

ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO FORZADO

LOCALIDAD DE USME

Integración a la Escuela de Niños y Niñas
en Condición de Desplazamiento

Propuesta Pedagógica

Para Instituciones Educativas en Contextos de Vulnerabilidad



ASOCIACIÓN PARA LA
INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO
SIEMBRA

CECILIA DEL PILAR CORTES S.
Investigadora Principal

LIGIA CASTRO DE AMAYA
Coinvestigadora



Partes

ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO FORZADO
LOCALIDAD DE USME
INTEGRACIÓN A LA ESCUELA DE NIÑOS Y NIÑAS
EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO

Parte 3

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD**



INSTITUCIÓN PARA LA
INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO
SIEMBRA

CECILIA DEL PILAR CORTES S.
Investigadora Principal

LIGIA CASTRO DE AMAYA
Coinvestigadora

Con el apoyo de:



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP



Save the Children
Canada

PCS Programa de Psicología
Prevent Counseling Service



Bogotá *sin indiferencia*



Parte 3

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD**

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

No se puede subestimar los efectos que la guerra tiene en la niñez. Los niños son más vulnerables que los adultos y los efectos aparecen a largo plazo. Sin embargo, siempre es posible hacer lo imposible, la fuerza interna de los niños sorprende siempre.

Lars H. Gustafson

Las realidades de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de las Instituciones educativas que se encuentran en contextos de marginalidad y vulnerabilidad, se caracterizan por la afectación emocional que les ha generado la permanente violación de sus derechos a la que han sido expuestos; esta situación vale tanto para los niños y niñas que habitan en la localidad como para todos quienes llegan en condición de desplazados por el conflicto armado.

Estas características de la población infantil y juvenil que hacen parte de los sectores marginales y vulnerables, le plantean a la escuela un reto desde lo pedagógico para contribuir a mejorar sus condiciones, incluyendo el restablecimiento de sus derechos.

De tal manera que, a partir de esta realidad identificada en el proceso investigativo realizado, surge la inquietud de proponer una propuesta pedagógica que trascienda hacia una concepción de escuela que responda a las dificultades y retos pedagógicos y educativos que generan los contextos en situación de vulnerabilidad a los que llegan los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado.

Para tal efecto alrededor de los dos propósitos principales que han sido objeto de análisis y discusión: la relación Escuela y Sociedad y la emocionalidad del niño en relación con sus procesos de socialización y aprendizaje, surgen unos ejes de intervención con la intención de afectar la dinámica interior en torno a las prácticas pedagógicas y roles que juegan maestros y estudiantes.

En este sentido, los objetivos generales y los ejes de la propuesta planteada en el año 1999, siguen siendo válidos como aspectos transversales a las dinámicas educativas, buscando desde allí generar una posibilidad de acercar las prácticas pedagógicas a una realidad social compleja y fortalecer los factores que permitan el bienestar de los niños y niñas desde el reconocimiento de las diferentes subjetividades.

1 DINÁMICA ESCOLAR Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

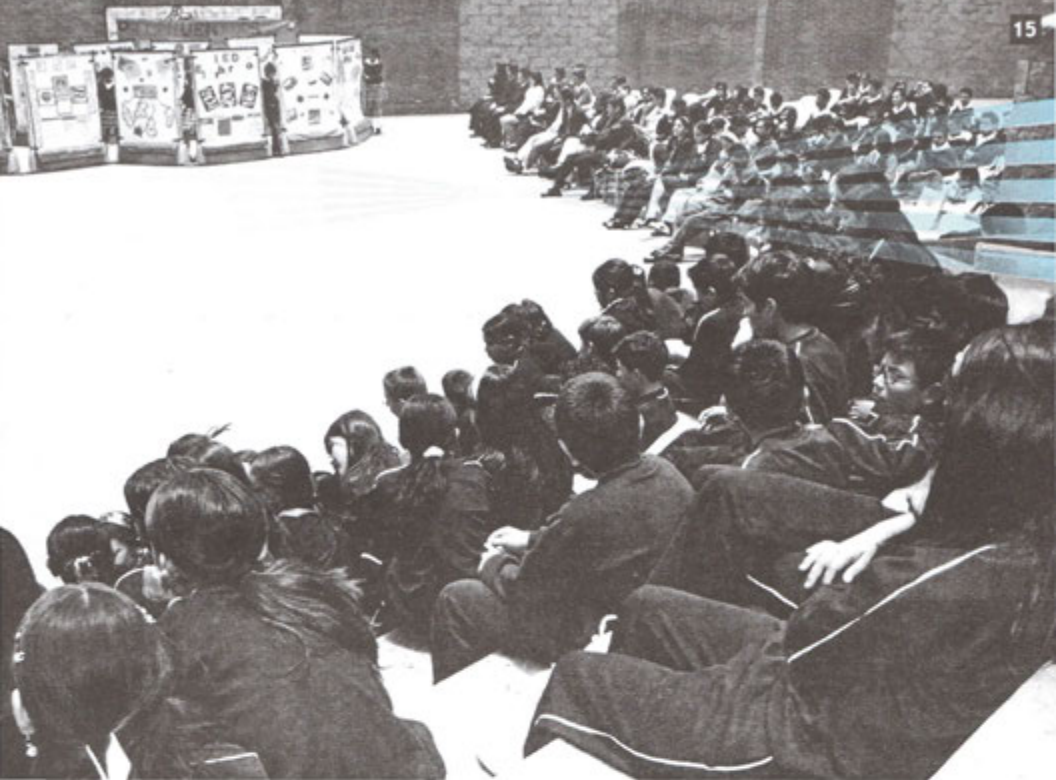


Con base en el trabajo de actualización de la investigación incidencia del desplazamiento en la escuela y de la reflexión sobre lo que puede aportar la experiencia de intervención en instituciones educativas distritales ubicadas en zonas de recepción de población en condición de desplazamiento, se plantea una propuesta pedagógica que se dinamiza sobre unos ejes conceptuales, y la cual debe precisar los siguientes aspectos:

Las instituciones educativas ubicadas en contextos de marginalidad y vulnerabilidad, se constituyen en ambientes donde se estructuran una serie de prácticas que se conjugan a partir de las diferentes subjetividades que allí afloran; por un lado, están las manifestaciones de los niños y niñas en las cuales se entrecruzan sus deseos de soñar, jugar, fantasear, inventar con sus experiencias de vida que dejan ver las marcas de los efectos, emocionales que genera el abandono, el maltrato, y el desplazamiento forzado situaciones que se evidencian en una relación dialéctica de agresión vs juego.

Por otro lado, están los deseos y actitudes de los docentes que hacen lo que “mejor se puede” en una cotidianidad permanente de transmitir conocimientos y mantener el control sobre los comportamientos de los niños y niñas, con base en la norma y la sanción como elementos fundamentales de regulación. A esto se le suma el hecho de no estar nunca conformes con estar allí; su deseo constante de buscar siempre un “mejor lugar” y en algunos casos, la constante incertidumbre con respecto a su estabilidad laboral en estas instituciones.

Estas culturas institucionales que se estructuran con base en ese cruce de deseos, intereses y necesidades de los sujetos que la conforman, se establecen en el tiempo y atrapan a los individuos de una manera



inconsciente, donde los individuos son capturados por una cotidianidad institucional que los coloca, en función uno del otro, en unas relaciones establecidas por las estructuras que se han ido estableciendo a través de la historia.

Las estructuras que se establecen en las instituciones, enmarcadas no solamente por los espacios físicos sino por las representaciones culturales que allí se conjugan y las cuales tienen un peso significativo no en la posibilidad de la producción de conocimiento sino en su reproducción, no en la opción y desarrollo de la autonomía de los niños y niñas sino en su control, no en el respeto y reconocimiento del niño y niña como sujeto sino en la visión de menor, indisciplinado, incapaz y "pobre", han generado una dinámica institucional donde lo principal se basa en la resolución de conflictos tanto internos como externos que pone en tela de juicio el sentido de la escuela.

Ante este cuestionamiento ni los docentes ni los estudiantes ven en la educación que allí se imparte, la posibilidad de que permita mejorar las condiciones de vida; cada vez es mayor el escepticismo a la posibilidad que tiene la educación en la transmisión de un bagaje de conocimiento y cultura y mucho más, en cuanto a la posibilidad de que ésta permita la

formación de personas autónomas, con capacidad de decisión de su proyecto de vida; las repercusiones que tienen sobre los sujetos las condiciones sociales, económicas y las que genera la violencia tanto estructural como cotidiana, los pone en desventaja en un mundo que se vuelve cada día más competitivo.

Por lo tanto, hacer visible, al interior de la escuela, el fenómeno del desplazamiento forzado y lo que implica que existan niños y niñas en tal condición cuestiona el papel de la educación en estos contextos donde el desplazamiento es un problema adicional a los que generan las precarias condiciones económicas y sociales de esta población, conflictos que se manifiestan en las historias de vida de los niños y niñas que pasa por el no reconocimiento ni restablecimiento de sus mínimos derechos.

Por otra parte, no hay interés de los docentes salvo algunas excepciones por conocer la realidad particular de los estudiantes; esto se infiere cuando el docente asigna a todos sus estudiantes, las mismas características, situación que en parte se explica, si se tiene en cuenta que a la escuela llegan estudiantes que sufren los mismos problemas sociales en cuanto a sus condiciones económicas pero que se diferencian en lo referente a la manera en que cada uno los ha vivido y asumido en su historia de vida.

Se evidencia, así la crisis de las escuelas como espacios democráticos dedicados a desarrollar de diversas formas, las potencialidades del intelecto humano y por ende, de la sociedad. El desconocimiento de la individualidad deja al descubierto la poca atención que se le brinda a la diversidad cultural presente en la escuela y de la cual es un buen ejemplo, la presencia tanto de niños y niñas en condición de desplazados provenientes de diferentes regiones del país y de diferentes etnias y culturas.

Se reconoce, de hecho, que la escuela no puede darle salida a toda la problemática social que allí se refleja, ni el maestro es el responsable total de la formación de los niños y niñas, es decir, la escuela no es el

único espacio de intervención ante los problemas sociales; sin embargo, no puede limitarse a prácticas pedagógicas en función de unos planes educativos que no le aportan mucho a la población escolar.

La propuesta que surge de esta situación no puede plantearse en forma de solución, es decir, no se trata de ubicar unos niños y niñas en condición de desplazamiento para “resolverles” una situación emocional solamente, sino de considerar la escuela en su conjunto como una posibilidad de generar procesos de socialización y comunicación, con el propósito de crear ambientes de convivencia pacífica que permitan que estas dificultades individuales se resuelvan desde procesos pedagógicos colectivos.

Si bien el trabajo de investigación realizado en las escuelas suscita una reacción de sensibilización frente a la problemática de los niños y niñas en situación de desplazamiento, aún la escuela se encuentra ante el reto de redefinir su papel en cuanto posibilitadora de las relaciones sociales y, por ende, facilitadora de la reconstrucción del tejido social.

Ante la disyuntiva de la escuela con respecto a su papel y a los ambientes que ha generado; se plantea que los cambios institucionales no pasan por las normas, al ser culturas que se han ido construyendo con el tiempo y que requieren para avanzar hacia prácticas más consecuentes de un papel transformador de los individuos y de la sociedad, generar procesos de reflexión que pasa por incidir en las representaciones culturales de los docentes y estudiantes que conforman las instituciones.

Se necesita empezar a incidir en la mirada que tiene el adulto sobre los niños y niñas; generar ambientes de enseñanza y aprendizaje cuya base sean las opiniones y reflexiones; recuperar el papel del docente en cuanto a la transmisión y construcción del conocimiento disciplinar; abrir las instituciones a dinámicas participativas que permitan que los sujetos se empoderen ante unas decisiones, es decir, desarrollar las potencialidades de los sujetos sin dejar de lado el análisis permanente de la realidad.

En cuanto a las formas concretas de como los maestros pueden afrontar los problemas sociales, cabe destacar los planteamientos que desde la pedagogía crítica se formulan y que tienen que ver con la necesidad de considerar las escuelas como esferas públicas democráticas; esta idea, expresada por Giroux permite evidenciar la necesidad de una resignificación de la escuela que, lejos de ampararse en las definiciones de ésta como extensiones del lugar de trabajo o como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales y de la competencia extranjera, se constituyan en espacios para la discusión crítica, el diálogo significativo y la iniciativa humana.

Por tanto, es de vital importancia considerar, en las escuelas la idea de politización de la enseñanza escolar; en este sentido, problemáticas sociales como la violencia, el desplazamiento forzado el conflicto armado y la situación económica entre otras, son asuntos que es necesario tratar al interior de las instituciones educativas, lo que les permite a los educadores desempeñarse como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen una determinada función social y política.

Este enfoque ofrece no sólo una comprensión significativa de la actitud de los maestros frente a las problemáticas sociales que atraviesa la escuela, sino que plantea la necesidad, cada vez más urgente, de implementar no sólo la formación interdisciplinaria de maestros en investigación, pues de hecho, muchos maestros de las escuelas estudiadas durante el trabajo de investigación han realizado postgrados y especializaciones, sino de emprender una tarea de reflexión como intelectual transformador y potenciador de la sociedad.

