

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA*

Karen Lorena Leal Leal**
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas***

Leal Leal, Karen Lorena y Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto. (2014). "Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10, pp. 11-33. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

Este artículo muestra los significados que un grupo de maestros expresan sobre las prácticas pedagógicas, como posibilidad de contribuir a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado, en el contexto del conflicto armado que se vive en el departamento Norte de Santander (Colombia). La investigación de enfoque cualitativo se realizó en la Institución Educativa El Rodeo, ubicada en la comuna número 8 de la ciudad de Cúcuta, a partir de la entrevista en profundidad a los docentes. Los resultados describen la noción de los docentes sobre inclusión educativa y desplazamiento forzado, además de los impactos de la inclusión educativa de esta población en sus prácticas pedagógicas. En la discusión se expone una serie de alternativas pedagógicas orientadas a fortalecer la inclusión educativa en las instituciones educativas, tales como el fortalecimiento de la formación docente y la reflexión crítica de las relaciones que se evidencian entre los elementos metodológicos: la Institución Educativa, el docente y el saber pedagógico, el otro en la escuela y la necesidad de un sistema integral de información de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: práctica pedagógica, inclusión educativa, desplazamiento forzado, maestro, riesgo, marginación.

* El artículo se origina a partir de la investigación titulada: Aportes de las prácticas pedagógicas a la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado: estudio de casos en la Institución Educativa El Rodeo de Cúcuta, sustentada por Karen Lorena Leal Leal en marzo de 2014 como requisito para optar al título de Magíster en Práctica Pedagógica en la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta.

** Magíster en Práctica Pedagógica. Tutora de la Maestría en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: karenlleal@gmail.com

*** Posdoctor en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Profesor titular del Departamento de Ciencias Humanas, Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: jesusurbina@ufps.edu.co

Recibido: 18 de julio de 2014, aceptado 3 de octubre de 2014.

EDUCATION FOR POST-CONFLICT: THE PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE EDUCATIONAL INCLUSION

ABSTRACT

This article shows the meanings that a group of teachers expressed about teaching practices, as a possibility to contribute to the educational inclusion of children and adolescents victims of forced displacement in the context of armed conflict that exists in Norte de Santander Department (Colombia). The research with qualitative approach was performed in the Educational Institution El Rodeo, located in the district number 8 of Cúcuta, from in-depth interview to teachers. The results describe the notion of teachers about inclusive education and forced displacement, in addition to the impacts of educational inclusion of this population in their teaching practices. In the discussion there are a number of pedagogical alternatives oriented to strengthening educational inclusion in Educational Institutions, such as the strengthening of teacher education and critical reflection of the relationships evidence by the methodological elements: the Educational Institution, the teacher and pedagogical knowledge, the other in school and the need for an integral system of student information.

KEY WORDS: teaching practice, educational inclusion, forced displacement, teacher, risk, marginalization.

INTRODUCCIÓN

Uno de cada 10 nortesantandereanos es víctima del desplazamiento forzado (CONPES, 2013). Tres de cada 10 víctimas del conflicto armado son niños, niñas o adolescentes entre 1 y 17 años (Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas –UARIV–, 2014). Y un total de 5.800 niños, niñas o adolescentes matriculados en las instituciones educativas públicas de Cúcuta son víctimas del desplazamiento forzado, de acuerdo con datos suministrados por la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta (2014).

Según las cifras aportadas por la oficina de cobertura de la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta (2014), en diciembre de 2013 existían 5.688 niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado, matriculados en las 62

instituciones educativas (IE) públicas del municipio de Cúcuta, que equivalen al 100% de las IE. Con base en estos datos estadísticos, el departamento alberga 145.622 víctimas, las cuales en su mayoría han sufrido desplazamiento forzado. De estas, el 51% son mujeres y el 49% hombres, según la UARIV, con corte acumulado al 30 de noviembre de 2012. Asimismo, según el CONPES 3739 (CONPES, 2013), en el cual se plantea la *Estrategia de desarrollo integral de la región del Catatumbo*, en esta región se encuentran registradas 51.995 personas que han sido víctimas del conflicto armado, para un total de 13.788 hogares; cifra que representa el 10,3% del total de víctimas del Norte de Santander y el 0,24% del total del país.

Además de las cifras, se incluyen otros factores propios de la población víctima del desplazamiento forzado tales como la extra-edad escolar, la discriminación a que son objeto por su condición de víctimas del conflicto armado, tanto en las IE como en las comunidades receptoras. En lo relacionado con los procesos de adaptación, se evidencian dificultades para adaptarse a la escuela, precisamente porque en el mejor de los casos se “integran” a la escuela (es decir, se matriculan e ingresan), pero realmente no son “incluidos”¹¹. La incidencia de la situación familiar de estas familias en el trabajo infantil como estrategia de supervivencia familiar, constituye otro de los problemas que afronta esta población.

