverse en la vida.

Con relación al orden jurídico, el Decreto 1421 del MEN (2017) indica que la Corte Constitucional mediante Sentencia T'051 de 2011 ha hecho énfasis en

> El deber que tiene el estado colombiano de pasar de modelos de educación "segregada" o "integrada" a una educación inclusiva que persigue que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos", pues a diferencia de los anteriores modelos, lo que se busca ahora es que "la enseñanza se adapte a los estudiantes y no éstos a la enseñanza. (p.2)

El mismo Decreto, en su artículo de definiciones, numeral 7 conceptúa educación inclusiva como

> Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p.5)

Por su parte, Koïchiro Matsuura, director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008) afirma que "lograr el derecho a la educación es el cimiento sobre el que erigir una sociedad verdaderamente inclusiva en la que todos aprendan juntos y participen en un plano de igualdad". (p.4) De igual modo, la UNESCO (2008) define la inclusión como "una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la

diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (p. 11). Además, refuerza esta definición planteando que

> La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (p. 8)

Con base en lo anterior, se puede inferir que la inclusión en el ámbito educativo va más allá de lo instrumental y organizacional. Es un proceso que posibilita al sistema educativo, un mejoramiento continuo y permanente para lograr que la educación sea para todos. Esto significa que cada ciudadano podrá acceder a la educación y recibir formación de calidad que le otorgue las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad como un miembro activo y participe de ella. Pensar en la inclusión exige un cambio de pensamiento basado en principios filosóficos con líneas de acción prácticas relacionadas con el contexto del país, sus regiones, la biodiversidad y que debe evidenciarse en el diario vivir de las comunidades. En este sentido, Arnáiz (2005) postula que

> Lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado. (p. 43)

Un verdadero análisis y reflexión crítica acerca del ejercicio docente y en especial, el desempeño en el aula, son de suma urgencia en la actualidad. En un principio la escuela y como líder principal, el maestro, debe autoevaluarse para luego trazar pautas de acogimiento desde la persona hacia la persona, de esta manera, comprender que ser humano implica un ser único y desde esa óptica, entender que cada sujeto tiene el derecho a que se le brinde las posibilidades

necesarias y oportunas para su desarrollo integral. Por esta razón, la actitud, tal como lo nombra el autor debe sufrir un cambio, solo así, se puede pensar que la educación inclusiva dé un paso desde lo escrito y teórico hacia lo práctico y vivencial.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su programa denominado Revolución Educativa (2003) ha diseñado una política de inclusión para que sea efectuada al interior de la escuela, haciendo de las instituciones educativas, entidades receptoras de todos los estudiantes independientemente de su condición, siendo garantes de equidad, calidad y destacando el ejercicio de la democracia, en donde todos aporten al bien común y a la creación de cultura desde las individualidades.

De acuerdo con lo anterior, Cedeño (2007) explica que el gobierno colombiano y el MEN debe dar prelación a las comunidades vulnerables, quienes en un momento fueron segregadas para que puedan acceder nuevamente a la educación, la cual promueva personas independientes, capaces de interactuar socialmente y sean actores activos de iniciativas para mejorar su propia realidad y la de su entorno. En la misma línea, la Guía para el Mejoramiento Institucional No. 34, en el área de gestión de la comunidad define inclusión como la acción de

> Buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas." Y en cuyos componentes se destacan la "atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales y a personas pertenecientes a grupos étnicos, necesidades y expectativas de los estudiantes, proyectos de vida (p. 32)

De ahí que las instituciones educativas deben tener la capacidad para incluir a todos los estudiantes de diferentes condiciones sociales, económicas y así, reducir su disgregación. Para esto, el respeto será la base primordial para erradicar la discriminación, dando paso a la tolerancia y solidaridad. Esto exige un gran compromiso social y educativo, el primero, como bien lo plantea la Constitución Política de Colombia, incluye al Estado, la sociedad y la familia; y el segundo, a estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, como miembros de la comunidad educativa.

En este marco, la escuela tiene la responsabilidad de fomentar valores que conlleven a un cambio de actitud con respecto a la atención a la diversidad, para lograr que los estudiantes

creen y recreen su propia identidad y de este modo, probar que es posible propiciar espacios para el desarrollo de aprendizajes significativos, en donde maestros y estudiantes tomen el reto de hacer de la inclusión una forma de enriquecerse como personas, mediante la generación de ambientes adecuados y la optimización de currículos flexibles.

El Decreto 1421 del MEN (2017) define el currículo flexible como

> Aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a toda la oportunidad de aprender y participar. (p.5).

El mismo decreto establece el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados, partiendo de sus capacidades y realidades y al docente le permite transformar el aula, la práctica pedagógica, la evaluación y el seguimiento a los aprendizajes.

Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños (as) en edad escolar y que su educación es responsabilidad del sistema educativo. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto, en entornos formales como no formales de educación. En un principio, se pensaba en inclusión como el hecho de atender educativamente solo a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la UNESCO (2008) amplía este concepto aclarando que la educación inclusiva atiende la diversidad y esto implica tener en cuenta las particularidades socioeconómicas, políticas y culturales de los niños (as) para permitir el mejoramiento de los procesos de aprendizaje.

Para el proyecto de investigación, la diversidad se centra en la inclusión al sector educativo de los estudiantes víctimas del conflicto armado por desplazamiento forzado, situación compleja que vive nuestro país hace varias décadas, por consiguiente, se hace necesario que el currículo de las instituciones educativas posibilite a los niños, niñas y adolescentes a desarrollar su pensamiento, fortalecer sus emociones y construir el conocimiento, a través de hacer uso del derecho que tienen a recibir una educación de calidad, implementando metodologías pedagógicas apropiadas.

En consecuencia, Torres (2015) expone que las instituciones educativas deberán optar por un currículo con enfoque diferencial, a partir de una metodología planteada a través de categorías de diferenciación que generen un análisis de la situación de derechos y vulnerabilidad de la población, para evidenciar su situación de marginación histórica (política, económica, y social); del mismo modo, observar las diferencias socio-culturales de los grupos sociales, sus condiciones y necesidades básicas insatisfechas y el grado de vulnerabilidad en el que se encuentran para lograr la equidad y de este modo, acceder al goce de los derechos otorgados por la Ley.

Además, Torres (2015) expresa como deducción general que el "enfoque diferencial en esta configuración de análisis, se entiende como la perspectiva en el contexto de la atención educativa que reconoce las diferencias físicas, sociales y culturales de cada grupo poblacional, de cada sujeto individual y colectivo". (p.163)

Con respecto a lo expuesto, la atención educativa con enfoque diferencial a las víctimas del conflicto armado permite identificar sus capacidades, potenciar sus habilidades y a la vez, acompañarlos en su proceso de restablecimiento de su condición producida como efecto del conflicto sufrido, para ello, es necesario que la escuela replantee sus procesos de inclusión y dé apertura a que estudiantes en esta condición reciban una formación apropiada y acorde a sus necesidades, para que si no pueden recuperar la vida que llevaban, puedan tomar un nuevo camino en donde se forjen proyectos de vida personal dando sentido a su propia existencia y vuelvan a sentirse parte de una sociedad.

Ley de víctimas 1448 de 2011

Uno de los pasos más importantes que ha dado el gobierno colombiano en pro de las víctimas del conflicto armado ha sido la sanción de la Ley 1448 de 2011 "*Ley de víctimas y restitución de tierras*" la cual contiene un conjunto de medidas de atención, asistencia y reparación integral para quien en los términos de la ley son consideradas víctimas del conflicto armado interno.

La Ley 1448 de 2011 fue creada para responder a las víctimas del conflicto armado interno por las afectaciones sufridas como consecuencia de esta confrontación bélica, en ella se describe la reparación como un derecho fundamental que tienen las víctimas, y, por lo tanto, la exigencia al Estado sobre su obligación de garantizarlo y hacerlo real a través de la articulación interinstitucional, la cual debe ser efectiva y sostenible. Como objetivo se plantea establecer un

conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas para las víctimas de las infracciones al derecho Internacional Humanitario y normas internacionales de Derechos Humanos ocurridas con ocasión del conflicto interno.

En general, esta ley busca que las victimas logren la realización efectiva de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación, con garantías de no repetición donde se les reconozca su condición, se dignifiquen y se les materialice sus derechos constitucionales, está elaborada sobre un total de 31 principios, dentro de los cuales se encuentran: la dignidad, el principio de la buena fe, enfoque diferencial, igualdad, participación conjunta, entre otros, que guardan estrecha relación entre sí.

En concordancia con la Ley 1448 de 2011 se creó el Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a Víctimas SNARIV (2012) que integra entidades de carácter público, del nivel gubernamental y estatal en los órdenes nacional, regional y territorial, cuya tarea puntual es la formulación y ejecución de diferentes planes, programas, proyectos y actividades específicas dirigidas a la atención y reparación integral de las víctimas.

De Greiff (2006) plantea que la reparación integral a las víctimas implica no sólo la restitución de unos predios o una indemnización económica a manera de compensación, sino un acompañamiento del Estado en materia de educación, salud, vivienda, programas de empleo y generación de ingresos, entre otros. Esto requiere realizar acciones encaminadas a devolverles la dignidad, creando las condiciones para que estos hechos no vuelvan a repetirse y a la vez, estableciendo medidas hacia la rehabilitación y resarcimiento que garanticen la no repetición y los lleven a disfrutar plenamente de todos los derechos que les fueron vulnerados.

Esto por supuesto, aplica a los niños, niñas y adolescentes víctimas de las violaciones contempladas en el artículo 3° de esta Ley, así como aquellos concebidos de una violación sexual en el marco del conflicto. Define además que todos tendrán derecho a la verdad, a la justicia y a la reparación integral que incluye reparaciones económicas y psicológicas.