De esta manera, se puede brindar a los maestros la posibilidad desde el currículo y sus prácticas pedagógicas, de tener una ingerencia real en la transformación de la escuela y de la sociedad.

2

NIÑOS Y NIÑAS COMO
SUJETOS DE DERECHO

Bogotá, Octubre de 2005.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Dirección general: Mireya González Lara (E)

Subdirectora Académica: Ruth Amanda Cortés Salcedo (E)

Interventor Académico del IDEP: Doris Lilian Marin

Área de Comunicación Educativa: Diana María Prada Romero

Publicación mediante Contrato 021

Save The Children Canadá

Dirección del Proyecto: Eleonor Douglas

Interventora: Cecilia Gómez

Consejería en Proyectos

Oficial de Proyectos: Eduardo León

Realización: Corporación para la Educación y el Desarrollo SIEMBRA

Investigadora Principal: Cecilia del Pilar Cortes S.

Coinvestigadora: Ligia Castro de Amaya

Auxiliar en la Investigación: Gloria Tautiva

Coinvestigadores Primera Fase (1999): Hugo Angarita, Harry Cárdenas,
María Angeles Lerma, Alvaro Arcila.

Primera Edición: 1000 copias

Diseño, Diagramación, Portadas e Ilustraciones: >ISKRA< correo.iskra@gmail.com

Fotografías: Archivo Corporación SIEMBRA, Jorge Lopez, Juan Calderón

Corrección de Textos: Clara Bonilla

Impresión: Ultra Office

Las opiniones emitidas en esta publicación son responsabilidad de los investigadores y no comprometen a las entidades que apoyaron.

Las fotografías usadas pertenecen a un archivo general de la Corporación SIEMBRA y no corresponden a población en condición de desplazamiento. Estas no serán usadas con ánimo de lucro.

Si bien las condiciones culturales y sociales establecen estructuras que se mantienen de generación en generación, la educación tiene la responsabilidad de movilizarlas de manera que los procesos creativos, propositivos y de transformación se potencien en los niños y niñas.

Considerar a los niños y niñas como sujetos requiere reconocer su voz al interior de las instituciones, admitir su posibilidad de equivocación en términos de sus procesos de aprendizaje y de relaciones sin que medie permanentemente la evaluación de sus actos; es poder entender que los aprendizajes sociales dependen de las formas en que ellos interactúan y de las valoraciones positivas o negativas que van construyendo en esa relación individuo-sociedad.

Es importante analizar cómo la escuela sigue valorando comportamientos como la obediencia, el respeto y la sumisión, y cómo se van estableciendo estereotipos de docentes ante lo bueno y lo malo, lo que deben hacer y pueden hacer los niños en comparación con las niñas, cómo se pretende dominar el cuerpo para lograr la quietud. La evaluación de las emociones en términos de los comportamientos de indisciplina y disciplina, en un momento en que la situación de los niños y niñas exige otro tipo de mirada con respecto a la emocionalidad de los niños y niñas.


Los ambientes dinamizan o limitan las potencialidades de los seres humanos y los adultos que rodean a los niños constituyen el ambiente más importante para su desarrollo. Según Acosta Alejandro "La base de las conductas claves del ser humano en todos los campos de su actividad y de su proyección se sienta en sus primeros años a partir de su interacción con las instancias de socialización principales que son la familia, la comunidad y la escuela, los medios de comunicación y los llamados grupos pares".

En este sentido, los procesos de socialización que se viven en la escuela deben permitir que los niños, niñas y jóvenes cuenten con propuestas y dinámicas que les permitan vivir y desarrollar actitudes y comportamientos que fortalezcan la participación, la creatividad, la tolerancia, el respeto y la proyección de vida.

La escuela tiene una responsabilidad ética en el sentido de propender por el cuidado de los niños y niñas respetando sus derechos y fortaleciendo los procesos de formación, prevención y atención. Ante la violación de sus derechos, es importante hacer valer el principio del "interés superior del niño" consagrado en la Convención Internacional de Derechos del Niño, el cual debe defenderse y respetarse en la implementación de políticas sociales.

3 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA





El acercamiento de la pedagogía a toda esta problemática social en el ámbito del desplazamiento forzado evidencia la necesidad de que las instituciones educativas permitan la discusión sobre la concepción de niño y niña y lo que implica en términos de propuesta en el hacer pedagógico: asumirlos como sujetos de derecho. Al mismo tiempo, plantear la responsabilidad de las instituciones educativas en el conflicto estructural y cotidiano que tiene el país, conscientes de la realidad de los niños, niñas y jóvenes desplazados forzados que hacen parte de las instituciones educativas.

Desarrollar un trabajo de intervención en la escuela implica una reflexión colectiva de los diferentes estamentos que la componen, así como reevaluar analizar la relación que ésta tiene con la sociedad, especialmente, con aquellos conflictos de la comunidad en la cual se encuentra inmersa, es decir preguntarse nuevamente, ¿Qué papel cumple la escuela en una sociedad donde la violencia es una de las formas de socialización de los niños?, y por consiguiente ¿qué niños y niñas tenemos?, ¿cuáles son sus necesidades reales? ¿cuales son sus emociones, comportamientos y actitudes dentro de su proceso educativo?

Un cambio institucional solo es posible si se transforman las maneras de pensar y se afectan los estereotipos arraigados en las personas que conforman los ambientes educativos; es necesario romper la rutina escolar y generar dinámicas de mayor participación de los niños, niñas y jóvenes; volver la comunicación una oportunidad de reflexión y discusión y potenciar la lúdica, la estética como mecanismos reales de expresión de la realidad de los niños, niñas y jóvenes.

Por lo tanto, más que proponer modelos pedagógicos para trabajar con niños y niñas en condición de desplazamiento forzado, la



propuesta pedagógica busca integrar las características de las instituciones que se encuentran en zonas de vulnerabilidad en donde el desplazamiento forzado es una problemática adicional a todas las dificultades que se presentan.

Se pretende afectar los estereotipos y dinámicas escolares que dificultan el proceso de convivencia pacífica. Según Pérez Gómez, (1998) *“las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo”*. En este sentido, la escuela es el espacio en donde se cruzan las diferentes vivencias y formas de pensar de los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, con las formas de pensar de los docentes, que sin reparar en estas situaciones, cumplen su función desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje, en armonía con unas normas institucionales que presionan los comportamientos de los individuos.

4 OBJETIVOS GENERALES DE LA PROPUESTA



Lograr que la escuela, desde su cotidianidad, trabaje la problemática de violencia social y sus efectos, para consolidar la relación escuela y sociedad.

Lograr que las escuelas se conviertan en un espacio vital para el apoyo emocional y social de los niños y niñas incluyendo a aquellos que se encuentran en condición de desplazamiento forzado.

(Ver Tabla 1. Dificultades de los niños y niñas en condición de desplazamiento, según los ejes y Tabla 2. Sentido de los ejes para la integración de los niños y niñas en la escuela).

4.1 RELACIÓN ESCUELA Y SOCIEDAD

La relación entre escuela y sociedad se establece desde diferentes niveles: desde la situación social, en este caso, desde la situación de pobreza, elementos que hacen parte del contexto en el que se encuentran las instituciones educativas y que se manifiesta en las problemáticas que se reflejan cotidianamente en la dinámica escolar.

Problemas como desnutrición, violencia, pobreza y poca participación son el resultado de unas políticas económicas y sociales que no favorecen a la mayoría de la población, lo que ha aumentado la desigualdad social.

Esto puede observarse en el contexto mundial, desde el balance realizado en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, celebrada en Copenhague en 1995, en la que se recordó y trató en particular la situación por la que “más de mil millones de seres humanos viven en el mundo en una pobreza abyecta y la mayoría padece hambre todos los días”, así como el hecho de que “más de 120 millones de personas en el mundo están oficialmente desempleadas y muchas más están subempleadas”.

En el año 2000, en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social en reunión extraordinaria en Ginebra, se estableció que la situación de pobreza no ha variado con relación al año 1995 y que los acuerdos y compromisos establecidos en Copenhague no han sido cumplidos.

En la Cumbre siguiente, realizada en 2002 en Johannesburgo, África, se reconoció que “el esfuerzo por promover el desarrollo sostenible, recibió un alza importante” y se organizaron mesas de trabajo especialmente para abordar el tema de los millones de seres humanos en situación de pobreza.

En este mismo sentido, uno de los aspectos importantes que se consideran en el Capítulo II del Informe de la Comisión Delors, es el de la cohesión social. Por un lado, se alude a la agravación de las desigualdades y a la intensificación de los fenómenos de pobreza y exclusión. Por otro, se señala que no se trata sólo de los conflictos que se presentan entre las naciones o las regiones del mundo, sino de fracturas profundas entre los grupos sociales, tanto en los países desarrollados como en los que están en vía de desarrollo.

Ante estas realidades y desde el contexto de esta investigación, donde los problemas cotidianos son fundamentalmente de supervivencia, la escuela se asume como una “posibilidad” para construir nuevos procesos pedagógicos y dinámicas tanto institucionales como de aula, para propiciar el conocimiento de manera participativa y transdisciplinaria, para lograr un verdadero potencial generador de cambios estructurales, poder superar el estado de marginalidad histórica característica en estos contextos y cumplir un papel de mejoramiento en la calidad de vida. Por estas razones, la educación escolar es considerada, desde las representaciones o creencias de la comunidad, como un mecanismo para acceder al trabajo y pertenecer a un mejor nivel socio-cultural.

Ante esto, las políticas educativas que rigen la escuela, han dependido de las políticas sociales y económicas determinadas en el proceso de implementación del modelo neoliberal. Se habla, entonces, de la escuela de hoy, en términos de privatización, y se la caracteriza como una “empresa” como tal; su evaluación depende de variables como la eficiencia, la eficacia y la calidad.

La escuela sigue supeditada a las necesidades económicas, a sus formas de control social y por consiguiente es más excluyente. Aún así, en la actualidad la escuela continúa siendo un espacio social “organizado” con

intencionalidad pedagógica en la cual es posible observar los problemas sociales que afectan a la población.

El país ha llegado a una situación en la cual la diversificación de la violencia y sus múltiples consecuencias hacen parte de cualquier institución educativa: los bombardeos a escuelas, la amenazas a maestros que están cumpliendo su labor, la consolidación de pandillas al interior de las instituciones, las relaciones agresivas entre los alumnos y docentes, además de la inclusión de alumnos afectados de manera directa o indirecta por la confrontación armada, son apenas algunas de sus manifestaciones, que empiezan aparecer en la escuela como reflejo directo de un contexto de marginalización y como consecuencia del conflicto armado entre paramilitares, guerrilla, y ejército.

Por lo tanto, el desplazamiento y las migraciones hacen parte de la realidad de los niños que asisten a estas escuelas marginales. Desde el informe de la Comisión Delors, se plantea el desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural como una problemática que da origen a la dispersión de las familias, la urbanización desordenada y la ruptura de las solidaridades tradicionales de proximidad.

Esto conduce no sólo a una crisis social, sino a una crisis moral, acompañada del recrudecimiento de la violencia y la delincuencia. Una de las situaciones que evidencian esta problemática es la que tiene que ver con el aumento dramático del número de conflictos interétnicos.

A pesar de todos estos discursos y circunstancias que rodean la escuela, ésta se encuentra al margen de una discusión política, económica y social que permita que esa relación entre escuela y sociedad, se plantee desde un contexto determinado, buscando una identidad que le posibilite tener cierta “autonomía” ante un entorno tan avasallante y con pocas posibilidades como el actual.

En estas circunstancias, pensar en una propuesta pedagógica implica considerar la escuela como un espacio de discusión, debate y confrontación permanente de las políticas que van en contravía del

desarrollo del sujeto y el de la sociedad. Esto significa que la relación escuela y sociedad no es sólo un problema de saberes disciplinares, sino una actitud responsable de la escuela ante la realidad del país desde lo ético, cultural, y político.

Sin lugar a dudas, estos planteamientos implican una mirada sobre la concepción de escuela. A este respecto, Giroux, quien es uno de los principales representantes de la pedagogía crítica, advierte acerca de las concepciones tradicionalistas que definen la escuela simplemente como lugares en donde se imparte instrucción, y frente a éstas argumenta que “se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre los grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social”.

Se pone de manifiesto la poca importancia que en los planteamientos tradicionales se le da a las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación, desconociendo con ello, tanto las relaciones escuela sociedad como los efectos de ésta última sobre la escuela. Es en este sentido que Giroux plantea que “la pedagogía es sobre todo una praxis política y ética y que al ser una construcción condicionada social e históricamente, la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que debe estar comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado, es decir, en el modo en que se producen y en el tipo de conocimiento e identidades sociales producidos dentro y en medio de conjuntos particulares de relaciones sociales”.