Es claro que “los desplazados son en su gran mayoría campesinos pobres y personas pertenecientes a comunidades étnicas afrocolombianas e indígenas” (Bello, 2004: 190). Es decir, personas que históricamente han sido excluidas de los beneficios de los modelos de acumulación, excluidas de la participación política y culturalmente invisibilizadas. Las víctimas del conflicto armado son en muchos casos comunidades ignoradas por el Estado y la sociedad, que han logrado sobrevivir con sus propios recursos, medios y estrategias (Duque, 2004; CODHES, 2006, 2013; Ibáñez, 2009; ACNUR, 2010).

De esta manera, en la presente investigación se encontró que una persona víctima del desplazamiento forzado “sufre graves violaciones de Derechos Humanos que desajustan su vida cotidiana, su patrimonio económico, su integridad moral, su familia, su salud mental y otros tantos derechos, generando perjuicios irreparables” (Jaramillo, citado por Corporación AVRE, 2008: 19).

¹¹ “Integrarse pero no incluirse”, constituye una expresión que muestra la paradoja de niños, niñas o adolescentes cuando se matriculan en la escuela formal, es decir, se matriculan en la IE pero no son incorporados a la cultura de la escuela, bien sea por la inexistencia de programas de inclusión, o bien, porque los distintos actores de la institución los estigmatizan.

Estos problemas permiten dimensionar la problemática del conflicto armado en nuestro país, y además, reconocer su directa incidencia en los escenarios educativos, por lo cual se constituyen en el centro del análisis realizado en la presente investigación y generan interrogantes del siguiente tenor: ¿De qué manera incide el desplazamiento forzado en las prácticas pedagógicas de los docentes? ¿Cómo se da la inclusión de los niños, niñas o adolescentes [en adelante NNA] víctimas del desplazamiento forzado en las IE públicas del municipio? ¿Se logra la inclusión de estos NNA víctimas del desplazamiento forzado, o solo se desarrollan procesos de integración escolar? ¿Qué se requiere para lograr su inclusión educativa? ¿Qué reflexiones promueve esta realidad en los equipos docentes y administrativos de las IE públicas receptoras? ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas se requieren para lograr la inclusión de estos NNA víctimas del desplazamiento forzado? Preguntas que merecen una reflexión permanente y una participación activa de maestros, padres de familia, Estado y población afectada.

Con base en estas preguntas orientadoras, este texto se propone comprender desde las voces de los docentes, cómo las prácticas pedagógicas pueden contribuir a la inclusión educativa de los NNA víctimas del desplazamiento forzado.

Otro elemento de análisis se enfocó en las concepciones que sobre la inclusión educativa y el desplazamiento forzado poseen los docentes de la IE El Rodeo. Los puntos de vista de los maestros permiten la comprensión del fenómeno de la inclusión educativa manifiesta en sus prácticas pedagógicas. Esto facilita el planteamiento de alternativas en la escuela tendientes a mejorar y fortalecer los procesos inclusivos de los NNA víctimas del desplazamiento forzado.

El referente teórico se enmarca en dos aspectos: el primero profundiza en las prácticas pedagógicas, asumidas como el espacio desde donde se pueden develar las dinámicas que acontecen en una determinada época y contexto, los discursos que las influyen, y que constituyen la experiencia educativa. El segundo aspecto se fundamenta en la inclusión educativa y las maneras como ésta aporta a la búsqueda de respuestas pedagógicas pertinentes e incluyentes para la atención educativa de personas víctimas del desplazamiento forzado.

La noción de prácticas pedagógicas. La noción de prácticas pedagógicas es asumida como una categoría metodológica, en tanto se constituye en un objeto conceptual y también como una noción estratégica, ya que como práctica de saber

articula tres elementos metodológicos fundamentales para el análisis propuesto: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico (Martínez, 1990; Novara, 2003; Urbina, 2005; Zambrano, 2006; Ávila, 2007; Méndez y Narváez, 2007).

Según Zuluaga (1999: 147), como noción metodológica la práctica pedagógica designa:

- 1) Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
- 2) Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- 5) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

El concepto de inclusión. Para Quiceno (2011), el concepto “inclusión” no nace en el escenario educativo, por lo cual quienes primero lo piensan no son precisamente pedagogos; según el autor, este término es introducido por economistas, planificadores, expertos en política internacional, y por funcionarios de oficinas internacionales, de organizaciones como la UNESCO, la Organización Internacional de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Mundial, entre otros, a partir de los años noventa, y plantea que su transición hacia el escenario educativo se da en el marco de dos movimientos sociales que se han producido en los últimos años en la cultura occidental: el primero, la aparición de la cultura del otro, y el segundo, la educación del otro, mediante la inclusión. Siendo este un acontecimiento que se concreta en la década de los ochenta por parte de la UNESCO y las políticas mundiales de la educación. De esta manera, la inclusión educativa se define como “un concepto global, planetario, universal y de alcance total para la humanidad” (Quiceno, 2011: 100).