En ese mismo sentido, el artículo 51 establece medidas en materia de educación para las personas víctimas del conflicto armado, especialmente, para las niños, niñas y adolescentes cuyo alcance es precisado en el anexo del plan Nacional de Atención y Reparación Integral a Víctimas, en el aparte Ruta de la Educación, donde se recoge la política vigente para la atención a población en situación de desplazamiento y que se concentra en el aseguramiento a la educación

a las víctimas del conflicto armado por medio de la exención de costos académico en los niveles de preescolar, básica y media.

Así las cosas, la Ley 1448 de 2011 representa una esperanza de justicia para las más de seis millones de víctimas que ha dejado el conflicto armado en Colombia desde 1984 hasta la fecha, según el reporte de la Unidad para las Víctimas de febrero de 2014, presentado en la Revista Semana (2014) y al mismo tiempo un gran reto para el Estado colombiano que debe hacer frente a un sinnúmero de inconvenientes de todo tipo, que dificultan su implementación. Como efecto de esta Ley emergen tres subcategorías las cuales se describen a continuación.

Víctima

De acuerdo con la Ley 1448 de 2011, se consideran víctimas aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido detrimento en sus derechos fundamentales o hayan sufrido lesiones transitorias o permanentes que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial (visual y/o auditiva), sufrimiento emocional, pérdida de la libertad, reclutamiento forzado de menores, pérdida financiera, desplazamiento forzado, como consecuencia de violaciones a las normas internacionales de Derechos Humanos o infracciones al Derecho Internacional Humanitario.

Además, el término "víctima" también comprende a la familia inmediata o a las personas a cargo de la víctima directa y a las personas que hayan sufrido daños al intervenir para prestar asistencia a víctimas en peligro o para impedir la victimización.

Coral (2014) plantea que el concepto de víctima de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos que actualmente rige en nuestro país, tiene entre otras las siguientes características particulares,

1. La víctima puede ser individual o colectiva.
2. La calidad de víctima se adquiere por la acreditación de un daño que provenga de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos.
3. Los hechos causantes del daño debieron ocurrir con posterioridad a 1° de enero de 1985.

4. Los hechos que dieron lugar al daño debieron ocurrir con ocasión del conflicto armado interno; concepto que deberá analizarse en cada caso particular y concreto y teniendo en cuenta los lineamientos normativos y jurisprudenciales sobre el tema.

5. La condición de víctima se adquiere con independencia de la individualización, aprehensión, procesamiento o condena del autor de la conducta punible y la relación familiar que pueda existir entre el autor y la víctima.

6. Las personas que sufrieron daños por infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, antes del 1° de enero de 1985, tienen derecho a la verdad, medidas de reparación simbólicas y garantías de no repetición consagradas en la ley de víctimas, en su calidad de miembros del conglomerado social y sin ser individualizadas. (p.61)

Tanto la Ley como las declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas ONU (2018) muestran que una víctima del conflicto armado en Colombia es aquella persona a la cual se le ha vulnerado su derecho al libre desarrollo de la personalidad; en el ámbito educativo, esto lleva a repensar los enfoques, estrategias, metodologías y procedimientos de enseñanza para brindar de manera pertinente educación a los niños (as) y jóvenes en esta situación. Para el trabajo de investigación en curso, los participantes (familias con hijos en edad escolar) son víctimas de la situación social colombiana y necesitan ser atendidos de manera específica para que se realice el proceso de reparación con miras a superar lo sucedido y reorientar metas de tipo personal y profesional. [2]

Conflicto Armado

Según la Organización de las Naciones Unidas ONU (2013), hoy en día, estos conflictos incluyen ataques a civiles, personas que colaboran con la asistencia humanitaria, a la población más desprotegida y vulnerable; aspectos que han llevado a la frecuente violación de los derechos humanos cometiendo todo tipo de delito de lesa humanidad. Los artífices de estos conflictos provocan el desplazamiento forzado, por lo cual muchas familias quedan desprotegidas y en busca de amparo tanto en su propio país como en otros, a los cuales emigran con frecuencia. Además de sufrir daños en su salud a causa de los ataques bélicos, las víctimas de guerra

[2] Información disponible en https://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx

presentan problemas psicológicos los cuales deben ser atendidos por personal profesional lo que implica grandes inversiones financieras. [3]

En Colombia, el conflicto armado ha durado más de cincuenta años durante los cuales los gobiernos han desarrollado acciones y diálogos que buscan permanentemente la consecución de la paz. De acuerdo con la historia colombiana, inicialmente, se presentó un enfrentamiento entre dos partidos políticos en los años 60s, el liberalismo y el conservatismo generando una época de pánico social. Posteriormente, estos partidos acordaron gobernar de manera alterna, dando lugar a lo que se denominó el Frente Nacional. Como resultado de esta situación, nacen las fuerzas revolucionarias armadas, los movimientos M19, ELN, EPL y FARC, grupos que iniciaron ataques terroristas y reclutan a adolescentes para instruirlos y hacerlos partícipes en los combates en contra de su voluntad.

Inicialmente, los grupos armados al margen de la ley pretenden exigir al gobierno los derechos que tiene el pueblo como ciudadanos y que han sido vulnerados, llevándolo a la pobreza y a la marginación. Hacia los años 70s aparecen nuevos grupos cuyo fin es negociar la Constitución de 1991, intentando de la misma manera, hacer valer los derechos humanos. Posteriormente, en los 80s surgen grupos paramilitares apoyados por el ejército nacional, empresarios y políticos tradicionales para contrarrestar el accionar de los grupos armados ilegales.

Camacho (2002) presenta postulados sobre los procesos y justificaciones internas en la creación de los grupos armados. Explica que estos basan su accionar como respuesta a la injusticia, inequidad, exclusiones de tipo social y político que los gobiernos ejercen sobre el pueblo. Por otra parte, Nasi y Rettberg (2005) afirman que "en Colombia, los nexos entre el narcotráfico y los grupos armados ilegales han generado versiones reduccionistas y trivializadas del argumento que consideran la insurrección como simple instancia de criminalidad a gran escala" (p.4). Así, Collier, y Hoeffler (2000) abordan la diferencia que existe entre la razón que origina un grupo armado ilegal y la manera cómo se sostiene.

De lo anterior se infiere que la proliferación y el fortalecimiento de los grupos armados ilegales, no solo modifican los conflictos sociales que ya existen en el país, sino que agudizan su impacto; las consecuencias de este conflicto se muestran a través de un bajo nivel educativo, insuficiente e inadecuado sistema de salud, pobreza y desempleo, como también, en la

[3] Información disponible en http://www.un.org/es/humanitarian/overview/conflict.shtml

conformación de bandas criminales, convirtiendo a sus habitantes en víctimas del conflicto armado colombiano. Como resultado, se hace evidente la urgencia de retomar en una reflexión crítica y responsable, los principios y derechos humanos para generar un diálogo entre las partes combatientes: gobierno y guerrillas, con el fin de detener la vulneración a las poblaciones y a la vez, iniciar un proceso de reparación a las víctimas de este conflicto.

Es por esta razón que en Colombia se adelanta un proceso de paz, con miras a detener la violencia y dar una esperanza a los ciudadanos de vivir en un espacio más libre y más humano. Cabe resaltar que Colombia desde hace más de tres décadas ha hecho contingentes esfuerzos por construir la paz, proponiendo acuerdos de cese al fuego y reconciliación. Uno de esos esfuerzos es la aprobación de la Ley 434 de 1998 por la que se crea el Consejo Nacional de Paz Art. 3.

> Créase el Consejo Nacional de Paz con participación de la sociedad civil, como órgano asesor y consultivo del Gobierno Nacional. Su misión será propender para el logro y mantenimiento de la paz, y facilitar la colaboración armónica de las entidades y órganos del Estado, otorgando prioridad a las alternativas políticas de negociación del conflicto armado interno, en orden a alcanzar relaciones sociales que aseguren una paz integral permanente". Parágrafo. "Si existiere conflicto armado interno, podrán igualmente participar los actores armados irregulares, siempre y cuando, a juicio del Consejo, hayan manifestado su voluntad expresa de participar en un proceso de paz.

Hoy en día, Colombia incursiona en un proceso nuevo de paz, pretendiendo que esta vez sea duradero y con mejores garantías para todos los ciudadanos. En espera de cambiar los actos de guerra, por actos solidarios, el cultivo ilícito por recuperación del campesino y la agricultura, los niños reclutados por niños en la escuela, los jóvenes en las filas de las guerrillas, por jóvenes preparándose en instituciones de educación superior. En fin, cambiar una Colombia en guerra por un país realmente biodiverso, rico en naturaleza y con calidez humana.

Derechos Humanos

Sobre los derechos humanos, las Naciones Unidas ONU (2018) los definen como

> Derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles. Entre ellos se incluyen el derecho a la vida y a la libertad; a no estar sometido a esclavitud ni a torturas; a la libertad de opinión y de expresión; a la educación y al trabajo, entre otros muchos, derechos que corresponden a todas las personas, sin discriminación alguna. [4]

A nivel mundial se habla sobre los derechos humanos y las diferentes maneras de recibir sus beneficios. En Colombia, debido al conflicto armado esto derechos se han vulnerado en familias enteras y como resultado de ello, la dinámica de la sociedad ha cambiado. Aparecen nuevos retos en todos los ámbitos sociales. Se quiere destacar la educación como uno de los pilares de formación ciudadana y que está obligada a repensar la manera de motivar a los estudiantes para realizar procesos de aprendizaje que le permitan vivir en una sociedad cambiante y diversa, además de construir cultura con nuevas formas de convivencia y apoyo mutuo.

Lo anterior permite deducir que la educación a través de los tiempos ha sido cimiento para la construcción de sociedades, hasta llegar a convertirse en uno de los derechos fundamentales del ser humano, ya que un recurso transformador que forma ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes para ejercer su ciudadanía y asegurar su dignidad como persona. Tiene como objetivo el desarrollo de la autonomía de las personas haciéndolas más libres a partir de su pleno desarrollo en su dimensión social, política y cultural.