De este modo, la pedagogía crítica, al poner de relieve tanto las cuestiones sociales como el nuevo papel de los educadores en cuanto a la forma en que han de asumir la formación de los estudiantes, brinda los elementos teóricos para iniciar la investigación y el análisis de la realidad en que se inscriben las escuelas, principalmente aquellas que albergan en su interior la problemática marcada por la violencia y de la cual los niños son los más afectados.

4.2 RECONOCIMIENTO EMOCIONAL DEL NIÑO

El problema de la guerra y los grados de violencia generalizada que de manera cotidiana afectan a la sociedad, obligan a reconocer el impacto psicosocial que genera no sólo a los implicados directamente sino a la población en general, situación que lleva a preguntarse si las instituciones educativas están preparadas para asumir esta realidad.

Ante esta pregunta, se puede decir que las escuelas en su “deber ser” pretenden construir la paz en medio de una situación de violencia no reconocida. Pensar la escuela como espacio que permita la atención de niños y niñas afectados por la violencia y especialmente por el fenómeno del desplazamiento forzado requiere imaginarla asumiendo nuevos retos desde el currículo, las relaciones, la actitud del docente, el concepto de niño y, en concreto, el sentido de la educación.

Al retomar al niño como el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, existe la tendencia a hacer mayor énfasis en la adquisición de conocimientos que en su desarrollo afectivo, emocional y valorativo.

Por lo tanto, el hecho de que en las aulas existan niños y niñas afectados por la violencia, y en concreto en situación de desplazamiento forzado, con manifestaciones emocionales de tristeza, ansiedad, miedo, temor como respuesta natural a esas experiencias vividas, que afectan sus procesos de relación, expresión y en algunos casos, de aprendizaje, exige la necesidad de crear espacios para que los niños expresen de diferentes maneras sus emociones y sentimientos.

Por otra parte, el hecho de que en las aulas se encuentren niños de diferentes regiones del país y grupos étnicos, implica reconocer la diversidad como potencial pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, rescatar el conocimiento que puede tener un niño que viene de una zona rural y valorarlo al igual que el de un niño urbano; se trata, también, de permitir los diferentes ritmos en su proceso académico y validar las diferencias en los lenguajes y las costumbres.


“Cuando nosotros fuimos empezó la guerra, cuando nosotros llegamos, un señor sin camisa fue a la casa y le dijo a mi mamá, mentasen en alguna casa porque la quieren matar los paramilitares y mi mamá, dijo quien, nos ayudo a traspasarnos a una droguería y nos fuimos para allá y nos caía droga en la cabeza, mi mamá se llevo un colchón y allá dormíamos, duro cuatro semanas o meses no se, hasta que un señor salio y le tiraron una bala y murió, después mi papá y yo nos vinimos para Bogotá donde mi tía y mi papá fue y trajo a mi mamá y a mis tres hermanitos”.

“La guerra, yo me enfermo, yo estaba dormida y yo sentía que alguien me iba a coger a matarme, yo estuve dos o tres meses en cama y el Profe Santiago, me consiguió un psicólogo y hablamos y eso casi me le desmayo allá en la oficina, me atemoriza mucho; yo escuchaba la gente pidiendo ayuda y yo no sabía que hacer... mi mamá un día me sacó a la calle y yo vi un señor tratando de ahorcar una señora y yo me devolví corriendo para la casa... a mi me atemoriza mucho la guerra porque yo lo viví... vi todo”.

“No, no ha cambiado nada, sigue igual, siento todo eso como si estuviera allá en la guerra, en el salón me atemorizo mucho y cuando la niña me contó eso, estuve casi a morirme 40 grados, cuando la niña me dijo que casi la violan, me da mucho miedo con eso”.

Testimonios de niña en condición de desplazamiento.
1999-2004





En consecuencia, la escuela debe empezar a resignificar su práctica pedagógica más desde la realidad que desde lo ideal, es decir, considerar al niño como una totalidad humana de múltiples dimensiones, en donde no sólo se evalúen los logros, sino que se prioricen sus sentimientos, emociones, pensamientos, sin buscar perfiles ideales únicos, sino más bien teniendo en cuenta la diversidad de la personalidad.

Así mismo, es deseable que disciplinas como la ética, la democracia y las ciencias sociales se aborden desde los problemas concretos del contexto en el que viven los niños, tales como la violencia, el desplazamiento, la situación económica y familiar, buscando una mayor comprensión de su realidad.

Se debe comprender al niño desde su historia de vida, con sus capacidades y dificultades en su proceso de formación, sus formas de pensar, de actuar y de relacionarse, trabajando con él sus deberes y derechos, y ubicándolo como un ser cultural en su proceso de desarrollo. Como afirma Crespo Cano (1994) “no se deben repartir triunfos ni fracasos ni estigmatizarlos, sólo ofrecerles oportunidades amplias y diversas para su desarrollo humano sin olvidar su idiosincrasia y lugar de origen y considerándolo principio y fin del proceso educativo”.

De esta forma, se plantea a la escuela una tarea distinta a la transmisión de conocimientos, esto es, educar para la vida, y en tal sentido, la escuela tendría que iniciar con un reconocimiento del niño como sujeto para quien, desde su problemática de vida, la realidad social no le sea ajena.

Estos planteamientos, lejos de pretender buscar una relación forzada entre la escuela y los problemas sociales, constituyen el punto de partida para iniciar su tarea de resignificación e instaurar a su interior el debate sobre las cuestiones importantes que afectan la existencia humana.



5 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Tabla 1. Dificultades de los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado, según los ejes de intervención pedagógica

FALTA DE RECONOCIMIENTO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

NO RECONOCIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DEL CONTEXTO

PSICOSOCIAL

INTERCULTURAL

Afectación emocional de los niños y niñas a causa del desplazamiento.

No se reconoce la emocionalidad de los niños y niñas.

Falta conocimiento.

SOCIALIZACIÓN

Aislamiento.

Pérdida de referentes.

Socialización Violenta.

COMUNICACIÓN

Dificultad de expresión.

Mutismo Aislamiento.

No se asume la diversidad de los niños y niñas en el aula.

No se tienen en cuenta las diferencias culturales.

Se estigmatiza el desplazamiento y a las familias en esa situación.

No se asume la problemática social.

Violación permanente de los derechos de los niños, niñas y jóvenes

Tabla 2. Sentido de los ejes de intervención pedagógica para la integración de los niños y niñas en la escuela

RECONOCIMIENTO EMOCIONAL DE
LOS NIÑOS Y NIÑAS

PSICOSOCIAL

Reconocimiento de los efectos emocionales en los niños y niñas.

Tener en cuenta las emociones y sentimientos en la dinámica escolar.

Reducir el sufrimiento emocional.

SOCIALIZACIÓN

Integrar a los niños y niñas al aula.

Restablecer la rutina.

Cambiar los referentes de socialización.

COMUNICACIÓN

Generar ambientes de expresión de los niños y niñas.

Establecer relaciones de confianza.

RELACIÓN ESCUELA-CONTEXTO

INTERCULTURAL

Asumir la heterogeneidad como potencial pedagógico.

Valorar las diferencias culturales y sus manifestaciones individuales.

Desmitificar el problema del desplazamiento.

Abordar la problemática social desde el currículo.

Restablecimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho

La propuesta pedagógica está concebida en base a los siguientes propósitos fundamentales:

Sensibilizar al docente ante las situaciones emocionales de los niños en condición de desplazamiento forzado permitiéndole, desde diferentes estrategias pedagógicas, potencializar y expresar sus emociones y ayudarle en su proceso de socialización e integración dentro de la escuela.

- Desmitificar el desplazamiento forzado permitiendo que se asuma no sólo como consecuencia de la confrontación armada, sino que se contextualice dentro de la una problemática social, política y económica por la que atraviesa el país que no es ajena a ninguna persona, reconociendo que, la violencia y sus múltiples formas de manifestarse han entrado a la escuela y hacen parte ya de su dinámica.
- Lograr establecer procesos pedagógicos que permita la inserción de los niños y niñas en condición de desplazamiento al interior de las instituciones educativas, teniendo en cuenta que la escuela para el niño es uno de los espacios más importantes de socialización en los primeros años de su vida.
- Resaltar la importancia que para el desarrollo del niño tiene que la escuela proporcione espacios comunicativos, participativos y de socialización.
- Fortalecer la interculturalidad como un elemento pedagógico que permite diferenciar a los niños y niñas por sus experiencias sin discriminarlos, convirtiendo la diferencia en potencial pedagógico.
- Lograr la integración de la comunidad educativa para afrontar los problemas sociales bajo la perspectiva de que la escuela asuma la realidad de su contexto y de alguna manera participe en la resolución de los problemas sociales como un ente activo, siendo posible acercar la escuela a la comunidad.
- Enmarcar y abordar esta problemática desde sus raíces, cuestionando el papel actual de la escuela en estos contextos específicos, la



responsabilidad del Estado ante la educación, la forma cómo la escuela asume esta realidad social con el fin de plantear las posibilidades de mejorar la calidad de vida de los niños y niñas desde el espacio escolar.

Desde su especificidad, cada uno de los siguientes ejes busca darle respuesta a dificultades y problemáticas que presentan los niños y niñas al vincularse a la escuela en contextos de vulnerabilidad y, en particular, los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado. En este sentido, el trabajo de discusión de los ejes con los docentes y la implementación de las estrategias por medio del acompañamiento en aula, deben permitir cambios en sus prácticas pedagógicas en la relación niño docente como en el currículo, con el objeto de generar un proceso de cambio institucional a partir de esta intervención.

6 EJES DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA



La propuesta se materializa en trabajar los siguientes ejes: psicosocial, intercultural, socialización y comunicación, los cuales parten de problemáticas específicas con respecto a la vinculación de los niños y niñas que se encuentran en situación de desplazamiento forzado al interior de las instituciones educativas, buscando resolver estas problemáticas desde su conceptualización.

En tal sentido, los ejes se relacionan para retroalimentarse mutuamente; la intervención desde el punto de vista psicosocial parte del individuo hacia la escuela, y el eje intercultural parte de la escuela hacia el individuo, se encuentran en la socialización y comunicación como elementos transversales que contribuyen desde su especificidad a la materialización de los dos ejes anteriores.

6.1 OBJETIVOS DE LOS EJES DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Del eje Psicosocial

- Reconocer las emociones de los niños y las niñas como parte fundamental de su desarrollo cognoscitivo y socio-afectivo.
- Reconocer y permitir la expresión de la afectación emocional y social que presentan los niños en situación de desplazamiento forzado.
- Atender la afectación emocional de los niños y reconocer sus potencialidades y recursos internos.

Del eje de Interculturalidad

- Facilitar la inserción de los niños y niñas en la escuela, incidiendo en los imaginarios colectivos de los docentes con respecto al fenómeno del desplazamiento forzado.
- Incidir en las concepciones del docente sobre la interculturalidad, asumiendo la diversidad de los niños que integran las aulas como potencial pedagógico del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Propiciar espacios que permitan que los niños y niñas valoren las diferencias culturales y sus manifestaciones individuales.
- Reconocer las vivencias y aprendizajes de los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado en su contexto anterior.

Del eje de Socialización

- Permitir y facilitar el proceso de integración de los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado dentro del aula y demás espacios escolares.
- Facilitar que el niño reconstruya su cotidianidad desde la organización de su vida académica y social, buscando que oriente nuevamente propósitos y logros.
- Permitir que el niño en situación de desplazamiento forzado tenga un referente social distinto del uso de la violencia y de la agresión en la resolución de los conflictos.
- Buscar espacios de integración, armonía y diálogo en términos de las dinámicas en las instituciones educativas.



Del eje de Comunicación

- Hacer de la comunicación un elemento fundamental en el reconocimiento de sí mismo y del “otro”, procurando garantizar una buena relación maestro niño, encaminada al reconocimiento y la valoración mutua.
- Propiciar espacios de expresión que permitan al niño y niña en situación de desplazamiento forzado el reconocimiento de sus emociones, buscando el restablecimiento y equilibrio de las mismas.

6.2 DESARROLLO DE LOS EJES DE INTERVENCIÓN

6.2.1 Reconocimiento emocional desde lo psicosocial

El trabajo psicosocial surge como una forma de ayuda y apoyo a las víctimas de la violencia, responde a situaciones donde hay de por medio conflictos sociales, políticos y militares. Es un trabajo de intervención que implica una actitud solidaria, profesional y ética por parte de quienes lo realizan.

El término psicosocial consta de dos componentes que lo definen: primero el prefijo psico, que se refiere a los procesos psicológicos de las personas como los afectos, emociones, cogniciones, valores, pensamientos y sentimientos en relación con ellas mismas y con otros significativos. Segundo, la palabra social, que hace relación a esa persona dentro del mundo con el cual se relaciona y que incluye varios escenarios como la familia, la escuela, el barrio, las organizaciones comunitarias y locales, la vereda o municipio y el país.