Para Sarto y Venegas (2009), la inclusión educativa está directamente relacionada con el concepto de *educación para todos*, que se propone asegurar el acceso a

una educación básica para todas las personas, lo cual no debería asumirse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho de todos. En esta perspectiva se ubican autores como: Freire (2001), Muñoz (2003), Arnaiz (2004), OREALC/UNESCO (2004), Castro (2010) y Velásquez y Frola (2012).

En particular, los cuatro elementos clave, considerados por la UNESCO (1994, 2005, 2011) en la conceptualización de la inclusión son los siguientes:

La inclusión es un proceso. La inclusión se concibe como una búsqueda sin fin para encontrar mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia.

La inclusión se refiere a la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, se trata de la reunión, recopilación y evaluación de información de una amplia variedad de fuentes con el fin de planificar mejoras en la política y la práctica. Se trata de utilizar pruebas de diversos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

La inclusión es acerca de la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. Aquí la *presencia* se refiere a que los niños sean educados y que su asistencia sea confiable y puntual; *participación* se refiere a la calidad de sus experiencias mientras están allí y, por tanto, debe incorporar las opiniones de los propios estudiantes, y *el logro* se trata de los resultados del aprendizaje a través del currículo, y no solo los resultados de los exámenes.

La inclusión implica un especial énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento. Esto indica la responsabilidad moral de asegurar que grupos que estadísticamente están *en riesgo* sean monitoreados cuidadosamente, y que de ser necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, la participación y los logros en el sistema educativo.

HORIZONTE METODOLÓGICO

La investigación corresponde al enfoque cualitativo tomando como base la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2009), en la que las voces y los significados de los participantes se reconocen como portadores de conocimiento.

Para este enfoque, “el texto es la base para la reconstrucción y la interpretación. Su interés particular radica en describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 11).

Se considera el conocimiento como el resultado de una dialéctica entre el sujeto y el objeto de estudio, y se plantea que la hermenéutica facilita la comprensión de acciones en el contexto, por lo cual se propone entre sus objetivos científicos descubrir las ilustraciones del mundo para el sujeto, haciendo énfasis en el individuo y su experiencia subjetiva. También, permite el descubrimiento de la estructura de los significados a través del análisis de manifestaciones orales o escritas (Osses y Sánchez, 2006; González y Cano, 2010).

Fases de la investigación

Fase 1. Revisión bibliográfica preliminar. En esta fase se analizaron los informes de investigaciones y textos teóricos relacionados con la inclusión educativa, las prácticas pedagógicas y la inclusión, la atención educativa de población víctima del desplazamiento forzado y demás documentos relacionados con el tema y la pregunta central de la investigación. Esta revisión teórica facilitó el diseño de unas categorías deductivas generales, las cuales se constituyeron en el referente para la construcción de la guía de entrevista en profundidad, y a la vez, permitieron organizar la aproximación al objeto de investigación, al definir unas pautas interpretativas para el análisis de los datos obtenidos. Se definen tres grandes categorías llamadas categorías iniciales, estas categorías son: práctica pedagógica, inclusión educativa y desplazamiento forzado.

Fase 2. Trabajo de campo. En esta fase se realizó el trabajo con los docentes, que consistió en la realización de entrevistas en profundidad.

Población participante. La Institución Educativa escenario de la investigación es la IE El Rodeo. Esta institución es de carácter oficial, mixto, creada por decreto 0418 del 1 de agosto del 2008 de la Secretaría de Educación de Cúcuta, ubicada en el barrio El Rodeo de la comuna 8 de la ciudad de Cúcuta. Los niveles que ofrece son: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media. Tiene dos jornadas: mañana y tarde.

Entre la comunidad educativa beneficiaria de esta institución, se encuentra la población de la ciudadela Juan Atalaya, específicamente de barrios como Los Olivos, Coralinas, Valles del Rodeo, Gerónimo Uribe, Manuela Beltrán, y demás barrios emergentes resultados de procesos de invasión. La IE está rodeada por numerosas invasiones.

Los participantes de la investigación son 5 docentes de educación básica secundaria y educación media, quienes hacen parte de distintas disciplinas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, éticas y artísticas) de la IE El Rodeo.