Vista desde esta perspectiva, corresponde a la educación, más allá de limitarse a la mera instrucción, preparar al hombre y a la mujer para desempeñarse en sociedad. Por tanto, la exclusión de un ser humano de este ámbito no garantizar el derecho a la educación, es negarle su derecho a desarrollarse plenamente como ser individual y social. Aunque, claro está, que este desarrollo pleno no depende exclusivamente de la educación, sino que a ella deben sumarse un conjunto de políticas públicas y de experiencias de interacción en los ámbitos familiar, comunitario y social.

Como plantea Delors (citado por UNICEF Colombia, 1998)

[4] Información disponible en https://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx

> La función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, es una vía, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras. (p.14)

En conclusión, el resguardo de los Derechos Humanos en todo sentido y bajo la protección del Gobierno garante de su aplicación en los ciudadanos, es un soporte fundamental en la atención a las víctimas de conflicto armado en Colombia, consolidando estos derechos como algo propio, duradero e innegociable, en un Estado que vele por su efectivo cumplimiento y de este modo construir una sociedad equitativa donde los seres humanos se desarrollen libremente en intercomunicación con los demás.

En síntesis, este capítulo expone las categorías de la investigación sustentadas tanto en el aspecto legal como en la conceptualización que desde la teoría nos ofrecen distintos autores, elementos que orientan el desarrollo del proceso investigativo en sus dos ejes esenciales. De una parte, la educación inclusiva como elemento primario para propiciar una escuela inclusiva entendida como aquella que busca atender y ofrecer a cada estudiante la ayuda y recursos suficientes para lograr su máximo desarrollo de acuerdo a sus características individuales; y de otro lado, la ley de víctimas 1448 de 2011 como el soporte legal fundamental para poner en marcha desde la escuela los planes de reinserción y resarcimiento a estos menores víctimas del conflicto armado interno, transformando su "espacio en un lugar privilegiado para legitimar formas sutiles de estar en lo social" (p. 4) Bernstein (citado por Vera, Palacio y Patiño 2014) dicho en otras manera, propiciando en ella espacios de paz y reconciliación, para desde allí participar en la reconstrucción de sus proyecto de vida.

ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre las interpretaciones, discusiones investigativas y propositivas

A continuación se presentan los hallazgos, que parten de la descripción de las percepciones y vivencias que en los relatos hicieron los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado y las respuestas a las entrevistas en profundidad realizadas al coordinador y docentes de la institución; hallazgos que permiten identificar las relaciones y tensiones entre las percepciones expresadas por las víctimas y las de los agentes institucionales, frente a la vivencia del proceso de inclusión y atención a estos menores en la escuela, para realizar el análisis sobre las implicaciones que la inclusión y atención demandan desde el marco legal.

A partir del planteamiento del problema y de la pregunta orientadora, en el proceso investigativo surgieron dos categorías de análisis, desde las cuales se realizó la codificación categorial, partiendo de la transcripción textual de los relatos y las entrevistas en profundidad

hechas a los participantes. En estas se identificaron unidades de sentido, a las que se les asignó un código y posteriormente se vincularon a la categoría correspondiente tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Entrevista en Profundidad a Coordinador- Categoría: Educación Inclusiva

P1: "Inicialmente pues por norma nacional, nos hemos acogido nosotros a la inclusión de todas las personas que vengan con ese carácter de desplazamiento, (inclusión de acuerdo con la normatividad) eh, ello nos, nos implica de forma directa a recibirlos eeeh, en el momento que ellos llegan, (acceso inmediato) sin mayores garantías legales, de estratificaciones, de identificaciones, ¿de nada cierto? (ingreso directo).

Relato a estudiante Grado 10°- Categoría: Ley de Víctimas

P4 "Estoy hace seis años en la institución, soy desplazado por la guerrilla y los paras, (población víctima) llegó un momento en que tocó a todos desplazarse, porque, ehh, allí había lo del narcotráfico y esto hizo que 4000 personas tuviéramos que salir del pueblo porque, nos cansamos de mirar tantas masacres." (desplazamiento forzado).

Según Gibbs (2012) el proceso de codificación consiste en identificar el sentido que tienen los datos base de análisis, los cuales muestran ideas similares tanto descriptivas como teóricas, ideas a las que se les asignó un código, es decir, se las nombró para categorizarlas y a partir de allí establecer las ideas centrales del texto analizado. Realizar la codificación de esta manera permitió organizar de forma estructurada los códigos relacionados con una misma idea. (Ver anexo 4)

El análisis de datos se realizó a partir de tres matrices que permitieron interpretar la información en tres fases. (Ver Anexo 5)

En la matriz 1, una vez identificados los códigos, se distribuyeron las voces cuyas ideas soportaban cada una de las categorías que permitieron rastrear la información, tal como se detalla en la tabla 1.

Tabla 1

Ejemplo matriz 1

CATEGORÍAS	EDUCACIÓN INCLUSIVA	LEY DE VÍCTIMAS
PARTICIPANTE 3 Docente Ciencias Sociales	*Pero así como estrategias tanto institucionales como dentro del aula, no. (Carencia de estrategias de inclusión) Uno cuando habla de derechos humanos y pues directamente toca ese tema y habla de las causas y consecuencias y de pronto averiguando a los muchachos qué está pasando con ellos.(estrategia de identificación en el aula) Eeeer, pero así digamos una estadística y un estudio de la institución, no lo conozco.(desconocimiento de la base de datos de los estudiantes desplazados) lo que uno le pregunta al muchacho es si trajo notas o no trajo notas, entonces acá han tomado una solución para mí, demasiado fácil, si un muchacho llegó al primer periodo, por lo menos a la mitad, la nota del segundo se le coloca también en el primer periodo, (lineamientos para la población desplazada en el SIEE))*	*No tenemos. Por ejemplo en mi caso, pues si no están muy atrasados entonces uno mira que compre el cuadernito y se desatrase, estas son las guías, eeeer, los cuestionarios; pero si ya estamos muy avanzados, ahí si pues como se dice, toca buscarle otros compañeritos porque ya no me puedo regresar.(ausencia de planes de ajustes razonables PIAR) Pues yo le digo si a mí me dicen esta es la estadística que hay tantos o tan poquitos, no.(desconocimiento de datos sobre estudiantes desplazados por la violencia por conflicto armado) Yo no tengo ese conocimiento, pero, por lo menos en mi experiencia de Marzo acá del año pasado, no. (Ley 1448 de 2011). Uno escucha – vea, traiga la carta de la UAO para que les paguen familias en acción o para darles uniforme. (Canales informales de conocimiento de desplazados) No hemos recibido capacitación (Capacitación docente)*

Fuente. Material de la investigación

La matriz 2 permitió filtrar la información recogida de cada uno de los participantes e iniciar el descubrimiento de hallazgos vinculados a las categorías establecidas. Para ello, se tomaron las voces más relevantes y se realizó una corta descripción del hallazgo, al cual se le asignó un nombre que resume la idea completa expresada por el entrevistado, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Ejemplo matriz 2

EDUCACIÓN INCLUSIVA	LEY DE VICTIMAS
PARTICIPANTE 5	**ESTUDIANTE**
ACTIVIDADES INCLUSORAS Y REPARADORAS **El participante describe las actividades de los proyectos en los que participan activamente, como una estrategia de inclusión educativa y reparación.**	**DESARRAIGO POR AMENAZA** **El participante cuenta que las frecuentes amenazas de la guerrilla los mantenían en un estado de temor y zozobra hasta que finalmente fueron forzosamente desplazados.** *"Mi tío les ofreció irse a trabajar allá, .al Putumayo*

"Si, nos hacen participar en proyectos con cuentos canciones, coplas, danzas, ahorita estamos en un proyecto que se llama: "crea tu súper héroe", toca crear un súper héroe, o sea por lo menos a mí, en mi caso yo hice un perrito y por lo menos, decía de donde viene o sea de que planeta y yo, le puse del planeta jajaja, porque está lleno de felicidad y amor, por lo menos, mi hermana en la copla que era nacional, se ganó una Tablet". P5	*a las tierras de ellos, entonces nos fuimos allá, pero pues, como allá les piden vacunas todo eso, y mi tío no las había estado pagando; entonces, yo no más me acuerdo que estábamos con mi hermana, estábamos en el cuarto y a nosotras no, nos dejaron salir, nos decían que nos quedemos adentro y me acuerdo que, pues mis papás y pues mis tíos salieron y me acuerdo, que yo escuchaba no más como los amenazaban, me acuerdo si eran que les dijo una o dos horas pa' salir, salirnos sin nada porque si no los mataban a todos" "pero pues como siempre nos mantenía allá el temor porque no era la única vez que había entrado la guerrilla, siempre las personas mantenían ese temor de, pensar de pronto este día vienen o este otro día no, entonces uno o sea como que se mantenía era a medias, como que, estoy bien y no lo estoy". **P5***

Fuente. Material de la investigación

La matriz 3, dio lugar a la realización de la triangulación de las voces de los participantes, la fundamentación teórica de autores y la normatividad vigente relacionada con las categorías y la interpretación de los investigadores, mediante un proceso analítico de los hallazgos encontrados.

Tabla 3

Ejemplo matriz 3

ACTORES PROCESOS	HALLAZGOS	TEORÍA QUE SOPORTAN LOS HALLAZGOS	INVESTIGADORES ANÁLISIS TRIANGULACIÓN
CATEGORÍAS EDUCACIÓN INCLUSIVA	**PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE**	Torres (1996) afirma que "la formación docente debe ser considerada como un proceso capaz de ayudar a los docentes a reorientar sus necesidades de aprendizaje a fin de poder desempeñar una función más profesional y autónoma" (p. 13)	A partir de lo planteado por Torres (1996), se puede deducir que la institución educativa está en la obligación de ofrecer a los docentes un plan de formación, acción que debe definirse desde el Plan de Mejoramiento Institucional PMI; los docentes a su vez deben participar

			activamente de este plan, como una estrategia para la solución de sus necesidades de aprendizaje y enseñanza.
LEY DE VICTIMAS	**INCLUSIÓN ESCOLAR POR DESPLAZAMIENTO FORZADO**	El Ministerio de Educación Nacional, (2015) promulga la política de inclusión educativa y en ella refiere que la población víctima del conflicto requiere de atención especial en las instituciones educativas, para asegurar su real inclusión y su permanencia ya que el desplazamiento forzado constituye, por su magnitud y características, una verdadera crisis humanitaria y una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos, convirtiéndose este grupo de población en el grupo más vulnerable.	De acuerdo con lo referido por el MEN, y Cedeño (2007) se puede deducir que la escuela necesita replantear sus procesos de inclusión dando apertura a que estudiantes en condición víctima reciban una formación apropiada y acorde a sus necesidades, que les permita tomar un nuevo camino en donde construyan proyectos de vida personales con sentido.