Al respecto MartínBaró (1988) afirma: lo psicosocial se relaciona o tiene que ver con la vida, con tener qué comer, dónde vivir, con el trabajo, la



educación, la salud, recreación; con expresiones de afectos y sentimientos, que sumado a su necesidad de pertenecer a un territorio, construyen sus propias identidades, tanto individuales como sociales.

El proceso interventivo psicosocial, para las familias y los niños en condición de desplazamiento forzado, requiere tener en cuenta, en primera instancia, su historia, es decir, lo que el niño y su familia traen consigo, las condiciones previas de vida, sus costumbres, creencias, nivel educativo, condiciones de salud.

En segunda instancia, lo que se agrega a su condición de desplazado forzado su historia reciente, las razones de la salida, su capacidad de adaptación y de respuesta a la adversidad.

Y finalmente, lo que se produce en el lugar a donde llegan, cómo es y qué sucede con la comunidad que los recibe y las relaciones con las instituciones y personas con quienes se contactan, cómo se organizan en una nueva convivencia entre los que llegan y los que ya estaban.

SOLIVIDA se refiere a “los desplazados forzados y a los receptores forzados” y en ese sentido, la escuela como parte de la comunidad que los recibe, tiene el reto de convertirse en un espacio que posibilite la recuperación psicoafectiva de los niños en tal situación desde el niño y su contexto social, familiar y educativo, desde su historia, es decir, lograr desarrollar un proceso de intervención de manera integral que incluya y facilite su reconocimiento y atención, para fortalecer sus posibilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje y en su interacción social.

La escuela, para el niño desplazado es un espacio fundamental para su desarrollo y recuperación. Es allí donde se vive varias horas al día, empieza a tener una cotidianidad organizada, puede compartir con más niños y tiene nuevas experiencias: estos elementos hacen de la escuela un espacio con grandes potencialidades de apoyo en la recuperación psicoemocional del niño. Según Radda Barnen D., “Las escuelas son vistas a menudo como una fuente vital de apoyo personal y emocional para los niños y niñas afectados por experiencias de guerra y desplazamiento, además de tener la tarea esencial de proveer educación en su sentido más tradicional”.

Desde esta perspectiva, el papel del maestro es muy importante para el niño desplazado, debido a que éste es el adulto, además de su familia que más tiempo está con él y que posee unas condiciones emotivas distintas que le permiten observar fácilmente sus actitudes y comportamientos en relación con él mismo y sus compañeros.

Reconocer el problema no con una visión salvadora ni victimizadora, es generar nuevamente en el niño sentimientos de confianza, seguridad, optimismo y alegría; es entender al niño desde su problemática y ayudarlo en su proceso de adaptación, socialización y comunicación, con el propósito de fortalecer la escuela, que es el espacio más importante para él en su proceso de formación integral.

Se requiere que el docente asuma su quehacer pedagógico como una herramienta de lucha contra la violencia social por la que atraviesa el país; que tenga en cuenta que la violencia está afectando de múltiples maneras, la cotidianidad de cada una de las personas.

Los niños desplazados llegan, en general a escuelas que hacen parte de las zonas marginadas de la ciudad, lo que significa que sus condiciones económicas y sociales precarias no se diferencian de manera notoria de las del resto de los niños. Por esta razón, ellos se hacen visibles solamente cuando presentan actitudes y/o comportamientos extremos: algunas veces son demasiado agresivos o tímidos e introvertidos. Pueden llamar la atención también cuando sus condiciones son precarias, lo que se demuestra en su forma de vestir o en su grado de desnutrición.

Uno de los aspectos fundamentales del sentido de la intervención psicosocial es lo propositiva que pueda resultar para los grupos de personas desplazadas, en la medida en que se les victimice menos y se les reconozca más en sus fortalezas y sabidurías para la reorganización de sus vidas.

Algunas corporaciones y organizaciones a nivel local y mundial, como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), coinciden en la importancia de reconocer a la población desplazada sujeto de atención psicosocial, como actor social, co-responsable de la reconstrucción de su proyecto de vida personal, familiar y comunitario, dejando la categoría de víctima para la



atención jurídica, que se les reconozca como agentes y promotores de la reconstrucción de sí mismos, de su comunidad, y de sus derechos vulnerados.

La postura de la escuela ha de ser, sin duda, acorde con los planteamientos de la OPS y la OIM, es decir estar convencida, además, de la capacidad de los niños para restablecer su estado emocional y social, reconocer su autodeterminación como individuos y miembros de los grupos con posibilidades para reorganizar y resignificar sus experiencias de vida.

Los anteriores aportes sugieren que la población desplazada posee recursos psicológicos internos y habilidades personales, fortalezas propias aprendidas en sus contextos de origen, que unidos a factores externos como la población receptora, les permite reestructurar su situación, de manera que se conviertan en sujetos útiles e importantes para su nueva comunidad.

Efectos psicosociales del desplazamiento forzado en los niños y niñas

Es un hecho que el desplazamiento forzado genera en el niño varios tipos de afectación emocional. Por un lado, la situación violenta a la que estuvo expuesto como la presión constante de enfrentamientos de los grupos armados, la amenaza de muerte a la familia o a un miembro de ésta, la muerte violenta de un familiar, la retención en su lugar de vivienda y actualmente, el temor a ser reclutados por los grupos armados.

Por otro lado, las repercusiones que genera el cambiar bruscamente de espacio, como el desarraigo y todo lo que implica para el niño dejar el

resto de la familia, sus amigos, cambiar de clima y de alimentación. Y por último, la falta de recursos básicos para su desarrollo como la alimentación y vivienda.

Todo esto demuestra cómo el niño vive una serie de eventos traumáticos de manera secuencial, que generan secuelas emocionales que pueden ser momentáneas o no, dependiendo de la capacidad emocional del niño, de las experiencias vividas antes, durante y después del hecho de tener que dejar su territorio y de las posibilidades que los adultos tienen para restablecer nuevamente su estabilidad emocional y socioeconómica.

No todos los niños y las familias se afectan de la misma manera; los efectos son relativos a cada familia, individuo o comunidad, y dependen, a su vez, del tipo de evento violento que lo produce (amenazas, tomas, masacres, desapariciones, etc.), del grupo de edad (infancia, adolescencia, adultez, adultez mayor) de la etnia (indígena, negro, campesino) y de las condiciones económicas previas y actuales.

Estos eventos secuenciales pueden causar traumas o patologías, si las situaciones de carencia y la falta de atención se vuelven permanentes y no les posibilita su recuperación y adaptación al nuevo contexto.

Las respuestas psicológicas, adaptativas o no, dependen también de los recursos psicológicos y sociales internos, tanto de las comunidades como de las familias y de los individuos, para reorganizar su sentido de vida a pesar de la adversidad y lograr nuevas formas de organización que les garanticen seguridad y mayor tranquilidad.

Este es un factor importante para tener en cuenta en la escuela, en general, y en el aula, en particular, porque si bien es cierto que las familias y los niños sufren traumatismos por los acontecimientos vividos por el desplazamiento, las evidencias empíricas señalan cómo algunos grupos o niños y niñas tienden a restablecerse más rápido que otros.

A este fenómeno se le llama resiliencia, definido por M. Seligman como la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.

O como lo expresan M. Rojas y S. Martínez, “es el proceso de recuperación psicológica una vez que ha pasado la condición de violencia, es decir, la

capacidad que tienen las personas afectadas por estos hechos de recuperar su equilibrio y asumir actitudes protectoras en situaciones de grave peligro e incertidumbre”.

De tal manera, que como respuesta a estas experiencias y de acuerdo con las afirmaciones anteriores, se observa en los niños en condición de desplazados que llegan a las escuelas, que algunos presentan mayor facilidad para superar los traumatismos afectivo emocionales y otros requieren de más tiempo para hacerlo.

Desde luego, hay escenarios escolares que facilitan más que otros la recuperación psico-afectiva-emocional de sus estudiantes, en cuanto los ayudan a encontrar motivos y razones para resignificar la nueva realidad a la que están sujetos. Cyrulnik (2003) afirma que la resiliencia es un proceso que puede producirse de manera permanente si se le ayuda al niño a encontrar personas u objetos o “quehaceres” significativos.

La afectación se manifiesta en el comportamiento, las emociones, las relaciones interpersonales y la salud física de los niños desplazados, como formas psicológicas y orgánicas con las que el niño responde ante los eventos violentos.

Entre las respuestas psicológicas están las emocionales. Las emociones forman parte del gran bagaje comunicacional de las personas, las cuales, de acuerdo con D. Goleman (1996) son el conjunto de “sentimientos y pensamientos característicos a estados psicológicos y biológicos y a una gran variedad de tendencias a actuar”.

Los sentimientos y estados de ánimo se expresan a través de las emociones; las expresiones faciales y posturas corporales son puntos de referencia para identificarlas, así como los cambios químicos y comportamentales. P. Ekman, de la Universidad de California, afirma que hay gran cantidad de emociones, pero sólo cuatro son universalmente identificadas por las personas en todas las culturas, a saber: la ira, el temor, la tristeza y el placer. La expresión de las demás, depende del aprendizaje cultural.


Las emociones cumplen la función de mediadoras en las relaciones significativas consigo mismo, con los otros y con los acontecimientos o hechos de la vida.



Tanto Ekman como Goleman, consideran que existen grupos de emociones, cuyas diferencias son de matices. Proponen algunos grupos, sin que se hayan agotado ni la discusión, ni la investigación sobre el tema. Para una mejor comprensión en el análisis de las emociones y estados de ánimo de los niños desplazados en la tabla 3 se muestran los grupos de emociones

Ira	Furia, indignación, resentimiento, cólera, exasperación, irritabilidad, hostilidad y en el extremo: odio.
Tristeza	Congoja, pesar, melancolía, pesimismo, autocompasión, abatimiento, desesperación y en el extremo: grave depresión.
Temor	Miedo, ansiedad, inquietud, aprensión, pavor, terror, y en el extremo: fobia y pánico.
Disgusto	Desprecio, menosprecio, aversión, repulsión y molestia.
Vergüenza	Culpabilidad, remordimiento y mortificación.
Placer	Felicidad, alegría, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, éxtasis y en el extremo: manía.
Amor	Aceptación, simpatía, confianza, afinidad y devoción.
Sorpresa	Conmoción, asombro y desconcierto.

Tabla 3. Presentación de emociones según D. Goleman.



La intervención psicosocial ha de intentar devolver a los niños la alegría, la diversión propia de los niños y niñas, la confianza en quienes les rodean, la satisfacción por sus logros escolares y sociales.

Las observaciones de campo evidencian algunos comportamientos en algunos niños y niñas, como hiperactividad, llanto fácil e incapacidad para jugar; manifestación de emociones tales como tristeza prolongada, depresión temporal, miedo y ansiedad; intercambio social: aislamiento y retraimiento, agresividad, apego a los adultos y rebeldía; físicos: mareos, dolores de cabeza, vómito, dolores de estómago y malestar general.

Estas respuestas psicológicas de los niños ante los eventos traumáticos, deben verse como reacciones normales en relación con eventos anormales, más que como reacciones patológicas al estrés. Eventualmente, pueden volverse trauma o patología cuando el niño tiene que asumir una cadena de eventos traumáticos por un lapso de tiempo prolongado, o cuando una manifestación de éstas no recibe la atención, ni dispone de los mecanismos familiares y sociales que permitan superar el síntoma.

Miedo

"Los niños tienden a tener más miedo por los peligros que amenazan la seguridad de sus familias que por los que los amenazan a ellos mismos".

Ante una amenaza concreta se puede presentar una conducta de evitación que si no permite superarla, al menos ayuda a afrontarla. Es un campanazo hacia ciertos peligros reales e imaginarios. Se vuelve un problema cuando el miedo inmoviliza.

Con el miedo, los niños presentan conductas como ocultarse debajo de la cama al escuchar un helicóptero, no contestar cuando se les pregunta, o fundamentalmente actitudes de evitación y prevención ante una situación que les había afectado o les puede afectar.

Ansiedad

Es un sentimiento vital que implica un malestar generalizado, pero que no es atribuible a un objeto o situación precisa, sino más bien a un proceso o circunstancia que el individuo no controla, desconoce, o ante lo que no sabe cómo actuar o pensar.

Si la ansiedad no se controla puede generar angustia, que desencadena una alteración del ánimo, que muchas veces puede manifestarse en comportamientos hiperactivos o agresivos, cuya permanencia ocasiona tensiones paralizadoras que muy frecuentemente se presentan con dolencias físicas.

Los niños tienden a dirigir sus conflictos y ansiedades hacia sí mismos o hacia los objetos y sucesos externos, debido a que en cada edad el niño tiene ciertos miedos y ansiedades, en determinadas circunstancias, puede que asocie la realidad objetiva con sus miedos simbólicos.

Agresividad

Los niños pequeños manifiestan fácilmente comportamientos agresivos en los primeros estadios del desarrollo: patean, muerden, rompen, etc., pero el proceso de socialización canaliza sus impulsos agresivos.

El desarrollo no agresivo sólo es posible si su contexto es consistente con la supresión de los factores generadores de violencia.