Fase 3. Análisis final de los datos y elaboración de resultados. A partir de la sistematización y análisis de los datos, se obtuvieron los hallazgos de la investigación, los cuales pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación. Para el análisis de la información se siguieron principalmente los siguientes pasos:

- 1) Identificación de las categorías de análisis.
- 2) Aplicaciones de instrumentos.
- 3) Codificación de los datos: que permite condensar los datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que los datos quieren decir.
- 4) Reagrupación de los datos: este paso direcciona la identificación de categorías y subcategorías.
- 5) Exposición de los datos: se centra en la búsqueda de relaciones entre los diferentes elementos que conforman cada uno de los grupos de significado. Este paso permite la reducción e interrelación de los datos, y facilita el trabajo comparativo que permite descubrir nuevas relaciones y facilita el camino interpretativo.

Las unidades de análisis se agruparon en estructuras sintéticas, posibilitando la posterior organización en estructuras temáticas con mayor nivel de abstracción, denominadas categorías deductivas, con el fin de estructurar los capítulos centrales de la discusión. Finalmente, se construye el capítulo de resultados de la investigación, para analizar y relacionar los aportes de cada categoría, a través de un proceso de lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, logrando construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad analizada.

RESULTADOS

La inclusión educativa

Por su ubicación, la IE El Rodeo alberga gran cantidad de población estudiantil en condición de vulnerabilidad y desplazamiento forzado. Los docentes y directivas de la institución imparten sus acciones educativas, inmersos en esta problemática social, que por su frecuencia tiende a convertirse en una situación cotidiana, por lo que se corre el riesgo de invisibilizar las condiciones institucionales diferenciadas para atender de forma pertinente dicha población:

[...] yo veo normales las familias, que les ha tocado que venirse de otras partes pero ellos han asumido esa situación. (Docente 4)

Tal situación amerita indagar sobre la noción de inclusión educativa asumida por los docentes de la IE, con el propósito de identificar campos de análisis que aporten a la discusión en estos aspectos. De esta manera, en la Tabla 1 se expone la distribución de categorías deductivas pertenecientes a la categoría “Noción de inclusión educativa”, y sus códigos relacionados, cada uno de los cuales corresponde a una respectiva unidad de análisis

Tal como lo expone la Tabla 1, la posición de los docentes frente a la inclusión educativa puede resumirse de la siguiente manera: los docentes consideran la inclusión educativa como una respuesta institucional a la problemática del desplazamiento y la vulnerabilidad, contraria al rechazo, y reconocen las dificultades para asumir la inclusión en la institución. Son conscientes de los requerimientos institucionales para garantizar la inclusión tales como la asesoría externa; sin embargo, asumen prejuicios personales que se convierten en un obstáculo para la misma inclusión educativa de esta población víctima. Al contrario, es menos frecuente la posición del docente frente a su propio compromiso con la inclusión como lo es su necesidad de adaptación a la realidad propia de los contextos vulnerables.

Tabla 1. Noción de inclusión educativa

Pregunta	Categoría deductiva	Códigos relacionados	Total códigos relacionados
	Los prejuicios como obstáculo para la inclusión educativa de población víctima del desplazamiento forzado.	4, 5, 15, 17	4
¿Qué piensa usted de que en la IE El Rodeo, se matriculen o ingresen NNA que son vulnerables, que son víctimas del desplazamiento forzado, con necesidades educativas especiales, de diferentes culturas y distintas partes del país, y/o de diferentes etnias? Es decir, ¿qué piensa usted de la inclusión de estos NNA que son diversos?	Requerimientos institucionales para garantizar la inclusión: asesores externos y formación del factor docente.	2, 3, 7, 8, 14, 19	6
	Inclusión asumida por el docente como contraria al rechazo.	9, 12, 16, 18	4
	Inclusión asumida por el docente como derecho.	10, 13	2
	Reconocimiento por parte de los docentes de las dificultades para asumir la inclusión en la institución.	1, 6, 11, 20, 21, 22	6
	Necesidad de adaptación del docente a la realidad propia de los contextos vulnerables.	23	1
	TOTAL CÓDIGOS		23

20

Las siguientes unidades de análisis permiten exponer de manera explícita la existencia de prejuicios relacionados con la población víctima del desplazamiento forzado y la población vulnerable. Se citan textualmente los enunciados de las unidades de análisis representadas en los testimonios de los docentes 1 y 4:

Dentro de la institución también se siente a veces como los imaginarios que hay: que el desplazado quiere que le den todo, que tienen de todo, que son atendidos [...]. (Docente 1)

No podemos recibir cantidad de alumnos para que vengan a entorpecer el normal desarrollo de las clases. (Docente 4)

En el colegio debemos incluir a las personas como ya decía, gente de bien, que sean, que vayan a aportar valores y no hacer sentir a aquellos sin valor, entonces la inclusión es que vengan con todo lo bueno y de calidad. (Docente 4)

También, es importante resaltar que la mayoría de los docentes identifican dificultades institucionales respecto a la inclusión educativa, y reconocen las falencias en las capacidades institucionales para garantizar la inclusión tales como la asesoría externa y la formación del factor docente; la necesidad de adaptación del docente a la realidad propia de los contextos vulnerables; y el reconocimiento por parte de los docentes de las dificultades para asumir la inclusión en la institución.