Fuente. Material de la investigación

La ley de víctimas un desafío para la reparación integral

Los hallazgos que a continuación se exponen permiten dar cumplimiento al primer objetivo propuesto en esta investigación, por cuanto ellos muestran la indagación de los lineamientos nacionales, regionales e institucionales que desde de la ley 1448 de 2011 y su decreto reglamentario 4800 del mismo año se han aplicado en la IE objeto de estudio, para la atención y asistencia de niños, niñas y adolescentes en condición víctima. Así mismo, dieron lugar a identificar la categoría Ley de Víctimas desde dos miradas, la primera, con relación con el aspecto normativo; y, la segunda, con relación al desarrollo en sí del proceso educativo mediante su implementación en el ámbito escolar.

El proceso de asistencia y atención y sus procedimientos son el objeto de estudio de esta categoría en una estructura colaborativa con la participación tanto de los estudiantes víctimas del conflicto armado como de los docentes y directivos vinculados a esta investigación, quienes a

través de sus intervenciones relataron de una parte sus historias de dolor por lo sucedido a consecuencia de la guerra, pero también cómo la institución presta el servicio educativo a esta población.

Ingreso Escolar por desplazamiento forzado

Los niños, niñas y adolescentes que llegan a las instituciones educativas se convierten en estudiantes invisibles, ya que las escuelas receptoras no llevan a cabo procesos de reconocimiento y tampoco existe claridad en ellas acerca de quiénes son, ni cuáles son las posibilidades para la adecuada atención.

En este sentido, la institución educativa objeto de investigación, muestra cómo realiza el ingreso de los estudiantes en condición víctima en la actualidad, labor que se cumple según lo estipulado por la norma, basado en el principio de buena fe de lo que las víctimas expresan, para posteriormente, legalizarlo mediante la certificación de desplazamiento que expide la Unidad de Atención y Orientación a población desplazada (UAO), permitiendo que a la fecha la institución cuente con 122 estudiantes en condición de desplazamiento forzado, situación que se hace visible en la voz del coordinador cuando refiere *"inicialmente pues por norma nacional, nos hemos acogido nosotros a la inclusión de todas las personas que vengan con ese carácter de desplazamiento, eh, ello nos, nos implica de forma directa a recibirlos eh, en el momento que ellos llegan, sin mayores garantías legales, de estratificaciones, de identificaciones, de nada cierto? todo en buena fe."(P1) "ellos pues son personas que no deben llenar el requisito legal que para los demás se exige"(P1).*

Voz que muestra que la IE acoge a los estudiantes víctimas sin objeciones en un acto de confianza, dando lugar, de iniciar su proceso reparador, cumpliendo con la filosofía institucional propuesta en su proyecto educativo, proceso que se evidencia aún más cuando el docente directivo expresa *"importantísimo, nosotros en el momento contamos con los soportes legales de 122 estudiantes desplazados"(P1),* esta gestión es realizada por los directivos para legitimar y legalizar el proceso de matrícula dándoles así, la condición de estudiantes regulares de la institución que los haga acreedores a gozar de un servicio educativo con garantías y derechos.

Como se observa el desplazamiento forzado se constituye en uno de los problemas humanitarios que atenta directamente contra el derecho fundamental a la educación, por cuanto,

obliga a la población en edad escolar a buscar nuevas instituciones para dar continuidad a su proceso académico formativo, encontrando en este caso que el ingreso se hace sin mayores exigencias. En este marco, es posible afirmar que el fenómeno del desplazamiento forzado se centra en la necesidad que las poblaciones tienen de buscar mejores oportunidades de desarrollo, en cuanto a seguridad de sus derechos fundamentales como la vida, la salud y la educación.

Las consideraciones anteriores exigen profundizar en el conocimiento y comprensión del decreto 4800 de 2011, reglamentario de la Ley de Víctimas, el cual establece los mecanismos para la adecuada implementación de las medidas de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas; y en el capítulo II, define estas medidas particularmente para el sector educativo, asegurando que la prestación del servicio se haga en condiciones de calidad. Cedeño (2007) propone que convertirse en una institución inclusora que da prelación a las comunidades vulnerables que en su momento fueron segregadas y a partir de su nuevo ingreso al sistema educativo, brindarles una formación apropiada, acorde a sus necesidades, que les permita tomar un nuevo camino en el que puedan reconstruir sus proyectos de vida personales con sentido y a través de ellos se reintegren de forma activa a la sociedad.

Enfoque Diferencial

El enfoque diferencial busca erradicar cualquier argumento y práctica discriminatoria presentes en las Instituciones Educativas, en consecuencia, la educación debe innovar en formas de relacionarse a partir del entorno que rodea a los estudiantes, para hacer efectivos los derechos de los niños, niñas y adolescentes, además, debe reconocer la diversidad como elemento básico que promueve un trato diferente a comunidades indígenas, afro-colombianas, con discapacidad y víctimas del conflicto armado, entre otros. Para ello, el Estado colombiano debe actuar como garante de los derechos humanos, estableciendo medidas diferenciadas para este tipo de poblaciones.

Los agentes educativos, parte activa de esta investigación, manifiestan la necesidad de atención con enfoque diferencial que los estudiantes víctimas del conflicto armado deben recibir; a la vez, expresan que en la institución no se diligencia el Plan Integral de ajustes razonables

PIAR para atender a los estudiantes que hacen parte del proceso de inclusión educativa, porque no cuentan con el conocimiento requerido y solo en ocasiones se enteran de manera informal; hallazgo que se enriquece mediante el relato en el que la docente declara *"que se les dé un trato diferente y diferencial, se merecen las víctimas un trato diferencial el trato debe ser diferente, usted no puede tratar a un víctima que no ha comido, que ha sufrido sangre, qué ha mirado a la mamá, al papá, al hermano muerto, mire esa cuestión mental, esas emociones tan enloquecidas"(P2).*

Lo manifestado se hace necesario conocer los fundamentos que orientan la incorporación del principio de enfoque diferencial establecido en la ley, para que a partir del reconocimiento de las diferencias y sus implicaciones, se logre la supresión de inequidades, de discriminación y de exclusión social, y de esta manera, hacer que el proceso educativo diferencial contribuya a la reconstrucción de sus proyectos de vida, al igual que al proceso de adaptación en su nuevo lugar de recepción y atendiendo a lo formulado por Torres (2015) que la IE propenda por una atención educativa que identifique las diferencias culturales y sociales, de cada persona y del grupo al cual pertenece, para reconocer sus capacidades, potenciar sus habilidades y acompañar en su proceso de restablecimiento de la condición que como efecto del conflicto han sufrido.

Los hallazgos descritos posibilitan sintetizar que aunque en el decreto 1421 de 2007, se establecen las orientaciones y precisiones de algunas estrategias en las cuales es fundamental apoyarse para lograr hacer efectiva la inclusión de la población vulnerable a la escuela, en la IE Ciudadela de la Paz, estas medidas aún no se han implementado, por lo tanto, se hace imperiosa la necesidad de diseñar, formular y poner en funcionamiento políticas educativas a nivel institucional que garanticen el cumplimiento de lo definido en esta norma, toda vez que esta se constituye en el instrumento transicional, para que los niños, niñas y adolescentes en condición de víctima gocen de sus derechos a la verdad, a la justicia y la reparación, cuenten con garantías de no repetición y de esta manera, sean dignificados desde la escuela.

Asimismo, en este análisis se visibiliza que los sujetos víctimas de desplazamiento forzado que han logrado ingresar a la institución, aún no cuentan con una respuesta efectiva desde lo educativo y ha sido más bien la voluntad tanto de los docentes como de los mismos estudiantes víctimas, la que los ha impulsado a seguir luchando en condiciones de desigualdad y bajo la lógica de la homogeneidad, mostrando capacidades resilientes para buscar y aplicar nuevas

alternativas a su problema y emprender acciones positivas frente a una situación que resulta difícil de afrontar.

Reparación de víctimas

El ámbito educativo es uno de los sectores que explícitamente recibe obligaciones frente a la situación de los menores víctima del conflicto armado, la Constitución Política, la Convención sobre los Derechos del Niño ratificada por el Estado colombiano y el Plan de Desarrollo Municipal "*Pasto educado constructor de paz"* establecen que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los de los demás. Por lo tanto, se requiere instaurar acciones que concedan especial relevancia a esta población infantil víctima y plantear estrategias con un enfoque de protección integral que imponga a las familias, las comunidades y al Estado, en cabeza de sus instituciones, las obligaciones de reconocer sus derechos, asegurar la garantía. El cumplimiento y restablecer aquellos derechos que les han sido vulnerados.

La institución educativa sustenta que es necesario reparar a las víctimas tanto en lo económico como en lo social, y que es particularmente, en este último aspecto en el que los docentes ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre los procesos de reconciliación para enfocar un nuevo proyecto de vida. En correspondencia a lo anterior, la docente entrevistada manifiesta que *"entonces yo sí digo pues, que en esa ley de víctimas estoy de acuerdo porque ellos lo que quieren dicen e, es validarle los derechos que perdieron."(P2)* comentario que indica un somero reconocimiento acerca de lo que la ley pretende en cuanto a las medidas de reparación, las que deben contextualizarse a la escuela para que niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, que han padecido el desplazamiento forzado, perdieron nexos y relaciones con lugares y personas significativas, enfrentándose a un deterioro sensible de su calidad de vida, en este nuevo lugar donde se encuentran establecidos, se les preste la atención prioritaria y diferencial, garantizándoles el derecho a la educación mediante la implementación de acciones que conviertan la escuela en un territorio protector de sus derechos.