Los niños responden con comportamientos hostiles y destructivos, entre otras razones, por sentimientos de ira, rechazo, inseguridad y angustia, pero pueden tener también temores para expresar lo que sienten.

Hiperactividad

El niño al que frecuentemente se le dice hiperactivo, es aquel que demuestra un movimiento corporal excesivo, una atención dispersa, y algunas veces un grado de agresividad, que puede tener razones emocionales, convirtiéndose en dificultad cuando afecta su proceso de socialización y aprendizaje.

La hiperactividad puede ser una forma de manifestar ansiedad y ésta, a su vez, puede estar asociada con angustias debido a una situación vivida.

Aislamiento

Se asume como niño aislado, aquel que quiere retirarse, habla sólo lo indispensable o nunca habla, anda sólo, tiene pocos amigos. En este sentido es quizá una forma de alejarse del mundo, en general, son niños que necesitan una atmósfera de confianza y que se les faciliten formas de expresar sus sentimientos.

Autoestima

Es la valoración que hacen los niños y niñas sobre sí mismos, y tiene sentido en términos de sus relaciones interpersonales y la calidad de los vínculos.

Con respecto a los niños en situación de desplazamiento, puede ser que dónde vivían anteriormente no presenta problemas con su valoración, ya que estaban con sus iguales, pero al llegar a la ciudad y por todas las valoraciones culturales que entran en juego como no tener uniforme, hablar distinto, bajo nivel académico, pueden sentirse inferiores, afectando por consiguiente su percepción.

Recuperación emocional de los niños

Ante esta realidad, las escuelas y en especial los maestros, pueden cumplir un papel directo con los niños que se encuentran más afectados, al ser conocedores de la realidad, implementando algunas medidas de ayuda.

Su recuperación hace necesario dar solución de manera integral; es indispensable que al niño se le puedan suplir sus necesidades básicas, buscar la forma de garantizar la atención de los padres hacia ellos y por último, fortalecer sus espacios de socialización, en este caso, el de la escuela.

Un proceso de recuperación emocional de los niños en situación de desplazamiento forzado debe tener en cuenta los momentos en los que, tanto la escuela como los docentes, puedan trabajar con los niños.


Momentos:

- **Restablecer lazos de confianza.** Este es un elemento importante, ya que los niños en situación de desplazamiento forzado, dependiendo de las circunstancias que hayan tenido que vivir, son desconfiados y prevenidos; por lo tanto, es necesario generar un clima de diálogo con el niño, que permita que éste se exprese y fundamentalmente, que pueda ser escuchado.

- **Permitir que el niño exprese los sentimientos y pensamientos de las situaciones vividas.** Este segundo momento, implica que el docente asuma la importancia que tiene para el desarrollo del niño, el poder hablar de sus emociones. Se trata de empezar a incluir, como parte del currículo, temas y situaciones que tengan que ver con la realidad de los niños y sus formas de pensar y sentir, especialmente, cuando han tenido que vivir de manera directa o indirecta situaciones de violencia.

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN.....	7
1 DINÁMICA ESCOLAR Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	13
2 NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS DE DERECHO.....	19
3 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	21
4 PROPÓSITOS GENERALES DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	24
4.1 Relación Escuela y Sociedad.....	25
4.2 Reconocimiento emocional del niño.....	29
5 OBJETIVOS GENERALES.....	31
6 EJES DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	36
6.1 Objetivos de los ejes temáticos.....	37
6.2 Desarrollo de los ejes de intervención.....	39



Aquí juega un papel fundamental la comunicación, así como las distintas estrategias que puedan utilizarse para permitir que los niños hablen de sus situaciones vividas y del impacto que éstas le hayan podido ocasionar, buscando que entiendan que el problema de la violencia y lo sucedido no es culpa de él ni de la familia, que puedan reconocer la situación general y la problemática de manera que las experiencias de todos los niños se asuman desde la normalidad y frecuencia de las situaciones, y no desde lo excepcional.

- Abordar los sentimientos y las situaciones desde otros parámetros conceptuales, más globalizantes y con mayores elementos, es decir un proceso de deconstrucción y construcción de la situación.

En este sentido, son muy importantes las temáticas y los contenidos que desde el currículo se trabajen, es decir, asumir elementos como la violencia intrafamiliar y estructural, el desplazamiento forzado como consecuencia de circunstancias de guerra, la vida en el campo, la problemática de la tierra, los sectores sociales y las formas como se representan.

Asumir la cotidianidad de los niños desde sus formas de pensar y sus experiencias, teniendo en cuenta las circunstancias violentas que han tenido que vivir, buscando incidir en sus imaginarios.

Frente a estas situaciones:

- Hacer que los niños entiendan los hechos de violencia que ocurren en el país, ubicando actores e historias que contextualicen el problema.

- Identificar los prejuicios que se presentan en la interacción de los niños y realizar un análisis de los mismos, evitando la estigmatización y discriminación, ya sea por sus costumbres o por la situación por la que atraviesan.

- Garantizar que los niños y niñas se apropien de la realidad urbana, logrando una cercanía con sus referentes, esclareciendo sus temores y sus proyecciones hacia el futuro.

- Trabajar en la expresión de las emociones de los niños como algo natural

en su proceso de desarrollo, para asumir el medio en el que se encuentran.

- Generar nuevos espacios de significación para el niño, fortaleciendo sus relaciones y sus posibilidades de construcción

- Lograr que el niño participe y se integre dentro todas las actividades que hacen parte del trabajo en el aula y en general, apoyarlo en su proceso de socialización.

6.2.2 la interculturalidad como potencial pedagógico

Lo intrínseco al interculturalismo en pedagogía es la posibilidad de orientarse a todos los estudiantes. Esto significa que la educación intercultural no se corresponde con programas dirigidos a ciertos grupos aislados; su rasgo esencial es la educación para todos respetando las diferencias culturales, incluidos las minorías, para posibilitar la interacción de las distintas perspectivas.

El hecho de establecer la presencia de los niños en situación de desplazamiento en las instituciones educativas e identificar las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje y de adaptación a la escuela urbana, sugirió la interculturalidad como un elemento necesario a tener en cuenta en la dinámica de la escuela. (Ley 115, Interculturalidad)

Conformación de las escuelas

Las escuelas marginales de la ciudad están conformadas en un buen porcentaje por niños y niñas que vienen de otros sitios del país; las familias de estos niños han venido a la ciudad por varias razones, a buscar mejores posibilidades y recursos económicos por problemáticas familiares, y a causa de la violencia; llegan, sobre todo, de zonas rurales y cabeceras municipales.

Por lo tanto, en estas escuelas coexisten diferentes formas de pensar, de comportarse, de sentir, de ver el mundo, establecidas fundamentalmente, por las representaciones que genera la vida rural en contraste con la vida urbana, y con todos los elementos simbólicos que esta situación acarrea.

Aunque la escuela es consciente de la diversidad de los niños que la componen, este aspecto ha sido visto como una dificultad dentro del proceso pedagógico. La interculturalidad en la escuela ha sido asumida como la posibilidad en determinados eventos, de realizar intercambios de costumbres y hábitos, con lo que se podría decir que se reduce a lo folklórico de las diferentes regiones.

Lo académico sigue reducido a un plan de estudios con un énfasis disciplinar alejado de la realidad del niño, por consiguiente, con muy pocos referentes rurales; las diferencias en los ritmos y las formas de aprender se asumen como dificultad del niño y como un problema metodológico para el docente; a esto se suma el desconocimiento por parte del docente, de la problemática emocional que presentan algunos niños.

En este sentido, se reconoce la presencia de niños en situación de desplazamiento forzado que en algunos casos manifiestan actitudes y comportamientos que inciden en su proceso de aprendizaje y de socialización dentro de la escuela; sin embargo, son muy pocos los docentes que asumen o tienen en cuenta esta situación dentro de sus aulas de clase.

La comunidad urbana tiende a menospreciar y subvalorar a las personas que son del campo, situación que se refleja en la escuela, debido a que los niños presentan un comportamiento distinto, dado que su cotidianidad estaba constituida con otros referentes como la naturaleza, el espacio amplio, las relaciones que tenían con la comunidad, el compartir con los animales y su actitud tranquila ante la escuela. Son referentes que se manifiestan en las actitudes y comportamientos que en algunos casos generan la discriminación y burla por parte de los demás.

Hay también una estigmatización marcada de los niños que vienen de regiones como Boyacá Nariño, que han sido asumidas culturalmente como inferiores, del mismo modo que ciertos sectores como los negros y las comunidades indígenas. Estos elementos discriminatorios que se presentan de generación en generación, hacen de la diferencia una desigualdad, por lo tanto, se requiere reconstruir desde la escuela algunos imaginarios colectivos que permitan reconocer la diversidad.



Alcances de la educación intercultural

El término interculturalidad ofrece una amplia gama de acepciones, que de alguna manera se derivan de la utilización que se ha hecho por parte de varias disciplinas. Sin embargo, asumida desde su composición, se desprende que “el prefijo ‘inter’ destaca la connotación de interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad y el término cultura es considerado en sentido amplio e incluye el reconocimiento de la diversidad de valores, modos de vida, representaciones simbólicas, cosmovisiones o formas de aprehender el mundo, interacciones”.

En este sentido, asumir la interculturalidad desde lo pedagógico, implica tener en cuenta varios elementos como el currículo, las relaciones, las actitudes, los sentidos y, fundamentalmente, el reconocimiento del niño como sujeto activo en su proceso de aprendizaje. Ante esto, el hecho de entender y asumir la problemática psicosocial que tiene el niño en situación de desplazamiento forzado, lleva a pensar no en una atención para ellos, sino en una educación que cobije a todos desde la diversidad cultural.

La diversidad asumida desde la multiplicidad de realidades dentro de la escuela, se vería como un elemento importante; es allí, donde en el convivir diario se hacen presentes las diferencias y se hacen evidentes los imaginarios

sociales que determinan el grado de rechazo o aceptación entre los individuos, sus costumbres y sus formas de pensar; es allí donde pueden fomentarse el respeto al otro, reconocer lo que se tiene en común y asumir lo que se tiene de distinto, más desde la aceptación que desde la tolerancia.

Elementos que hacen parte de la interculturalidad en la escuela

Considerar la interculturalidad en la escuela, implica identificar varios elementos que le dan su significado. Por ejemplo, el reconocimiento de la diversidad, la flexibilidad en los planes de estudio, la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de las emociones y sentimientos.

Por lo tanto, aceptar el factor intercultural en la escuela, implica cambiar varios aspectos, como el sentido de verdad que se establece en los planes de estudio, la metodología memorística, la homogeneización en las formas de pensar, el prejuicio hacia lo diferente, el privilegio de la razón sobre las emociones y el sentir de los sujetos, al mismo tiempo que asumir los prejuicios e imaginarios colectivos que obstaculizan la integración.

En términos de asumir el fenómeno del desplazamiento, se debe incidir en dos elementos fundamentales: los prejuicios que puede tener la comunidad educativa hacia las familias desplazadas y el reconocimiento de la institución y especialmente en el aula, de la diversidad de los niños que la componen.

Los prejuicios

Se definen como juicios *a priori* o preconcepciones que se tienen acerca de las personas o los hechos, que pueden obstaculizar los procesos de integración y de aprendizaje, debido a que bloquean la posibilidad de un nuevo panorama o de uno más amplio, como plantea Devalle, 1998 "Los sentimientos de amor y odio clasifican los prejuicios en positivos o negativos, los preocupantes son los de índole negativa por que obstruyen su función obturadora ya que instalan una actitud de cerrazón frente a la experiencia real del conocimiento."

En este sentido, los prejuicios que tienen los docentes y la comunidad hacia un determinado grupo, en este caso la población desplazada, puede generar que el fenómeno del desplazamiento forzado no sea visto como un problema social y se estereotipen los rasgos de las familias, haciéndoles más difícil su proceso de adaptación y acoplamiento. Por ejemplo, el hecho de vincular a las familias desplazadas con grupos armados.

La diversidad

Es necesario primero diferenciar para luego poder unir. En términos de la escuela, debe reconocerse la diversidad de los niños que hacen parte de las aulas, determinar sus sitios de origen, sus necesidades, sus emociones, sus problemáticas en función de poder unir desde la práctica pedagógica, buscando que la escuela cumpla su papel integrador y no excluyente de las diferencias.

Así mismo, la relación pedagógica debe permitir que entre los niños se presente la duda, la disidencia, el conflicto y la diferencia, como mecanismos que permiten potenciar la diversidad e igualdad.

Pasos hacia una visión intercultural de la escuela

El pensar en una escuela que tenga en cuenta la diversidad cultural y que especialmente retome al niño como un ser con potencialidades, experiencias propias y con todas las posibilidades de convertirse en sujeto activo al interior de la institución, se convierte en un reto para el docente y la institución; significa, como lo plantea Devalle: "un desafío para generar y sostener condiciones y estrategias que proporcionen a cada niño la atención pedagógica que necesite tanto en lo personal como en lo sociocultural y experiencial."