Además, la conceptualización sobre el tema es vaga e imprecisa, presentándose solo dos códigos relacionados con el reconocimiento de la inclusión como derecho. La frecuencia, sin embargo, es asumir la inclusión como proceso contrario al rechazo. Lo evidencian los relatos de los docentes 3 y 4:

Esta inclusión como lo dice la palabra es muy diversa, es muy bueno que las instituciones la tengan, y es muy bueno que el Ministerio de Educación Nacional implante esto en las IE [...]. (Docente 3)

Todos los estudiantes tienen derecho a la educación, sean de diferente raza o religión, o nivel cultural. (Docente 4)

El desplazamiento forzado

Según la CODHES (2013) durante 2012 en Norte de Santander hubo 11 eventos de desplazamiento masivo, uno intraurbano y los demás intramunicipales, que sucedieron en Sardinata, El Tarra, Teorama, San Calixto y Tibú. De estos municipios salieron 3.141 personas, de las cuales 970 eran niños y niñas. Las principales causas obedecen principalmente a combates, atentados, frecuentes restricciones a la movilidad, ataques contra la población civil y los efectos de la presencia de erradicadores manuales en la zona, que por lo regular generan la siembra de minas antipersona. Entre los presuntos responsables se citan las guerrillas del EPL, ELN

y las FARC, la Fuerza Pública y grupos paramilitares como las Águilas Negras, entre otros sin identificar.

Los municipios que son mayores expulsores en el departamento, son: Sardinata, San Calixto, Convención, Teorama, Ocaña y Villa del Rosario. En Cúcuta, según el último informe de la Defensoría del Pueblo citado por CODHES (2013), de 10 comunas, 9 están en riesgo de desplazamiento y existe una fuerte tendencia al desplazamiento intraurbano.

Tal es la situación de la comuna 8, en la cual se encuentra ubicada la IE El Rodeo, que se caracteriza por ser una de las principales comunas receptoras de población víctima del desplazamiento forzado en la ciudad de Cúcuta. Muchos de sus estudiantes son NNA hijos de desplazados, NNA en condición de vulnerabilidad o hijos de victimarios de la violencia por la que atraviesa el territorio. Esto implica, para las instituciones educativas, principalmente para la IE El Rodeo, que su cuerpo docente y administrativo docente reconozca la problemática y asuma una posición crítica, sobre todo de las implicaciones curriculares, didácticas y evaluativas en los procesos de enseñanza.

En la Tabla 2 se expone la distribución de categorías deductivas pertenecientes a la categoría teórica “Noción de desplazamiento forzado”, y sus códigos relacionados, cada uno de los cuales corresponde a una categoría inductiva.

Aunque las definiciones varían, existe una tendencia a identificar el desplazamiento como el desarraigo de un contexto, ajeno a la voluntad de las personas afectadas. Los docentes reconocen entre las principales causas del desplazamiento, el fenómeno de la violencia y del narcotráfico que se experimenta actualmente en el país. El desplazamiento forzado se reconoce como un problema cercano a la IE que se encuentra incluido en la ley:

[...] aquí se está como cercano a eso, acá hay mucha población en esa situación (de desplazados). (Docente 1)

Se ocasiona por los conflictos que vive la sociedad, por las guerras y por el narcotráfico. (Docente 3)

Tabla 2. Noción de desplazamiento forzado

Pregunta	Categoría deductiva	Códigos relacionados	Total códigos relacionados
¿Para usted qué es el desplazamiento forzado?	El desplazamiento como consecuencia de la violencia que se experimenta en ciertas zonas del país	12	1
	El desplazamiento como una situación externa a la voluntad de las personas	13	1
	El desplazamiento forzado como un gran problema del país	8	1
	El desplazamiento forzado como consecuencia de la guerra y el narcotráfico.	14	1
	El desplazamiento forzado como el desarraigo de un contexto.	2, 10, 17	3
	El desplazamiento forzado como un fenómeno.	1	1
	El desplazamiento forzado como un problema cercano para las IE.	9	1
	El desplazamiento definido como una condición e incluido en la ley.	5	1