En esta misma dirección, otro de los docentes participantes manifiesta "*entonces digamos que la estrategia que uno más eeee, utiliza es eso, las convivencias diarias, charlas con ellos", (P3),* expresión que expone la iniciativa del docente para hacer de sus clases un espacio en cual es posible trabajar medidas de atención y reparación a los estudiantes en condición víctima del

conflicto armado y que es verificado por el relato de uno de los estudiantes participantes así *"de pronto en algunos temas que se sacan en Ciencias Sociales todo eso que tienen que ver con la violencia mmm, en eso a uno lo afecta porque le recuerda lo que uno ha vivido y los profesores lo apoyan a uno pues, haciéndolo reflexionar, analizar y, o sea para que uno deje el rencor hacia esas personas y pueda comenzar a ver la vida de una nueva manera"(P5)*. Aspectos que se articulan con lo postulado por De Greiff (2006) quien plantea que el sector educativo debe aportar al proceso de reparación de los estudiantes víctimas, facilitando las condiciones para que estos hechos no vuelvan a repetirse y a la vez, estableciendo medidas para su resarcimiento, que los lleve a disfrutar de los derechos que les fueron vulnerados.

Plan de Formación de Docente

La formación docente debe admitirse como un proceso de permanente actualización, que le posibilita al maestro la realización de su práctica pedagógica de manera adecuada, pertinente y significativa en los contextos sociales en los que le corresponde actuar y con las poblaciones que debe atender; por consiguiente, esta actualización articulada al ejercicio pedagógico, logrará hacer del docente un profesional idóneo, capaz de reconstruir el conocimiento, a partir de la experiencia a la que se enfrenta cotidianamente. Estos postulados, obligan a reconocer la necesidad de la formación docente, como un esfuerzo por encontrar los vínculos en la relación formación-práctica.

La Institución Educativa objeto de estudio, no cuenta con un plan de formación docente, en el que incluya procesos pertinentes de atención a la población en condición víctima del conflicto armado, los docentes participantes en esta investigación así lo expresan en sus relatos *"no hemos recibido capacitación" (P4). "no se ha hecho, entonces…yo creo que es importantísimo, como que…tener mayor conocimiento de estos aspectos para restitución de derechos" (P2).*

Estas manifestaciones visibilizan la necesidad de planear, ejecutar y evaluar acciones encaminadas a hacer realidad la política de educación inclusiva, partiendo de la apropiación de la normativa que permita a los docentes el manejo de un bagaje conceptual que les facilite una rápida y certera comprensión de qué significa la inclusión escolar para poner en acción prácticas, herramientas y procedimientos que admitan identificar de qué manera la institución puede hacer efectiva la atención a la diversidad en el aula, de qué modo puede garantizar aprendizajes

concretos para la población incluida y, así lograr que la institución se convierta en un lugar donde niñas, niños y adolescentes aprenden a la vez que crecen en un ambiente donde se los acoge como iguales.

En consonancia con lo anterior, Torres (1996) considera que, si se tiene en cuenta que en ella se vislumbra la formación docente como un proceso fundamental que conduce a los educadores a una permanente reflexión sobre su accionar pedagógico, que renueva sus aprendizajes y optimiza su quehacer de acuerdo con las exigencias y necesidades de la sociedad actual. Por lo tanto, las instituciones educativas deben ofrecer a los docentes un programa de formación que desarrolle actividades conceptuales y prácticas para la puesta en marcha de la política de inclusión escolar la que debe definirse con base en la guía 34 del MEN que orienta la construcción de la autoevaluación y Plan de mejoramiento institucional; dando fe con todo lo anterior, que de la formación permanente de los docentes acorde a sus necesidades, se deriva la mejora del proceso educativo y para el aprendizaje en los estudiantes.

La educación inclusiva estrategia de construcción de escuelas para todos

Los hallazgos que a continuación se relacionan de una parte, permiten el alcance del segundo objetivo propuesto en esta investigación, ya abordan las prácticas que los docentes emplean para la atención integral a los estudiantes víctimas del conflicto; y de otra parte, definir la categoría educación inclusiva enmarcada en dos aspectos: el primero, que profundiza en las prácticas pedagógicas, asumidas como una categoría metodológica, en tanto se constituye en un objeto conceptual; y el segundo, como una noción estratégica, ya que como práctica de saber articula tres elementos: la escuela, el maestro y el saber pedagógico.

En este sentido, la política de educación inclusiva debe potenciar y valorar la diversidad, (características personales, culturales, cognitivas y sociales) de manera que se promueva el respeto a ser diferente, garantizando trascender de lo estrictamente académico y curricular hacia la constitución de lo social, desde esta premisa, debe entendérsela como una perspectiva holística que contribuye a reducir los procesos de exclusión social, que han segregado a un amplio colectivo de estudiantes en situación de desventaja y con ello, a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar como miembros activos y partícipes de la sociedad.

La inclusión en este sentido es una respuesta a las diferentes manifestaciones sociales que pugnan por sistemas que reconozcan la diversidad en las sociedades, sus necesidades y posibilidades; por tanto, es un compromiso intersectorial para crear condiciones y mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

Esta categoría presenta la exploración realizada a los docentes acerca de sus prácticas pedagógicos inherentes a la política de educación inclusiva, evidenciando poca apropiación de la normativa existente, aspecto que redunda en su no implementación y no aplicación de estrategias conducentes a remover todas las barreras de aprendizaje y facilitar la participación de los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.

Desconocimiento de la Ley de Víctimas

El pleno reconocimiento de los derechos de las víctimas es un histórico paso hacia la construcción de la paz, ahora el reto en su conjunto es la implementación de la ley, ejercicio que debe contar con la participación de los diferentes actores de la sociedad, para lograr que se cumplan las funciones que esta les ha asignado a las diferentes entidades del Estado; el sector educativo en este proceso desempeña un papel preponderante, en tal sentido, el conocimiento y apropiación de la ley por parte de los docentes y directivos en las instituciones educativas se convierte en una tarea prioritaria ya que de estos dos elementos depende su empoderamiento y su aplicación adecuada y efectiva, posibilitando que la ley tenga un impacto real en la vida de los escolares víctima.

En la IE Ciudadela de la Paz los docentes y directivo participantes admiten no tener conocimiento de la Ley de Víctimas 1448 de 2011, sus relatos dejan clara esta situación cuando el coordinador considera que *"no la verdad no la conozco, en el momento no tendría mayor claridad sobre la ley" (P1)*, este comentario muestra que la ley requiere ser abordada, de manera que aporte a los docentes y directivos el conocimiento suficiente, para que el proceso de atención a los estudiantes víctimas del conflicto cada vez logre mejores resultados y estos se reflejen en el bienestar de la población afectada. En esta misma línea, una docente participante considera que "*yo, algo. Quiero decir que me la he leído, mentiría, pero sí he escuchado mucho, por ejemplo, yo escuché un debate en el congreso y algo en señal Colombia y algo en los noticieros."(P2)*.

Esta expresión ratifica que el desconocimiento de la ley es una realidad, por lo tanto, su estudio y apropiación se convierten en un imperativo para los diferentes actores de la institución educativa, toda vez que como receptora de estudiantes víctimas tiene una responsabilidad vital, que es dignificar a las víctimas en la escuela, necesidad que se corrobora con la participación de una docente *"no la he leído así, pero yo qué conozco y qué puedo decir de esto? la ley de víctimas es para, de todas maneras es como para los derechos que se los podría, en algo no? si se podría llamar, reponer derechos"(P2)*. Afirmación que determina sin duda, la necesidad de un estudio riguroso sobre los componentes de reparación, como son las medidas de satisfacción y de rehabilitación, que hasta el momento no reflejan avances significativos, lo que hace que no se pueda hablar de una reparación integral y de esta manera, garantizar la permanencia de los 122 estudiantes incluidos, para hacer realidad el compromiso ético de transformar sus condiciones.

Estas consideraciones indican que es necesario para el desarrollo del trabajo académico y formativo identificar y definir los conceptos en los que se fundamenta la ley, bajo los cuales se llevará a cabo su ejecución por parte de los docentes y directivos, para obtener los fines propuestos, que de forma unánime se dirijan a la realización de su tarea de manera pertinente y adecuada.

Alianzas Interinstitucionales de Apoyo a la Gestión Pedagógica

El trabajo con apoyo de entidades de diverso orden se convierte en un factor fundamental para el sector educativo, ya que compartir experiencias y aliarse con otras organizaciones en pro de metas comunes, como en este caso, en busca de una óptima atención en la escuela a la población estudiantil víctima del conflicto armado, resulta más fácil si se hace con aliados que a partir de su experticia cooperen a conseguir este objetivo.

En este sentido, en la Institución Educativa Ciudadela de la Paz, entidades externas como la Agencia Colombiana para la reintegración (ACR) y la Fundación Social han desarrollado algunas actividades relacionadas con los procesos de paz y anti-matoneo, para que estudiantes víctimas del conflicto armado reflexionen desde su situación y a partir de esta reflexión se inicien en la construcción de una cultura del perdón y la reconciliación, uno de los estudiantes participantes de este investigación considera que *"nosotros hemos tenido varios proyectos, por ejemplo primerito vinieron de allá de eso de paz, allí nos hicieron participar con cuentos, por ejemplo, yo canté*

hice algunos dibujos, y después vino eso del cuento de "amate a ti mismo y ama a los demás", era del antibullying"(P4), lo anterior, prueba que las alianzas estratégicas son básicas tanto en planes a corto como a largo plazo, y que en compañía de otros es posible generar impactos más grandes que actuando por cuenta propia.