Teniendo en cuenta los anteriores elementos, y la posibilidad de que con ellos se asuma la problemática del desplazamiento forzado desde la escuela, se pueden transformar las prácticas docentes e institucionales desde los siguientes aspectos:

La actitud docente

- Sensibilizarse ante la problemática que genera el desplazamiento forzado y la marginalización.
- Acercarse a los niños en situación de desplazamiento, buscando conocer y entender sus comportamientos y actitudes desde la realidad que están viviendo, lo que evitaría ubicarlos como "niños problema".
- Tener en cuenta los estados emocionales de los niños, es decir, que se den los espacios para hablar de los miedos, las angustias, los gustos, las dificultades, y rescatando sus vivencias.
- Asumir la diversidad de los niños: su origen, costumbres y visiones del mundo, como un potencial en el aula, para fomentar valores de solidaridad, amistad y cooperación así como una posibilidad para enriquecer las concepciones y las visiones sobre la realidad en la que se encuentran inmersos.
- Incidir en los prejuicios y preconcepciones que se tienen de las diferentes regiones y sectores de la sociedad, validando cada cultura con sus formas de vida y sus organizaciones, así como con las costumbres y las actitudes de los niños.

El currículo

- Establecer espacios desde las diferentes disciplinas, que permitan el intercambio de conocimientos geográficos, históricos, antropológicos, etc. que tienen los niños.
- Trabajar temáticas que tengan que ver con los problemas sociales, no sólo en el sentido del deber ser como: democracia, ética y valores, sino desde la realidad que esta viviendo el niño; es decir, discutir acerca de la violencia, inseguridad, comunidad, organización, derechos humanos, desplazamiento, permitiendo el intercambio de experiencias, creencias, que les den elementos para entender la realidad y solucionar sus conflictos.

6.2.3 La socialización como un elemento importante en la reconstrucción de la cotidianidad

La socialización es el proceso mediante el cual las culturas transmiten conocimientos, creencias, ideas, valores, costumbres, mitos, tradiciones a todos y cada uno de sus miembros.

Se afirma que la familia y la escuela son las principales instituciones socializadoras dentro del ámbito de las culturas.

En el contexto actual de violencia, generada por el conflicto armado, la función socializadora de las escuelas ubicadas en zonas vulnerables en las grandes ciudades se torna compleja, debido a que en las instituciones educativas interactúan niños que no sólo vienen de regiones rurales, sino que además presentan, en mayor o menor grado, las consecuencias del desplazamiento forzado.

La socialización desde su procedencia rural

Por tratarse casi siempre de familias que proceden de zonas rurales, su universo cultural y social se enmarca en el modo de vida campesino, cuyas características más importantes son:

- Una marcada orientación hacia las relaciones comunitarias. En este contexto, las relaciones de vecindad, la vereda y la parroquia son los ámbitos obligados de referencia. La vida se construye a partir de la convivencia permanente y el conocimiento mutuo de los miembros de la comunidad, que terminan por depender del grupo para la satisfacción de sus necesidades vitales.
- Los niños viven en contextos de familias extensas que, si bien no siempre cohabitan, sus miembros -de diversas generaciones y diferentes grados de parentesco y consanguinidad: hermanos, tíos, primos, sobrinos abuelos, etc.-, mantienen estrechas relaciones. En ese sentido, los niños se forman en un ambiente de socialización constituido por una gama amplia de referentes normativos centrados en el principio de autoridad del adulto sobre los menores.

En la familia campesina, los roles de cada uno de sus miembros están definidos culturalmente a partir de las diferencias de géneros y evidenciados en la estructura familiar patriarcal. Sin embargo, la mujer no necesariamente está marginada del trabajo agrícola (cuidado de la finca y de los animales; sembrar, cosechar, etc.) a la vez que asume las labores propias del cuidado de la casa y los hijos.

En ese contexto, los procesos de socialización que ha vivido el niño en la escuela rural, se han dado en escuelas pequeñas, sin una estructura arquitectónica especialmente diseñada para fines de enseñanza, donde, ante la presencia de un solo profesor, se mezclan niños de diversos grados y edades que comparten el mismo espacio físico, sobre la base de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas ligadas a la cultura del campo.

Esta metodología, que se sigue en el proceso de enseñanza aprendizaje se basa en lo que se conoce como "Escuela Nueva", orientada al desarrollo del trabajo autónomo de cada estudiante, en consideración del tiempo que éste le pueda dedicar al estudio y que tiene que compartir con el trabajo agrícola.

En algunos casos, las instituciones escolares constituyen una extensión del hogar y de la comunidad campesina, en la medida en que sus contenidos, como su funcionamiento están en relación con el espacio social y cultural que la rodea, fortaleciendo procesos de identidad cultural.

Socialización del niño en situación de guerra

El conflicto armado se ha desarrollado fundamentalmente en zonas rurales caracterizadas por la ausencia del Estado, donde la resolución de los conflictos no están ligados a la justicia, el derecho y la ley, y los grupos armados han involucrado en el conflicto a la población civil, de esta manera ocasionan la violación permanente de los derechos humanos.

En este sentido, la mayoría de los niños, niñas y jóvenes procedentes de estos lugares, han sido socializados, si bien no siempre en la guerra o para ella, sí en un ambiente de guerra, donde prevalecen la retaliación y la venganza como mecanismos para equiparar los efectos del enfrentamiento.

Por lo tanto, los niños desplazados traen consigo pautas de interacción asociadas con la inseguridad personal, desconfianza y retraimiento. Han aprendido a "recelar" de los desconocidos y a no decir lo que piensan. Adicionalmente, en la mayoría de los casos, los padres obligan a mantener silencio en torno a las circunstancias y las causas verdaderas que ocasionaron su llegada a la ciudad.

Socialización de niños y niñas en condición de desplazamiento forzado

El desarraigo constituye una de las consecuencias más devastadoras para las familias en condición de desplazamiento forzado, pues los obliga a abandonar de manera urgente y casi siempre sin previo aviso, no sólo sus propiedades y pertenencias, sino también su espacio social de referencia: aquellos espacios, donde ha tenido lugar la construcción paulatina de una forma específica de vida en torno a unos referentes ideológicos, culturales y socio afectivos que conforman y le dan sentido a su vida dentro de un contexto social.

En el nuevo escenario de la ciudad, la familia está obligada a recomponerse, a partir de la adopción de nuevos referentes culturales sociales y económicos. Este proceso implica cambios drásticos de roles, en relación, sobre todo, con las estrategias de sobrevivencia. En los niños, esta situación se manifiesta con el cambio de su cotidianidad, debido a que su rol se reduce al de ser estudiante. Por otra parte, su proceso de crecimiento e individualización empezará a darse en ausencia de alguno de sus padres o de ambos, pues el trabajo los obliga a ausentarse del hogar la mayor parte del tiempo.

Así, el espacio de interacción y socialización familiar del niño desplazado se reduce significativamente, por que ya no cuenta con el grupo de familiares adultos, que hasta entonces había sido el primer eje referencial de socialización en el ámbito comunitario, delegando así esta función a la escuela.

La escuela urbana de los sectores vulnerables a los que en general llegan, estos niños, se caracteriza por una mayor densidad institucional, con un



sistema normativo más rígido, con horarios establecidos, una sola jornada de trabajo escolar y mayor diversidad de materias y profesores.

Es habitual que adopte la forma de espacio cerrado y claramente demarcado por límites que la separan (no que comunican) del contexto social y cultural donde se encuentra. Sus espacios cerrados y densamente poblados (el salón de clase y el patio de recreo durante los descansos) implican interacciones intensas, más numerosas y variadas, caracterizadas por un alto contenido de agresividad.

Adicional a todo esto, el niño en condición de desplazado forzado, que generalmente llega a la escuela en el transcurso del año, cuando ya se han iniciado las actividades académicas, se encuentra con una actitud de prevención, inquietud y desconfianza hacia los otros niños, que probablemente ya han establecido sus grupos de referencia. En ese sentido, si presenta actitudes y comportamientos como la timidez, agresividad, hiperactividad o una apariencia inusual por su forma de vestir o de hablar, genera, algunas veces, abierta hostilidad y es objeto de burlas, maltrato, agresión o discriminación.

En este contexto, socializar a los niños en condición de desplazados implica facilitarles su proceso de inserción en la dinámica escolar,

favoreciendo su integración en las actividades académicas e institucionales y en la cotidianidad de las interacciones entre sus pares.

Sus agentes, principalmente los maestros, pueden actuar para cambiar el ambiente "hostil" que puede significar, para el niño desplazado, la interacción con los demás estudiantes del aula, observando más de cerca e interviniendo hasta donde sea posible, mediante una presencia más frecuente en las relaciones entre pares para procurar dirigirlos hacia la generación de espacios de interacción con un mayor contenido afectuoso y humano.

Para el niño es importante, dentro la institución escolar, la relación con el maestro y con sus pares, de tal forma que éstos, se convierten en un referente primordial en la forma en que se sienta y será agradable, amable o satisfactoria en la medida en que el maestro se presente de esa manera ante el niño. Por lo tanto, un hecho importante con relación al niño en condición de desplazamiento forzado que llega a la escuela, es el tipo de recibimiento del que es objeto por parte del maestro; seguramente, gran parte de la manera como sea su proceso de inserción e integración, facilitará su proceso de socialización.

Escuela y socialización

Sin embargo, en la práctica cotidiana de una escuela típica, no todos sus componentes institucionales tienen la misma importancia en la configuración de su cultura interna, por lo que se ha hecho habitual tratar la cultura institucional escolar, como si estuviera conformada sólo por las normas que deben asumir los estudiantes, los procesos académicos que deben dirigir los maestros y la dirección que asume la responsabilidad por su marcha eficiente.

En este sentido, el papel socializador que se le ha delegado a la escuela adquiere la forma de transmisión de los aprendizajes académicos y la imposición de normas y pautas de comportamiento, para lo cual se conforma como una institución vertical, más o menos rígida, donde los contenidos y los programas ya se han preestablecido y a los alumnos no les queda otra alternativa que ajustarse a ellos.

De hecho, transmisión e imposición se dan en una sola vía, de arriba hacia abajo, y no implican la socialización como proceso de doble vía, donde tanto la institución como el estudiante y los maestros se (re)constituyen constantemente a través de sus interacciones cotidianas.

La cultura de la escuela se conforma a partir de la importancia que asumen el aprendizaje de contenidos y la transmisión de valores institucionales, establecidos por su carácter estratégico para su buen funcionamiento, tales como el orden, la limpieza, el uso eficiente del tiempo, el silencio, etc. Frente a estos valores, en contrapartida, se subestiman otros que aparecen como menos importantes o eficientes, que tienen que ver con las emociones, las vivencias, concepciones y formas de organizar el mundo (cultural familiar) que trae consigo el estudiante.

Por esta vía, la escuela se constituye como una cultura aparte cerrada al mundo exterior, que gira en torno a sus propios intereses institucionales, con escaso contacto con los conflictos y las condiciones de vida de sus estudiantes y las circunstancias que padecen.

La escuela ya no puede limitarse a la transmisión de contenidos y al aprendizaje de técnicas específicas, sino que ha de tomar conciencia de la magnitud de su rol en la socialización de los niños, niñas y jóvenes.

La institución escolar y el proceso educativo son, sobre todo, ámbitos de socialización del niño. Es en la escuela donde el niño y la niña terminan de adquirir las pautas y las normas de relación fundamentales para su integración al medio social donde tienen que vivir.

A través de este proceso, el niño y la niña integran sentidos, valores, creencias, comportamientos, normas que hacen parte de la estructura social en las que interactúan. Desde esta perspectiva, la educación, desde su función socializadora, se constituye en un complejo proceso de transmisión por parte de la escuela y de adquisición por parte del niño y la niña de los modos de actuar, sentir y pensar, conformes con las exigencias de la vida en una sociedad determinada.

6.2.4 La comunicación como posibilidad de expresar emociones

La escuela es un espacio esencial para el desarrollo integral de los niños. En ella, cada uno descubre el escenario que le permite conocerse a sí mismo, a los otros y al mundo de la vida. Este conocimiento tiene la particularidad de ocurrir en un lugar que pretende brindar, propiciar y orientar la formación de los niños y niñas tras propósitos centrales. La escuela en esta tarea funciona como una institución que integra a los niños y niñas en la sociedad y la cultura.