Es preocupante aún la incidencia de prejuicios frente al fenómeno del desplazamiento en la población estudiantil. Un ejemplo de ello se ve reflejado en el siguiente texto al referirse a las víctimas del desplazamiento:

[...] son gente todavía recuperable. (Docente 4)

A través de las categorías deductivas emergentes, se puede concluir que los docentes no conocen entre otro aspectos: las causas del desplazamiento, sus dinámicas e historia en Norte de Santander, sus principales actores asociados, la región donde se concentra la problemática en el departamento, sus consecuencias e impactos para municipios cercanos a la zona del Catatumbo, ni aun en Cúcuta como uno de los principales municipios receptores. Aunque se manifiesta que es un gran problema del país, se desconocen sus factores asociados.

Ante esto, una definición importante para el presente estudio consiste en el desplazamiento definido como una condición e incluido en la ley, con lo cual se evidencia el conocimiento, al menos en un solo docente, de la existencia de un

referente normativo para la atención a la población víctima del desplazamiento forzado. Este factor se considera significativo, en tanto el conocimiento de la normatividad existente facilita la identificación de sus derechos y las vías definidas por el Estado para la garantía de los mismos.

De esta manera, una de las alternativas pedagógicas para aportar a la inclusión de los NNA víctimas del desplazamiento, sería precisamente que el docente conozca acerca de la problemática del desplazamiento, y su marco normativo; como una estrategia que agregue nuevos elementos de análisis a su saber pedagógico, ayudándole a deconstruir prejuicios, y orientar sus acciones hacia la búsqueda de acciones inclusivas en los escenarios educativos dentro y fuera de la institución.

En cuanto al conocimiento de la cantidad de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado en la IE el Rodeo, en la Tabla 3 se exponen los siguientes hallazgos:

Tabla 3. NNA víctimas del desplazamiento forzado en la IE

Pregunta	Categoría deductiva	Códigos relacionados	Total códigos relacionados
¿Usted sabe aproximadamente cuántos estudiantes víctimas del desplazamiento forzado hay en la IE El Rodeo?	El desplazado como alguien que se debe recuperar.	32	1
	Existencia de prejuicios sobre la población víctima del desplazamiento forzado.	33	1
	Falta de conocimiento de la cantidad de población víctima en la institución.	24, 28, 29, 30	4
	Habilidades docentes en la identificación de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado.	35	1
	Identificación del desplazamiento como indicador de anomalía social.	31	1
	Necesidad de una estrategia de sistematización de la información sobre los estudiantes en instituciones con alto índice de población víctima.	25, 26, 27, 34	4

Es evidente la falta de conocimiento por parte de los docentes, de la cantidad de población víctima de desplazamiento en la institución, y de su necesaria formación para identificar a los estudiantes en esta condición. Se reclama una estrategia

para sistematizar la información, a través del uso de herramientas tecnológicas en instituciones con alto índice de población víctima:

[...] no se conoce un dato exacto, se conoce más es porque uno sabe dentro de su salón que uno ve costeños, ve ocañeros, y entonces la idea es que sí, que hay mucha gente que viene de otros lados, a veces no necesariamente que venga de otros lados es desplazamiento forzado. (Docente 1)

[...] aproximadamente yo diría que más de cien estudiantes, pues yo percibo no porque me digan allá en la institución. (Docente 5)

Sin embargo, es importante mencionar la prevalencia de la noción del desplazamiento como indicador de anormalidad social y de la identificación de los estudiantes bajo estas mismas apreciaciones:

[...] no he visto que haya gente mala, mala no, sino que a veces tienen problemas, más que todo de separación de familias, ya sea porque no se entendieron, pero así que haya un número marcado con gente de esa situación muy poca. (Docente 4)

Se observa la dificultad para identificar la población estudiantil víctima del desplazamiento, al igual que las debilidades para caracterizar la población desde el ejercicio docente, por la prevalencia de prejuicios sobre la misma noción de desplazamiento. Debido a esta carencia, los datos sobre la población víctima se fundamentan en las percepciones de los docentes, y no necesariamente en fuentes confiables resultado de procesos de sistematización y registro sistemático de esta información.