Cuando los aliados tienen un objetivo común y están dispuestos a ceder parte de lo que generan y de lo que saben en busca de ese objetivo los resultados son mejores; en esta línea lo expresado por el estudiante deja claro que las acciones realizadas con el acompañamiento de las dos entidades mencionadas han contribuido a su resiliencia y potenciar su cambio de vida. De la misma manera, en palabras de la docente entrevistada considera que *"nosotros hemos tenido en el trabajo la fortuna de estar aliados con una agencia se llama Agencia Colombiana para la reintegración, es la ACR, entonces ellos también al igual que ustedes vinieron un día a hablar de desplazamiento y a mí como docente me llamó la atención" (P2) "a mí me encanta trabajar mucho con Paz, con reconciliación"(P2)*.

Expresión que aclara aún más, que el apoyo de las entidades cuya misión está encaminada a trabajar sobre estos temas, con su experiencia, orientan y ayudan a la institución en su tarea de atención a la población en condición víctima, situación que finalmente se reafirma con el comentario con el que la docente concluye su relato: *"Hemos traído psicólogos aquí para ese trabajo. ¿Quién ha ayudado? La fundación" (P2),* este enunciado corrobora que la Fundación Social como aliado en este proceso, con su conocimiento y destreza ha sido un gran apoyo en la realización de su trabajo.

Estas manifestaciones se suscriben en lo expuesto por Ortiz (2010) quien plantea que una de las acciones que las instituciones educativas deben realizar para mejorar su calidad es formalizar alianzas con organismos nacionales e internacionales de carácter público o privado, en busca de intereses comunes que permitan la obtención de beneficios mutuos, demostrando con ello que el desarrollo de trabajo cooperativo e intersectorial aporta al mejoramiento de los procesos institucionales y se convierte en una estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa.

Sin embargo, es pertinente plantear que estas alianzas se realizan mediante acciones esporádicas interrumpiendo el desarrollo de un proceso permanente, que garantice que las entidades externas aporten a largo plazo a la reparación de la población víctima de conflicto armado, para que así, los resultados de este acompañamiento sean evaluados y generen acciones de mejora continua.

Actitud Dialógica Maestro-Estudiantes

El aula de clases es el sitio clave donde ocurren los procesos de enseñanza y para el aprendizaje, y donde se expresan las tensiones entre los cambios, interacciones, relaciones y prácticas sociales; dentro de este complejo entramado de interacciones, la relación docente-estudiante se revela imprescindible, ya que se encuentra en el corazón de la dinámica escolar. Es en este espacio donde el método dialogante y participativo cobra valor, debido a que propicia en los educandos el desarrollo de un proceso educativo fundamentado en la confianza y el respeto mutuo, en donde a través del dialogo se da lugar a esa relación biunívoca, que facilita el proceso de aprendizaje, haciéndolo significativo.

La institución educativa en cuestión, plantea que una forma de entablar diálogo con los estudiantes víctima, para propiciar espacios de confianza y de formación en valores, es haciéndolos reflexionar sobre la importancia que inicialmente tiene el desarrollo de las relaciones interpersonales con el grupo, a través de la participación en las actividades escolares, para luego, realizar el aprendizaje del área; hallazgo que se visibiliza mediante lo que uno de los docentes participantes narra *"manejo la música, el canto también en mi caso, mmm canto religioso y eso como que los motiva, eso es en la parte como humana, personal, entonces eso abre una puerta para que ellos hablen conmigo no? Y cuenten historias, entonces uno entra en un proceso de ayuda" (P2).*

Siguiendo este razonamiento se puede inferir que los docentes adecuan en su ejercicio de aula, dinámicas que en un escenario de cordialidad propician en los estudiantes seguridad para expresar sus sentimientos, "*y le digo usted no se preocupe por la calificación luego vamos viendo el primer objetivo es que se meta al grupo, no tanto que se mete en el conocimiento, lo voy ubicando o sea de una manera personalizada yo manejo guías, trato de hacerlas sencillas, sintéticas, para que aprenda lo necesario, yo no le meto mucho contenido, soy una maestra de oportunidades"(P2),* esta consideración admite detectar una estrategia más que los docentes ponen en juego en el proceso educativo, en la cual se da prioridad al desarrollo de las relaciones interpersonales, para luego dar curso al proceso de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo con ello que el aprendizaje se construya en el marco de las interrelaciones personales y validando la relación maestro-estudiante, tal como lo refiere uno de los estudiantes participantes "*si alguna*

tarea no la entiendo también nos ayudan a que uno pueda entender así, me la explican mejor así, en veces voy con tiempo, ellos me explican se toman el tiempo para irla desarrollando y si estoy mal me ayudan a corregirla"(P4), comentario que denota que entre los actores del proceso formativo existen vínculos de cordialidad y respeto que facilitan el desarrollo del proceso educativo.

Este hallazgo, tiene una marcada correspondencia con lo planteado por Freire (2010), cuando señala que a través del dialogo, tanto educador como educando realizan un proceso educativo en doble vía, argumento que admite entender el diálogo, como un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que debe ser considerado con naturaleza dialógica, que sea realizado desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentran en relación directa a la capacidad argumentativa de los interactuantes y no a las posiciones de poder que éstos ocupan. Así, el ejercicio dialógico se convierte en una condición indispensable para el conocimiento, puesto que, el diálogo es el instrumento mediante el cual se organiza este conocimiento, ocasionando el aprendizaje de los razonamientos que median entre los actores y dando lugar a su construcción. De esta manera, se promueve que el estudiante sea libre, que tenga confianza en sí mismo, que no tenga temor de expresar lo que piensa, construya palabras que expresen su pensamiento y a través del diálogo las manifieste.

Articulación de Proyectos pedagógicos mediante Actividades Inclusoras y Reparadoras

Los proyectos pedagógicos son estrategias de enseñanza cuyo objetivo es lograr la adaptación individual y social del estudiante para que intervenga y transforme su realidad socioeducativa desde la articulación e integración teórico-práctica e investigativa como proceso permanente de reflexión, mediante actividades de inclusión y reparación, partiendo de situaciones derivadas de la propia realidad de los educandos o de su contexto, articulando los momentos de la enseñanza y los procesos de aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales y a la situación social en que vive.

Como respuesta a lo anterior, la Institución Ciudadela de la Paz realiza varios proyectos encaminados a la inclusión educativa, al respecto, la docente jefe de área de lengua castellana expresa *"lidero un proyecto de lectoescritura.(P2)" "Ese proyecto se llama Leyendo y creciendo CIPAZ"(P2),* a través de este proyecto se busca que los estudiantes desarrollen habilidades

comunicativas, y de esta manera, aportarles en la reconstrucción de la vida familiar y social; lo descrito se visibiliza cuando la docente plantea *"nosotros tenemos una actividad que se llama lecto-escribiendo en familia. Nosotros durante el año hacemos 3 sesiones de lecto-escribiendo en familia, y más o menos los padres vienen a leer aquí a los cursos" (P2),* relato que sin duda muestra la proyección de la institución hacia la vida familiar y comunitaria.

Otro proyecto es *Súper héroes*, el cual está encaminado a desarrollar la imaginación de los estudiantes hacia el perdón y con ello, fortalecer la autoestima, como bien lo relata la docente, "*ahora el objetivo era integrar el proyecto de superhéroes al de escritura. Entonces nos integramos con: protege el medio ambiente, el deporte, para los proyectos obligatorios educación ambiental, educación sexual*" (*P2).* Lo anterior demuestra que este proyecto que nace desde un área fundamental se articula con los proyectos pedagógicos obligatorios, como una estrategia de reparación que conduce a los estudiantes víctimas hacia la reconciliación y construcción de acciones de paz.

En esta misma línea, uno de los estudiantes participantes considera que *"sí, nos hacen participar en proyectos con cuentos canciones, coplas, danzas, ahorita estamos en un proyecto que se llama: "crea tu súper héroe", toca crear un súper héroe o sea por lo menos a mí, en mi caso yo hice un perrito y por lo menos, .decía de donde viene o sea de que planeta y yo, le puse del planeta jajaja porque está lleno de felicidad y amor, por lo menos, mi hermana en la copla que era nacional, se ganó una Tablet"(P5),* relato que indica la participación de los estudiantes en el proyecto en mención. Lo anterior, muestra cómo el trabajo a través de la estrategia de proyectos propicia espacios de integración y aprendizaje para todos los estudiantes y de manera especial, de aquellos que se encuentran en condición víctima.

Estas consideraciones se enlazan directamente con la tesis propuesta por Echeita y Ainscow (2011) en la que refiere que la inclusión debe concebirse como un proceso en el cual los estudiantes son partícipes de su propio aprendizaje y que, en este proceso, el docente es un actor fundamental de apoyo para la construcción de conocimiento.

Estrategias Pedagógicas de Aula para la Inclusión Escolar

La integración educativa representa un punto de cambio en el desarrollo de políticas y prácticas de atención a la diversidad escolar y social, se trata de una transformación que rompe

con un modelo excluyente, que ayuda a innovar mediante principios de integración y normalización encaminados hacia la búsqueda de actuaciones que promuevan prácticas inclusivas que acojan la heterogeneidad como un valor para el desarrollo de aprendizajes eficientes, en donde se integren los distintos actores del proceso educativo.

La institución objeto de investigación, no cuenta con lineamientos pedagógicos que mediante estrategias de enseñanza en el aula propicien un adecuado proceso de aprendizaje, evaluación y promoción a estudiantes víctimas del conflicto armado, situación que se deja clara con la siguiente expresión *"pero, así como estrategias tanto institucionales como dentro del aula, no". "el proyecto para la elección de personero, ahí tenemos lo de los Derechos Sociales los Derechos Humanos, tenemos el estado, constitución del 91, la participación o sea que ya no como clase, sino dentro del proyecto, cuando elegimos los candidatos a personero entonces, ahí aprovechar todo ese espacio para abordar toda esa temática "entonces digamos que la estrategia que uno más eeeer utiliza es eso, las convivencias diarias, charlas con ellos."(P3)*

No obstante, se puede deducir que los temas relacionados con el conflicto armado se trabajan mediante la reflexión de situaciones reales de vida de los estudiantes y desde el proceso de elección del Gobierno Escolar, además, en relación con el aspecto evaluativo de los estudiantes, el docente entrevistado considera que "*uno le pregunta al muchacho es si trajo notas o no trajo notas, entonces acá han tomado una solución para mí, demasiado fácil, si un muchacho llegó al primer periodo, por lo menos a la mitad, la nota del segundo se le coloca también en el primer periodo."(P3),* aspecto que denota la ausencia de lineamientos pedagógicos institucionales para su aplicación por todos los maestros en cada una de las áreas.