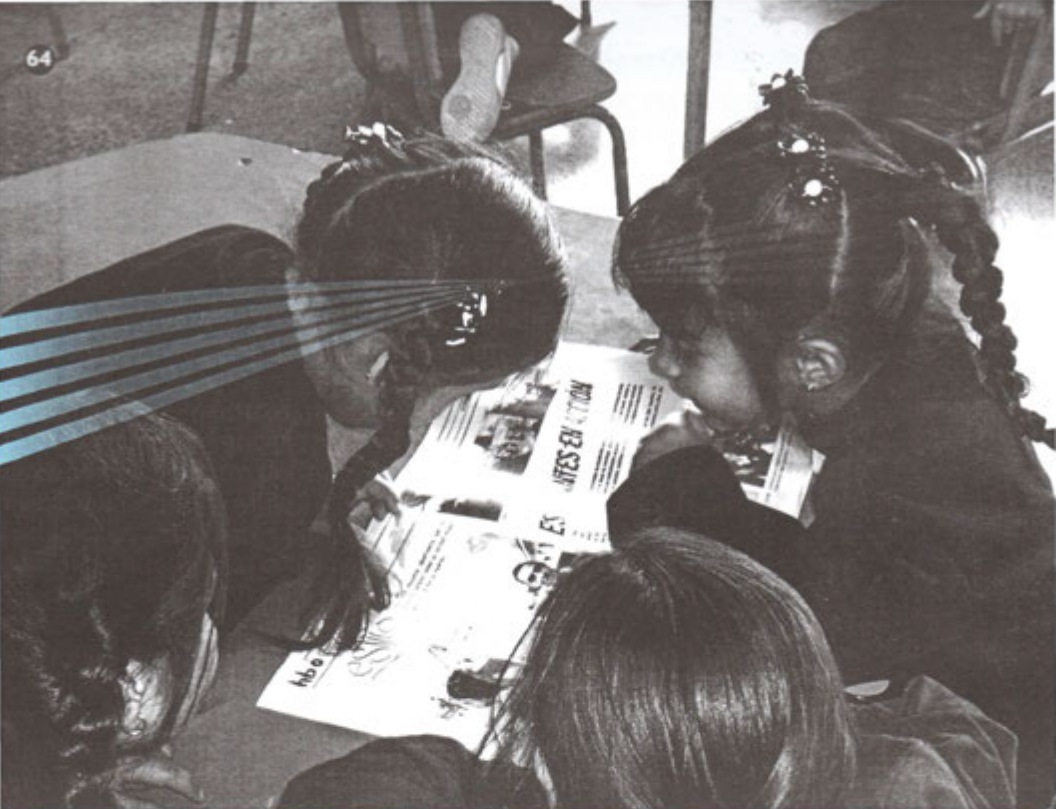
Este supone la articulación de múltiples aprendizajes que tienen lugar en la escuela. Mas allá de la simple transmisión de saberes disciplinares, hoy la escuela se preocupa y le compete la construcción del niño en cuanto a seres complejos, esto es, que sienten, piensan, desean, rechazan, experimentan, admiten, aman, o niega su amor. La escuela, al reconocer su importancia mediadora en el desarrollo de las múltiples dimensiones de la niñez, asume que tal dimensión, encaminada a la idea del ser social, es posible en cuanto el niño y la niña vivan en un entorno que los reconozca y les aporte a su identidad, ésta se construye en términos de la interrelación con los “otros”.

La relación ocurre gracias al lenguaje, la facultad que permite significar el mundo y la realidad, es decir, construir cultura y sociedad. La interrelación humana es un hecho del lenguaje por excelencia, un hecho comunicativo, coordinadas dentro de las cuales se realiza el acontecer cotidiano de toda actividad humana de orden social.

La comunicación, más que una herramienta de socialización e integración, es inherente al ser humano social; se dice que los seres humanos somos seres sociales en cuanto necesitamos de los otros “significativos”, nuestro potencial humano se desarrolla gracias a esos otros; en este sentido; la comunicación es esencia del ser social.

El quehacer de las personas sugiere procesos comunicativos, éste es uno de los principios de la comunicación; otro es que la verbalización se ha constituido en el paradigma de la comunicación, desconociendo la no verbalización, el lenguaje analógico o lo que dice el cuerpo.

En la escuela, el lenguaje como medio por excelencia para la comunicación, implica consideraciones propias de los fines educativos. En lo primordial,



implica asumir la comunicación como aquella instancia situada en el campo de las relaciones interpersonales e intergrupales que comprende el conjunto de actos mediante los cuales un ser humano se "pone" fuera, se "exterioriza" y entra en contacto, en comunicación con otro y/o con "otros".

La comunicación se traduce a formas de intercambio que pueden estar referidas a cosas, ideas, objetos, conocimientos, afectos, sentimientos, convicciones, creencias sobre lo que se posee y de cuanto se dispone en un momento determinado.

Una segunda implicación fundamental, derivada de lo anterior, es la de entender que comunicarse es estar en "disposición" de escuchar y ser escuchado, lo que a su vez corresponde con el hecho de actuar en función de aquello que demanda el intercambio de ideas, sentimientos, deseos y necesidades que emergen del acto comunicacional.

Este acto, que no solamente es verbal, requiere la comprensión de aspectos tales como el lenguaje corporal, que se manifiesta en movimientos del cuerpo, posturas, expresiones faciales, que llevan consigo la impronta de las emociones y sentimientos, que en los niños y niñas se hacen más evidentes

En el aula de clase es frecuente encontrar niños y niñas en condición de desplazamiento forzado que a través de sus posturas y comportamientos (aislados, prevenidos, hiperactivos o agresivos) comunican de manera permanente sus estados emocionales, que en ocasiones no son interpretados y atendidos asertivamente.

En la escuela, el maestro es un sujeto que comunica de manera permanente desde sus posturas y su discurso, lo que le da el privilegio de generar ambientes propicios para que sus estudiantes puedan manifestar lo que piensan, sienten, saben. Esto significa que los niños y niñas pueden expresar abiertamente sus emociones, tanto las aceptadas como la alegría, felicidad, como las censuradas socialmente como la ira, la ansiedad y la tristeza, de tal manera que la educación, más que la transmisión de conocimientos, es un acto de construcción de vida y de mundo; un acto, por lo tanto, de compartimentación y reconocimiento; de acuerdos e intereses comunes que se conjugan en espacios como el aula.

Los ambientes que genera la escuela en aras de la identidad del niño y la niña, de su equilibrio y su desarrollo físico, cognitivo y emocional, dependen, en alto grado, de la concepción que se tenga de la comunicación y del uso y aplicación que se ejerza, sobre todo, cuando se trata de situaciones en las que el mundo de la escuela es casi la única opción para niños y niñas en circunstancias de vulnerabilidad.

Las actividades de los niños y niñas con los maestros evidencian permanentemente formas comunicativas específicas. Para el maestro son fundamentales las intenciones que ellos y ellas tienen a la hora de interactuar, tanto en aula de clase, como en otros espacios de la escuela. Al hablar de formas comunicativas, se hace referencia a las representaciones y maneras que asumen los niños y niñas en sus comportamientos y actitudes de acuerdos con los contextos que emergen en la escuela.

Esos contextos son una fuente para expresar, aplicar y enriquecer la dinámica comunicativa. Las situaciones para este ejercicio permanente pueden ser propiciadas por el maestro o a través de prácticas de diferente orden, pueden provenir de la cotidianidad, espontaneidad, situaciones particulares de conflicto o viceversa.



Esta propuesta comunicativa está basada en asumir la comunicación como el elemento esencial y básico para el desarrollo, el reconocimiento de sí mismo, del "otro" y la construcción de vida social. De ella se desprenderán intencionalidades específicas que facilitarán las relaciones e interacciones de los niños y niñas en la escuela.

Tales intencionalidades pueden referirse a las siguientes finalidades:

- Identidad y reconocimiento.
- Integración del niño y la niña al grupo o integración de todo el conjunto.
- Atención y ayuda a niños y niñas con conflictos que ameriten procesos inmediatos, intervención en los que la comunicación se manifieste como un factor de afectación.

En la tercera finalidad, atención y ayuda a niños y niñas, el docente debe tener la disposición afectiva, emocional y conceptual para responder a las manifestaciones verbales y no verbales de los niños y niñas con estas afectaciones.

Se sabe que los niños y niñas afrontan sinnúmero de situaciones difíciles que afectan su desarrollo normal y es evidente que en la escuela manifiesten tantas reacciones emocionales que preocupen a sus compañeros y a sus maestros, sobre todo cuando se reconoce que son seres afectados por la irrupción de la violencia en el devenir de sus familias y de sus vidas propias.

Emociones y lenguaje

El lenguaje es la principal herramienta comunicativa. Hay que identificar las diferentes maneras de manifestación del lenguaje, para reconocerlas en tanto instrumentos claves de la facultad expresiva intencional de los seres humanos. Así, resultan claros instrumentos de trabajo con los niños:

- La expresión oral
- La expresión escrita
- La expresión corporal
- La expresión gráfica e icónica

A través de cada uno de estos instrumentos, en cualquiera de los casos relacionados anteriormente, el niño y la niña encontrarán un vehículo para significar, exteriorizar y compartir sus experiencias y emociones. Al maestro le compete incitar y propiciar espacios pedagógicos para la oralidad (diálogo maestro-niño, niño-niña, niño-conglomerado educativo); para la escritura (composiciones, cantos, poemas, historias de vida, etc.); para la expresión corporal (dramatizaciones, representaciones, bailes, juegos) y para la expresión gráfica e icónica (el dibujo, la plástica, la escultura, la pintura).

Los espacios pedagógicos propiciados por el maestro serán ámbitos de relación interpersonal para potenciar la comunicación de manera colectiva o en pares; estos ámbitos varían en su forma y en su contenido, según el propósito que los impulsa. Por ejemplo, si se trata de un niño o niña excesivamente miedoso y aislado, lo más apropiado es conseguir el diálogo entre pares inicialmente; en este caso, lo ideal es que el maestro se gane ese lugar y consiga la confianza del niño o niña y en consecuencia, la de él o ella con los demás a través de actividades en grupos pequeños donde el maestro juegue como un integrante más en apoyo del niño. En este caso, lo primordial es que él o ella empiecen a "hablar" con los demás compañeros a partir del diálogo.

En la construcción de los espacios pedagógicos de comunicación, el maestro es quien debe hacer jugar su creatividad y espontaneidad para la realización de tales ámbitos y su correspondiente estrategia de acción. Previamente ya se han mencionado algunas de las dificultades de los niños y niñas frente a las cuales se considera necesario intervenir aprovechando o propiciando los ámbitos de comunicación que el maestro considere son los que, en cada caso, resultarían apropiados para la ayuda y recuperación y el desarrollo integral de los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado.



RECONOCIMIENTOS

La Corporación para la Educación y el Desarrollo "SIEMBRA" y su equipo de trabajo, desean reconocer el apoyo de las Instituciones Educativas de la Localidad Quinta de Usme que participaron en esta investigación.

A los rectores, coordinadores y docentes de las instituciones educativas Estanislao Zuleta y El Bosque, quienes facilitaron los espacios y tiempos para llevar a cabo el trabajo de campo.

A los docentes de las instituciones educativas Guayasamín; Puerta al Llano, Tejares, Usminia; por su gran colaboración en las entrevistas; a las familias, niñas y niños en condición de desplazamiento pues gracias a sus testimonios fue posible que este proceso investigativo se convirtiera en realidad.

A los instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que facilitaron la recolección de información con sus estadísticas demográficas, y participación en las entrevistas.

A la Señora Ana Fidelina Quilindo, líder comunitaria de la localidad de Usme, gran conocedora de la realidad de la localidad, con quien se tiene una gran deuda de gratitud por su colaboración desinteresada.

A la trabajadora Social Gloria Tautiva por su oportuna participación en el trabajo de campo y recolección de información.

De igual manera, la Corporación desea reconocer el apoyo financiero de Save the Children Canadá, Consejería en Proyectos y el especial apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), organizaciones que materializaron esta publicación.

Gracias a todas ellas y ellos, quienes desde sus diferentes perspectivas han hecho posible este trabajo, el cual esperamos que aporte a la discusión y acción de lo que significa este gran problema social y a la reflexión pedagógica de la comunidad educativa en zonas de recepción de población en condición de desplazamiento forzado a consecuencia del conflicto armado.

Finalmente, es importante dar los créditos a Hugo Angarita, Álvaro Arcila, Harry Cárdenas y María de los Angeles Lerma, quienes participaron como coautores en la investigación "Incidencia del Desplazamiento en la Escuela" realizada en 1999 y cuyos resultados fueron la base del trabajo de actualización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. Sociología de la educación, Barcelona, Ariel, 1995.
- ARCINIEGAS, M. T. Notas sobre Mediación, Convivencia y Escuela. Bogotá : Imprenta Nacional de Colombia, 1998.
- BARO M, I. La guerra en El Salvador. En: Revista de psicología de El Salvador, p 66 - 83, 1988.
- CAJIAO F., Selene. Segunda expedición de Pléyade: la investigación en la escuela, Santafé de Bogotá: Fundación FES, 1998.
- CYRULNIK, B. Los patitos feos : La resiliencia una infancia infeliz no determina la vida, Barcelona, Editorial Gedisa, 2003.
- CRESALC. "Educación sexual de adolescentes - Una experiencia de investigación acción participativa con las comunidades educativas de Usme". Bogotá, 1993.
- COLOMBIA. INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO Educación y Ciudad. Cátedra de Pedagogía: Bogotá una gran escuela, Revista N° 6, Bogotá, 2004.
- DIAKONIA, Memorias nuestro tercer taller de Salud Mental infantil, Popayán, de 1998.
- DEVALLE, Alicia. Una escuela en y para la diversidad. Argentina : Aique, 1998.
- ENCINAS, J. L., (1994) Prohibido pegar, Perú : Radda Barnen, 1994.
- ENCUENTRO CIUDADANO DE EDUCACIÓN, Conclusiones, en mimeógrafo, Santafé de Bogotá, Septiembre, 1998.
- GERGEN, K. El yo saturado. Barcelona, Editorial Paidós, 1997.
- GOÑI GRANDMONTAGNE, A. La Educación Social, un reto para la escuela, Barcelona, Grao, 1992.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligencia emocional. Bogotá, 1996.

introducción

El presente trabajo, “La escuela y el desplazamiento forzado”, es una actualización de la investigación “LA INCIDENCIA DEL DESPLAZAMIENTO EN LA ESCUELA” realizada por un equipo de la Corporación para la Educación y el Desarrollo SIEMBRA, y dirigida por Pilar Cortes, en el año 1999, ambas investigaciones coinciden en su propósito de indagar y comprender mejor la problemática del desplazamiento forzado y el impacto que este fenómeno tiene en la dinámica de las Instituciones Educativas como escenario que acoge, desde su entorno social, a la población infantil y juvenil que llega en condición de desplazamiento.