Otro de los interrogantes se orientó a indagar sobre el impacto del fenómeno del desplazamiento forzado: ¿Qué impacto tiene o podría tener el desplazamiento forzado en los NNA?, que permite conocer desde la perspectiva docente el impacto que tiene el desplazamiento forzado en los NNA quienes podrían ser sus estudiantes. La distribución de categorías deductivas pertenecientes al análisis del “Impacto del desplazamiento forzado en los NNA” se encuentra en la Tabla 4, como sigue:

Tabla 4. Impacto del desplazamiento forzado en los NNA

Pregunta	Categoría deductiva	Códigos relacionados	Total códigos relacionados
¿Para usted qué impacto tiene o podría tener el desplazamiento forzado en los NNA?	Afectación de la dinámica familiar.	3, 19	2
	Afectaciones económicas.	4, 14	2
	Afectaciones emocionales.	6, 13, 15, 22	4
	Afectaciones culturales.	12	1
	Afectaciones psicológicas.	5, 16	2
	Cambio brusco de contexto y de costumbres.	1, 7	2
	Carencia de redes de apoyo.	1, 2, 10	3
	Desconfianza hacia las personas.	24	1
	Interrupción de los proyectos de vida.	23	1
	La pobreza como un impacto del desplazamiento forzado.	17	1
	Prejuicios que relacionan la población víctima con la delincuencia, las pandillas y la generación de guerrillas.	20, 21	2
	Rabia y rencor.	25	1
	Generación de conflictos y de obstáculos en el proceso de educación.	9, 11	2
	Dificultades para adaptarse a nuevos entornos.	8	1
	TOTAL CÓDIGOS		

Las categorías deductivas emergentes permiten identificar una serie de afectaciones experimentadas por los NNA víctimas del desplazamiento forzado. Entre las afectaciones identificadas, las cuales se organizan en 5 grupos, las *afectaciones emocionales* cuentan con mayor confluencia de códigos, 4 en total. Seguidamente, se encuentran con igual número de códigos relacionados, las afectaciones en la dinámica familiar y las psicológicas. También se referencia en un solo código las afectaciones culturales.

Primero que todo emocionalmente, un niño desplazado llega desenfocado, no tiene un objetivo propio, no tiene un proyecto de vida como tal, ellos llegan perdidos, ellos desconfían de todo el mundo, desconfían del docente, su mirada lo refleja, su mirada de rabia, de rencor, por eso le decía anteriormente, para uno llegarle a ese estudiante y romper el hielo no es fácil, y saberle llegar no es fácil,

entonces la parte emocional es lo más grave que pueden enfrentar estos niños. (Docente 5)

Otro impacto identificado por los docentes, y que cuenta con 3 códigos relacionados es la *carencia de redes de apoyo*, seguida por tres categorías deductivas señaladas cada una en 2 códigos respectivamente, estas categorías son: el cambio brusco de contexto y de costumbres, los prejuicios que relacionan la población víctima con la delincuencia, las pandillas y la generación de guerrillas, y la generación de conflictos y de obstáculos en el proceso de educación. Esta última categoría se considera importante en tanto ubica los impactos del desplazamiento forzado en relación con la educación, mencionando que esta problemática genera conflictos y obstáculos en el proceso de educación de los NNA.

También, se encuentran impactos como la desconfianza que muestran los NNA víctimas hacia las personas, la interrupción brusca de sus proyectos de vida, la pobreza, la rabia y el rencor y las dificultades para adaptarse a nuevos entornos. Cada una de estas categorías cuenta con un solo código o unidad de análisis.

Sobre el papel del docente

Según la Ley 715 de 2001, en su artículo 4 se enuncia que el docente: “Es el orientador en las instituciones educativas, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, acorde con las experiencias sociales, culturales, éticas y morales de las familias y la sociedad”. En este contexto, se considera importante conocer qué piensan los docentes, sobre su papel respecto a la atención de población víctima del desplazamiento forzado (Tabla 5).

Según la frecuencia de códigos, los docentes conocen su papel en el tratamiento de población víctima del desplazamiento forzado, en la medida que reconocen como principales acciones: conocer la situación del estudiante, dar tratamiento diferencial y buscar apoyo interno y externo para el tratamiento de la población.

Sin embargo, se hace necesario que los docentes reflexionen sobre su papel como formadores y mediadores de los proyectos de vida y adaptación de los estudiantes, ya que existe una tendencia a ver la población desplazada como un tema cotidiano en la institución, y más peligroso aun para la inclusión efectiva de estos NNA. Existe una serie de prejuicios docentes sobre su condición, que fácilmente pueden entorpecer su atención integral en la IE.