De otra parte, este mismo docente reflexiona *"pues yo diría, de los 700 estudiantes que tenemos, 100 responden. Si nos pusiéramos y dijéramos allá, vamos pues a exigir con todo eso, pues nadie pasa." (P3)*, él muestra la necesidad de fortalecer la IE en el uso de estrategias que mejoren los procesos de gestión escolar, de formación de los docentes para la atención pedagógica, aspectos que se encuentran formulados en los lineamientos que para inclusión educativa ha definido el MEN.

Las anteriores concepciones determinan que los docentes desempeñan un papel fundamental en la construcción de prácticas educativas, puesto que es en el aula donde se comprende el significado de la diversidad, en donde los estudiantes desarrollan aprendizajes de saberes actitudinales, conceptuales y procedimentales, y donde el docente es el mediador de estos

aprendizajes a partir de los cuales se promueve la participación para la transformación de la sociedad.

Los hallazgos encontrados en el contexto de esta categoría dan lugar a comprender que si bien los docentes consideran la inclusión educativa como una respuesta institucional a la problemática del desplazamiento y la vulnerabilidad, la institución no ha diseñado una ruta pedagógica que partiendo de la formación docente como eje fundamental, ponga en marcha esta política nacional de educación inclusiva y unifique criterios de atención a la diversidad con calidad, pertenencia, equidad, eficiencia y efectividad.

Sin embargo, la IE desarrolla actividades como, concursos de cuentos, talleres de escritura, planes de lectura, la articulación de proyectos transversales con proyectos de aula, se evidencia que desde el aula los docentes hacen contingentes esfuerzos para mejorar la condición de vulnerabilidad social que se da en la mayoría de los estudiantes que atiende, haciendo evidente que esta situación se incrementa en los niños, niñas y adolescentes en condición desplazada, debido a que esta población, además de haber vivido experiencias que impactaron su historia de vida, ingresan a un ambiente escolar que le ofrece unas mínimas posibilidades para el desarrollo pleno como seres humanos y ciudadanos inmersos en la sociedad actual.

En resumen, es importante tener en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional en su política pública de inclusión orienta a las instituciones educativas a diseñar un currículo flexible en donde los ajustes razonables sean una realidad y de esta manera dar lugar a una verdadera acción inclusora de las poblaciones vulnerables, liderada por los agentes educativos mediante estrategias pertinentes encaminadas a este fin.

Acciones Educativas para la inclusión escolar

El desarrollo de esta investigación representó una oportunidad para reflexionar sobre la situación de la escuela en relación con una problemática social de gran magnitud en Colombia. Los resultados aportan elementos de análisis importantes para revisar las prácticas sociales de la escuela y sugerir alternativas para la construcción de un proyecto pedagógico que supere las formas de reproducir desigualdades, comprender las contradicciones y tensiones características de los escenarios escolares, emerge la necesidad de definir acciones para la implementación de

las medidas de prevención, protección, atención, reparación integral y garantías de no repetición con enfoque diferencial y acción sin daño, entre las cuales es preciso considerar:

1) Sugerir a la institución emprender un proceso de formación docente, orientado a la conceptualización y apropiación armonizada de la ley de víctimas y la política de educación inclusiva, mediante un plan de formación continuo que propicie en los docentes el desarrollo de las competencias necesarias para la construcción de un discurso reflexivo, crítico y contextual que les permita gestar cambios en sí mismos y en sus prácticas, que los conduzca a la identificación de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, y así, establecer las ayudas necesarias y pertinentes para su atención, garantizándoles el derecho a una educación integral y de calidad que se materializa con la innovación e implementación de estrategias pedagógicas en el aula de clase, dando vida a un verdadero proceso de inclusión escolar, el cual transforma la institución desde una perspectiva ética basada en los derechos humanos, en un espacio de desarrollo estable que trabaja por la reparación integral de los estudiantes en condición de vulnerabilidad.

2) Resignificar el componente pedagógico del Proyecto Educativo Institucional – PEI, mediante lineamientos y orientaciones encaminadas al diseño y desarrollo de un currículo flexible con enfoque diferencial, que visibilice la inserción del Plan Integral de Ajustes Razonables -PIAR-, como una propuesta curricular alternativa que asume la diversidad como potenciadora del desarrollo humano y tiene en cuenta las necesidades cognitivas, afectivas, sociales y creativas que permean a los estudiantes víctimas del conflicto armado y mediante estas consideraciones consolidar planes de área y aula adecuados a las necesidades de esta población, propiciando que la adaptabilidad curricular garantice el acceso, la permanencia y de lugar a un proceso de readaptación de las víctimas al sistema escolar sin deterioro de sus condiciones y situaciones, brindándoles igualdad de oportunidades y reivindicando que la diversidad en la escuela incluye las diferencias, excluye las desigualdades y propicia posibilidades de desarrollo humano.

3) Formar una red de Instituciones Educativas inclusoras con el propósito de fortalecer el tejido social con aliados estratégicos que se constituyan en comunidades de aprendizaje y reconocen la importancia de compartir visiones en un marco de pluralidad, para sumar esfuerzos, crear sinergias y potenciar recursos, que a través de procesos participativos con miradas integrales en un trabajo colaborativo de intercambio y responsabilidad social, conjuguen herramientas teórico-prácticas con experiencias vividas para la construcción de estrategias conjuntas, a través de la

cuales sea posible ofrecer una atención educativa diferenciada a los estudiantes víctima del conflicto armado que les aporte en la solución de problemas y necesidades para la superación de las afectaciones sufridas.

4) Renovar los convenios de cooperación interinstitucional e intersectorial que fortalezcan las relaciones entre la institución educativa Ciudadela de la Paz y las instituciones cooperantes para, en un acuerdo de voluntades entre las partes, establecer compromisos e intenciones de cooperación mutua que posibiliten mediante principios de reciprocidad y transparencia, el desarrollo planificado de actividades de interés y beneficio común encaminadas a la implementación de la ley de víctimas y la política de educación inclusiva, permitiendo mediante el intercambio de saberes, promover y desarrollar estrategias viables e integrales que den respuesta a las prioridades de atención y reparación de la población víctima incluida a la institución con criterios de igualdad, justicia y dignidad.

5) Desarrollar mecanismo de acercamiento encaminados a la articulación de la institución educativa Ciudadela de la Paz con el Instituto departamental de salud de Nariño, para con su asesoría, brindar acompañamiento psicosocial a los estudiantes víctimas que hacen parte de la población escolar y de esta manera coadyuvar a mitigar los daños sociales emocionales, psicológicos y morales generados como consecuencia de la violación a los derechos humanos y mediante la implementación de las acciones definidas para este fin por el plan de atención psicosocial y de salud integral a víctimas- PAPSIVI- imponerse el reto de aportar a su reparación de manera adecuada; tarea en la que juega un papel vital la psicorientadora escolar ya que en cumplimiento de su función, es la encargada de activar la ruta de atención, y en apoyo con los docentes y demás actores de la comunidad educativa, garantizarles a los niños, niñas y adolescentes víctimas posibilidades de atención acordes a lo definido en la ley.

CONCLUSIONES

La primera conclusión, tiene que ver con que la indagación realizada a los lineamientos nacionales, regionales e institucionales, en apoyo con los referentes teóricos, sirvió de herramienta para establecer que el proceso de atención y reparación a los niños, niñas y adolescentes víctimas incluidos a la institución, no se realiza en articulación con lo establecido en la normatividad, mostrando la necesidad irrecusable que la institución tiene de empoderarse de la ley, para dar cumplimiento a la responsabilidad que como receptora de estudiantes víctimas del conflicto armado se le ha asignado.

La segunda conclusión, se define desde el análisis investigativo realizado en virtud de las categorías determinadas, lo cual mostró que en la actualidad la IE objeto de estudio no cuenta con un protocolo claro para la inclusión escolar de los estudiantes en situación de desplazamiento al aula regular, haciendo ver que la inclusión se hace solo desde el plano legal de matrícula, realizando un proceso educativo que no evidencia transformación en el funcionamiento de la escuela que favorezca la inclusión.

En la institución Educativa Ciudadela de la Paz se requiere fortalecer el cumplimento de la Sentencia T 025, con relación a la implementación del Plan Integral de Ajustes Razonables (PIAR), el cual orienta el trabajo metodológico que los docentes deben realizar con estudiantes en condición de desplazamiento, bajo un enfoque diferencial que genere un currículo flexible, permitiendo que a través de este plan, esta población logre metas comunes desde sus características particulares; si se tiene en cuenta que la IE tiene entre sus estudiantes un aproximado de 122 niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento, es necesario, realizar adecuaciones organizativas y curriculares que surjan del reconocimiento de los factores comunes y específicos relacionados con el proceso de inclusión.

Una tercera conclusión hace alusión al nivel normativo estudiado en la investigación, lo cual reveló que hay coherencia entre los lineamientos nacionales y regionales para la atención de estudiantes víctimas del conflicto armado, no obstante, se encuentran vacíos jurídicos a nivel institucional que no permite la reparación de los estudiantes desplazados, acción prioritaria de la escuela para el resarcimiento de los derechos de esta población en condición víctima.

En una cuarta conclusión se consideran que las elaboraciones conceptuales acerca de la relación entre desplazamiento forzado e inclusión educativa de los docentes y directivos se encuentran en una etapa inicial, en razón a que la institución no cuenta con un plan de capacitación docente que contemple el conocimiento y apropiación de las bases normativas

contenidas en la ley 1448 de 2011, su decreto reglamentario 4800 del mismo año y el decreto 1421 de 2017 de educación inclusiva, que movilice el pensamiento hacia la comprensión de la realidad de las víctimas, al reconocimiento de su condición humana y genere prácticas pertinentes, con sentido que posibiliten una atención adecuada a esta población.