Tiene como objetivo proponer formas de intervención pedagógica en el ámbito escolar que permitan que a estos niños y niñas que están llegando continuamente desde las zonas de conflicto, se les restituya cuanto antes, el derecho que tienen a la educación, no solamente en términos de los cupos, sino bajo todas las condiciones que deben desarrollar las instituciones para que esta población permanezca dentro del sistema escolar y éste asuma su responsabilidad con calidad ante el proceso del desarrollo educativo.

El estudio investigativo responde al interés y objetivos del *Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo pedagógico* (IDEP), de acercarse a intervenir en las zonas vulnerables, reconociendo que la problemática de los niños y niñas que viven en estos sectores, plantea un reto a la educación que implica una reflexión sobre la dinámica social de conflicto y marginalidad. De la misma manera, *La Consejería en Proyectos* (P.C.S.) y *Save the Children Canada*, dos organizaciones internacionales que, desde sus áreas de trabajo buscan ayudar a la población afectada por la violencia, concretan su interés específico en el desarrollo del presente trabajo a fin de plantear una propuesta que mejore los resultados de sus programas y actividades de cooperación.

GOMEZ, Angel. La Cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid : Morata, 1998.

IANNI N. D. La convivencia en la escuela un hecho, una construcción. Buenos Aires : Paidós, 1998.

JARES, Xesús. Educación para la Paz. Madrid : Editorial Popular, 1999.

KAMINSKY, G. Socialización, México, Editorial Trillas, 1990.

MURPHY, S. (s.f.). La Erosión de la pobreza, recuperado el 28 de febrero de 2005 en <http://www.Socwatch.org.uy/es/informe impreso/pdfs/EstadosUnidos>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES OIM. Atención psicosocial a la población desplazada. Balance de los avances en el campo y construcción de una agenda de mejoramiento, En: Seminario taller realizado de julio a Septiembre de 2002.

OAKLANDER, V. Ventanas a nuestros hijos, Terapia gestáltica para niños y adolescentes, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1992.

OSPINA, H. F. Ética ciudadana y derechos humanos de los niños, Editorial magisterio CINDE, 1998.

LÓPEZ CASTAÑO, M. Expresión y vida, Prácticas de la diferencia, Compilación grupo de derechos Humanos INVESAP, Bogotá, Escuela Superior de Administración pública, ESAP, 2002.

PALACIO, S. J., SABATIER, C. Impacto psicológico de la violencia en Colombia. Salud Mental y redes sociales en familias desplazadas en el Caribe, Tesis Doctoral, Barranquilla, Colombia, Ediciones Uninorte, 2002.

PASMI, L. Encuentro de salud mental infantil, Gráficos S.R.L., 1998.

PASMI, L. Salud Mental Infantil. Radba Barnen de Suecia, II encuentro, 1993.

PEREZ, Angel. La Cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid, Editorial Morata, 1998.

REPUBLICA DE COLOMBIA, Ley General de Educación, 1998.

RICHMAN, N. Save the children : manuales de desarrollo 1 y 2, Santafé de Bogotá D.C., Gente nueva editorial, 1997.

SÁNCHEZ DE H, J. J., Escuela, Sistema y Sociedad. Invitación a la sociología de la educación. Madrid, 1991

SCHAFLER, H. R. Interacción y socialización, Madrid, Editorial Visor, 1989.

SIMAS, J. A. Socialización y rendimiento en educación, Madrid, Morata, 1984.

VÁSQUEZ, Ana & Martínez, I. La socialización en la escuela, una perspectiva etnográfica, Barcelona, Editorial Paidós, Papeles de Pedagogía. 1996.

VALETT R. E. Niños Hiperactivos, Editorial Cincel. 1997.

SELIGMAN, M. La resiliencia, recuperado el 3 de Marzo de 2005 en <http://www.psicologia-positiva.com/resiliencia/.html>

SIGUAN, M. La escuela y los inmigrantes, Barcelona, Paidós, 1998.

WATZLAWICK, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. Teoría de la comunicación humana, Madrid, Editorial Herder, Biblioteca de Psicología, Textos universitarios.

WEINSTEIN, L. E. El miedo. Un enfoque psicosocial. En Revista Chilena de Psicología, Cap. 7, Santiago de Chile, 1985.

ZAVALA, M. Revisando nuestras actitudes. Perú, Gráficos S.R.L, 1997.

ZORRILLA, R. Principios y leyes de la sociología. Buenos Aires, Emecé Editores, 1992.

GLOSARIO DE SIGLAS

CADEL: Centro Administrativo de Educación Local.

CODHES: Consultaría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento.

COL: Centro Operativo Local.

DABS: Departamento Administrativo de Bienestar Social.

DAPD: Departamento Administrativo de Planeación Nacional.

DIH: Derecho Internacional Humanitario.

ECU: Encuesta de Calidad de Vida.

POT: Plan de Ordenamiento Territorial.

RID: Registro de Identificación del Distrito.

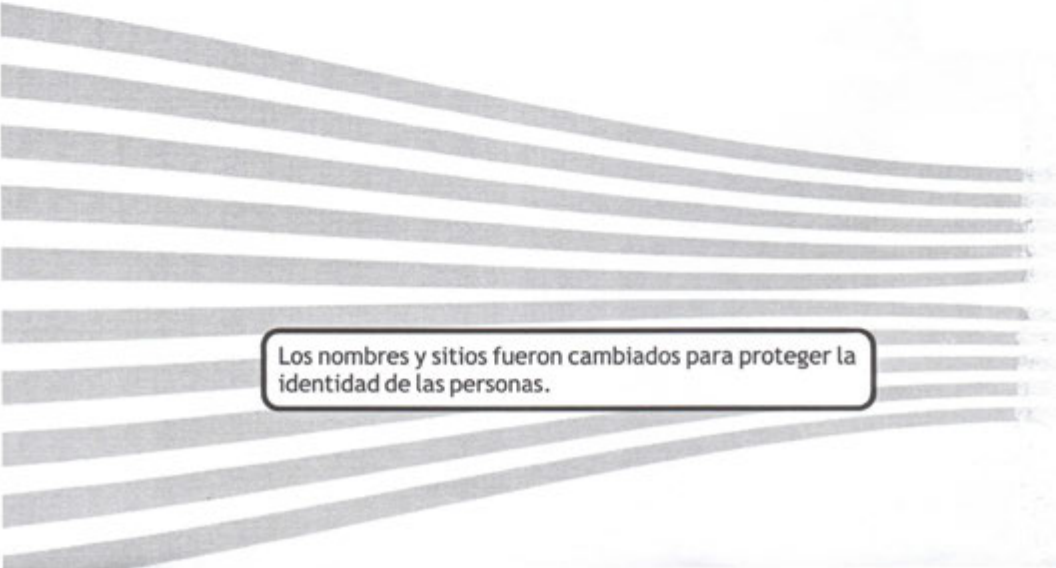

SISDHES: Sistema de información sobre desplazamiento Forzado y Derechos Humanos. (Opera Codhes).

SUR: Sistema Único de Registro: Organismo de la Red de Solidaridad Social. Permite identificar de manera explícita a las personas que se consideran desplazadas y que presentan una declaración ante el ministerio Público.


UAID: Unidad de atención Integral del Distrito.

ÍNDICE DE TABLAS

1. Dificultades de los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado, según los ejes de intervención pedagógica
2. Sentido de los ejes de intervención pedagógica para la integración de los niños y niñas en la escuela.
3. Presentación de emociones según D. Goleman.



Los nombres y sitios fueron cambiados para proteger la identidad de las personas.



En este sentido, la actualización permitió retomar el análisis del fenómeno del desplazamiento en la localidad de Usme, ya que esta sigue figurando entre las primeras en recibir población en condición de desplazamiento y, al mismo tiempo, indagar en las Instituciones Educativas Distritales (IED), previamente estudiadas sobre el reconocimiento de cambios y variables, si es el caso, que la vinculación de niñas y niños en esta condición, genera en el ámbito educativo.

Por lo tanto, el trabajo de campo fue enfocado desde la posibilidad de establecer una comparación en el tiempo y en esta perspectiva, se volvieron a realizar entrevistas a docentes, niños y niñas, padres de familia y comunidad e instituciones en general, que dieran cuenta de cuáles son las percepciones, miradas, acciones y propuestas que se tienen acerca del fenómeno del desplazamiento forzado y, de la situación emocional, cognoscitiva y social en que se encuentran los niños y niñas que siguen llegando a estas instituciones educativas.

Esta actualización se realiza con base en los parámetros de la investigación cualitativa de carácter etnográfico, recolectando información a partir de la observación de campo en las instituciones educativas, entrevistas en profundidad y en la modalidad de grupos focales a docentes, familias, niños, niñas y personas de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

El desarrollo de la investigación abarcó tres ejes temáticos: El primero, “Usme y el desplazamiento forzado”, muestra la caracterización de la localidad desde el punto de vista físico, geográfico, administrativo, demográfico y ambiental.

Igualmente, se analiza el papel de esta zona como localidad receptora de las familias en condición de desplazadas, su evolución y testimonios; se hace una comparación entre los cambios que ha tenido el fenómeno del desplazamiento en la localidad desde el año 1999 hasta el 2005, desde la mirada y vivencias de las familias, maestros e instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, así como un análisis descriptivo de las diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales relacionadas con las familias y las personas en condición de desplazadas y, finalmente, los aspectos legales relacionados con el tema.

El segundo “Escuela y desplazamiento” presenta la caracterización de las instituciones escolares de esta localidad, el papel de la escuela en contextos marginales y especialmente sus formas de relación e intervención con la población infantil y juvenil en condición de desplazamiento.

Permite identificar las condiciones que fortalecen o dificultan el desarrollo e integración de una propuesta que propende por la integración de los niños y niñas en condición de desplazamiento, sumado a todas las características de violación de derechos de los niños y niñas que hacen parte de estas instituciones educativas. Se realiza también un análisis comparativo entre la situación de las instituciones en el año 1999 con respecto a la actual, para dar cuenta de la manera en que se asumía el fenómeno anteriormente y cómo se asume en la actualidad: se detectaron algunos cambios de tipo educativo, así como con respecto a la situación de los niños y niñas.

El tercero, contiene una Propuesta Pedagógica para instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad. Ésta pretende la integración de los niños y las niñas en condición de desplazamiento y plantea dos propósitos fundamentales: el primero, reconocer la emocionalidad y problemáticas de los niños y niñas que llegan a estos sectores y, sensibilizar a la comunidad educativa acerca del papel tan importante que cumple la escuela en la socialización de ésta población; segundo propender por la apropiación y conocimiento que sobre el fenómeno del desplazamiento forzado y sus implicaciones, deben tener los docentes y, en general, la comunidad educativa. Busca que la escuela -desde cuatro ejes: psicosocial, comunicativo, intercultural, socialización- analice la situación para que sus dinámicas institucionales y las prácticas de los docentes cobren sentido desde la mirada de sujeto y la defensa de los derechos de los niños y niñas.

Por último, se considera que esta temática implica, por sí misma, un problema de investigación, por el hecho de abordar problemáticas estructurales del país en las que las soluciones generalmente se quedan cortas. En este sentido, se espera que esta información, análisis y propuesta sean acogidas como una posibilidad para motivar discusiones acerca del papel de la escuela en los contextos de vulnerabilidad, que implica reconocer y asumir los niños y niñas como sujetos de derechos.



Corporación SIEMBRA
Trans. 24 A No. 57-26 Of. 101
Tels. 5496240 - 2100234

IDEP
Av. El Dorado No. 66-63
Pisos 1 y 3. Tel. 3241262 - 3241263

Con el apoyo de:

ISBN 958-8066-46-8



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
IDEP



Save the Children
Canada



Departamento
Administración
Agencia

Bogotá sin indiferencia