La quinta conclusión hace referencia a la relación maestro-estudiante, que se lleva a cabo en un ambiente de confianza y entendimiento, utilizando el diálogo como elemento fundamental para el desarrollo del proceso educativo, aportando a la integración y construcción de relaciones interpersonales para a partir de allí y provocando aprendizajes actitudinales, conceptuales y procedimentales. De este modo, la construcción de espacios de expresión a través de los diferentes proyectos que desarrolla la institución son fuente de enriquecimiento de los procesos formativos de los niños, niñas y adolescentes vinculados a la IE, en especial, para aquellos que son víctimas del conflicto armado, tiene un valor relevante para la reconstrucción de la identidad y la superación del desarraigo, consecuencias humanas sustanciales del fenómeno del desplazamiento.

Una sexta conclusión, las prácticas empleadas por los docentes, muestran que el uso de estrategias se hace de forma artesanal o empírica no sistemática, son concebidas por el quehacer del docente, sin embargo, según los datos analizados, carecen de un fundamento teórico que las sustente y las valide, aspecto fundamental, si se tiene en cuenta, que lo que se requiere es que trasciendan en el quehacer pedagógico, sin embargo, la participación de los estudiantes víctimas demostró que se encuentran satisfechos por estar vinculados nuevamente al sistema educativo, que gustan de las actividades que realizan los docentes en beneficio de su reparación, a la vez que esperan que estas prácticas y las actividades sobrepasen los muros escolares aportando a su desarrollo cultural y social.

Finalmente, las respuestas del Estado ante este proceso de inclusión y resarcimiento de las víctimas son escasas a pesar de la legislación internacional y nacional sobre el tema. Las consecuencias son la falta de programas y planes de acción, como de acompañamiento a las IE. La acción del Gobierno nacional y regional ha sido ineficiente frente a la garantía y restablecimiento de los derechos fundamentales vulnerados a los estudiantes desplazados y a sus familias.

PROYECCIONES

1- Socialización del desarrollo del proceso investigativo enfatizando en los resultados, conclusiones y recomendaciones a la Comunidad Educativa de IE Ciudadela de la Paz del Municipio de Pasto.
2- Presentación de la investigación a los Maestros en Formación y en ejercicio del Programa de Formación Complementaria, de la Escuela Normal Superior de Pasto, como aporte para el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa en su fase de Modelos Flexibles, para la atención a poblaciones en condición de vulnerabilidad.
3- Divulgación del conocimiento generado en el trabajo de investigación, a través de un artículo en una revista indexada de orden nacional.

REFERENCIAS

Alcaldía Municipal de Pasto. (2016). *Pasto Educado Constructor de Paz. Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019. Acuerdo No. 012.* Recuperado de http://www.pasto.gov.co/index.php/planes-programas-y-proyectos/plan-de-desarrollo

Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programa curricular*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=rWtnQnLxaLcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Blasco, M. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. (Tesis de Postgrado) Universidad de Alicante. España. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf

Booth, T., Ainscow M. y Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. (Traducción y adaptación). INICO. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf

Camacho, A. (2002). Credo, necesidad y codicia: Los alimentos de la Guerra. *Análisis Político. (*46), 137-150. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0co%2FcoZz-023--00-1----0-10-0---0---0direct-10-DS--4-------0-0l--11-es-Zz-1---20-home-%22Cult%C3%ADvos+il%C3%ADcitos%22--00-3-1-00-0--4----2-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=co/co-023&cl=CL1.1&d=HASH011c4ff9888720642cbb376a.4.1

Cedeño, F. (2007). Educación para todos. *Altablero no. 43.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html

Collier, P. y Hoeffler, A. (2000). *Greed and grievance in civil war (English). Policy, Research working paper; no. WPS 2355. Washington, DC: World Bank. Recuperado de https://www.econ.nyu.edu/user/debraj/Courses/Readings/CollierHoeffler.pdf*

Congreso de la República. Ley 1448 de junio 10 de 2011. Recuperado de http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/LEY%201448%20DE%202011.pdf

Congreso de la República. Ley 434 de febrero 3 de 1998. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/construcion-paz/consejo-nacional-de-paz/Documentos%20compartidos/Ley-434-de-1998.pdf

Coral, M. (2012). *La reparación integral a las víctimas en Colombia, análisis crítico a la "ley de víctimas"; caso del departamento de Nariño*. Recuperado de http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10095/80769049 2015.pdf?sequence=1

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. *Psykhe, 17,* (1),29-39. DOI:10.4067/S0718-22820080001000189. Recuperado de http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/189/186

De Greiff, P. (2006). *Justicia y Reparaciones*. Recuperado de http://www.corteidh.or.cr/tablas/r29767.pdf

Delgado, R. (2017). *Nariño, postconflicto y desarrollo regional*. [conferencia]. Pasto, Nariño.

Delors, J. (1998). Derecho a la Educación. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO,* Madrid. Recuperado de https://www.grupogeard.com/docs/concurso-docente-colombia/la-educacion-como-un-derecho.pdf

Díaz, A. (1991). *La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de – significaciones de los sujetos*. *Tramas, (México, D.F.).* (3), 161-178. Recuperado de https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/la-entrevista-a-profundidad-un-elemento-clave-en-la-produccion-de-significaciones-de-los-sujetos

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación Inclusiva como derecho. *Tejuelo, 12,* 26-46. Recuperado de https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497

Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Ed. Morata. Recuperado de https://www.casadellibro.com/libro-el-analisis-de-datos-cualitativos-en-investigacion-cualitativa/9788471126856/2045399

Giroux, H. (1997). *Pedagogía y Política de la Esperanza.* Recuperado de http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/educacion-Giroux-H-Pedagogia-y-politica-de-la-esperanza.pdf

Gobernación de Nariño. Secretaría de Gobierno departamental. (2007). *Caracterización Población Desplazada. Departamento de Nariño.* (2007). Recuperado de http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/caracterizaci%C3%B3n%20poblaci%C3%B3n%20desplazada%20-%20secretaria%20de%20gobierno%20-%20nari%C3%B1o%20-%202007.pdf

Hernández, I. (enero-junio 2012). *Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social*. *Rastros Rostros*. Recuperado de https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/viewFile/444/449

Informe General Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Basta ya¡ Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad.* Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf

Landín, M., Ramírez, D. y Aréchiga, K. (2015). *El método biográfico narrativo. aportaciones y obstáculos.* Facultad de Humanidades. Universidad de la Plata. Argentina. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/landinramirez.pdf

Las Naciones Unidas y la asistencia humanitaria ONU. (2013) *Los Conflictos Armados.* http://www.un.org/es/humanitarian/overview/conflict.shtml

Martín, A. (1995). *Fundamentaron teórica y uso de las historias y relatos de vida como Técnicas de investigación en pedagogía social*. *Aula* (7), 41-60. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/3375/3396

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Revista de Investigación en Psicología. *IIPSI*, *9*(1), 123-146. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247

Melero, N. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales*. Cuestiones Pedagógicas, *21*, 339-355. Recuperado de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Programa Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85266_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional No. 34* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Naciones Unidas ONU. (2018). *¿Qué son los derechos humanos?* Oficina de Alto Comisionado. ACNUDH. [mensaje en un blog] Recuperado de http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx

Nasi, C. y Rettberg, A. (2015). *Los estudios sobre conflicto armado y paz. Un campo en evolución permanente*. *UNIANDES*, (46), 64-85. Recuperado de https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/colombiaint62.2005.04

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2008).

"La educación Inclusiva: El camino hacia el futuro". En K. Matsuura (Presidencia). *Conferencia Internacional de Educación.* llevada a cabo en la Cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Organización de las naciones Unidas. ONU. Derechos Humanos. Universales e inalienables. (s.f.) [mensaje en un blog] Recuperado de https://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx

Patiño, J. (2012). *Violencia y conflicto armado en Colombia* [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://latierrayelhombre.wordpress.com/2012/04/28/violencia-y-conflicto-armado-en-colombia/

Presidencia de la República de Colombia. *Decreto 4800 de diciembre 20 de 2011*. Recuperado de https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/decreto-4800-de-2011.pdf

Presidencia de la Republica de Colombia. Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. Recuperado de http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

Presidencia de la República. (2012). *Aplicativo del sistema Nacional de Asistencia y Reparación Integral de las Víctimas. SNARIV*. Recuperado de http://plataforma.viva.org.co/media/cartillas/Aplicativo_SNARIV.pdf

Proyecto Educativo Institucional PEI (2008-2009) "*Educación con sentido de paz y práctica de derecho"* IEM Ciudadela de la Paz. (Documento institucional) Pasto, Nariño.

Puyana Y, y Barreto J. (1994). *La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas*. Bogotá: U. Nacional de Colombia. Departamento de Trabajo Social https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/viewFile/14265/16514

Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico*. *Cuicuilco. (18)*52, 39-49. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf

Rodríguez M. (2012, abril) *El desarraigo y la crisis educativa*. *FAREM Estelí / reflexiones*. Recuperado de file:///C:/Users/Janeth/Downloads/680-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1351-1-10-20140731%20(2).pdf

Solarte, E. (2005). *Dos enfoques de investigación educativa*. (documento de investigación) Escuela Normal Superior de Pasto. San Juan de Pasto, Nariño.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Recuperado de https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf

Torres, N. (2015). *Prácticas Pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa Diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado.* Colombia: Ed. Redipe.

Valderrama, R. (2015). *Construcción de ciudadanía global con mujeres rumanas en Andalucía.* Universidad de Sevilla. Iberoamérica social. *Revista Red de estudios sociales*. Recuperado de https://iberoamericasocial.com/construccion-de-ciudadania-global-con-mujeres-rumanas-en-andalucia

Vera, A., Palacio J., y Patiño L. (2014). *Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia*. Perfiles Educativos, *36* (145) 12-31. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526981470635X