Tabla 5. Papel del docente

Pregunta	Categoría deductiva	Códigos relacionados	Total códigos relacionados
¿Cuál considera usted que es su papel respecto a la atención de población víctima del desplazamiento forzado?	Conocer la situación del estudiante víctima de desplazamiento.	11, 12, 14, 16, 18	5
	Tratamiento diferencial a estudiantes víctimas del desplazamiento forzado.	1, 3, 13, 17, 19	5
	Búsqueda de apoyo interno o externo para las necesidades especiales.	7, 8, 9, 15	4
	Evitar la discriminación de la población víctima del desplazamiento.	2	1
	Aportar a la adaptación de los estudiantes víctimas del desplazamiento.	5, 20, 10	3
	La inclusión como un ejercicio cotidiano en contextos vulnerables.	4, 6	2
	TOTAL CÓDIGOS		20

Impacto del desplazamiento forzado en los docentes. Ahora bien, con relación a la satisfacción docente, una de las categorías emergentes con mayor número de unidades de análisis relacionadas es el sentir agrado y satisfacción por el trabajo con población víctima; seguida del reconocimiento de la importancia de la formación en el respeto, según número de códigos asociados (Tabla 6).

Complementaria a una postura que evidencia afectaciones en la práctica y en la emotividad de los docentes, se encuentran las categorías: generación de lazos de afecto con los estudiantes, el innegable impacto del desplazamiento forzado en las prácticas pedagógicas, la introducción en el discurso de elementos de convivencia, solución de conflictos y del error como aprendizaje; y finalmente, la existencia de motivación del docente por lograr mejores resultados académicos y formación de competencias.

Contraria a esta postura, aparecen nuevamente prejuicios que identifican la condición de víctima como condición de anormalidad, por lo cual se relaciona con categorías que exponen la no existencia de un trato diferencial para población víctima, ya que se considera la educación como una mera transmisión de conocimientos, que no implica reconocer al otro y su realidad para que esto suceda.

Tabla 6. Satisfacción personal del docente al pertenecer a una IE con población víctima del desplazamiento

Pregunta	Categoría deductiva	Códigos relacionados	Total códigos relacionados
Para usted como docente, en lo que respecta a su satisfacción personal, ¿cómo se siente orientando procesos de enseñanza a estudiantes que son víctimas del desplazamiento forzado?	Agrado y satisfacción por el trabajo con población víctima.	1, 10, 12, 13, 14	5
	Generación de lazos de afecto con los estudiantes.	2	1
	Identificación de la condición de víctima como condición de anomalía.	9	1
	Impacto del desplazamiento forzado en las prácticas pedagógicas.	11	1
	Introducción en el discurso de elementos de convivencia, solución de conflictos y del error como aprendizaje.	4	1
	Motivación del docente por lograr mejores resultados académicos y formación de competencias.	3	1
	No existe un trato diferencial para población víctima ya que se considera la educación como una mera transmisión de conocimientos.	5	1
	Reconocimiento de la importancia de la formación en el respeto.	6, 7	2
	No se perciben diferencias entre estudiantes víctimas y los demás estudiantes.	8	1
	TOTAL CÓDIGOS		

CONCLUSIONES

Sobre la relación establecida entre inclusión y escuela, los resultados de la presente investigación permiten concluir, con relación a la atención educativa de población víctima del desplazamiento forzado, que una IE puede construirse en un escenario inclusivo y garante de los derechos humanos; o por el contrario un escenario excluyente, en el que no se aporta a la garantía de los derechos vulnerados de las personas tradicionalmente excluidas, revictimizándolas, y generando nuevas vulneraciones. Entre los factores asociados a una escuela poco inclusiva se

encuentran el divorcio entre las nociones metodológicas: Institución Educativa, docente y saber pedagógico; la falta de formación docente y, por ende, la existencia de prejuicios que se constituyen en obstáculos para la inclusión; el desconocimiento del marco legal de las poblaciones diversas, y la falta de claridad con respecto al concepto de alteridad y de la educación desde lo diverso y el reconocimiento del otro en la escuela.

De esta manera, una escuela incluyente requiere: a) deconstruir prejuicios acerca del conflicto armado y del desplazamiento forzado, b) conocer más a fondo las problemáticas sociales y estructurales que impactan en la escuela, c) una formación continua y crítica de sus equipos docentes, d) el conocimiento de un marco normativo de la atención a poblaciones vulnerables y víctimas del conflicto, y c) una transformación general de la escuela en aras de garantizar la inclusión.

Los docentes consideran la inclusión como la manera en que la institución responde a la problemática del desplazamiento forzado y la vulnerabilidad, reconociendo que se presentan dificultades en este proceso. Así mismo, reconocen la existencia de una serie de requerimientos para que la inclusión se dé en las IE, tales como la asesoría externa y la necesidad de reconstruir los prejuicios relacionados con la población víctima del desplazamiento forzado. La noción de inclusión docente no evidencia al otro como elemento central de la misma. Asimismo, se concluye que la inclusión es asumida como integración, es decir, se reduce a la matrícula efectiva de los estudiantes en la IE.

Con relación a la noción de desplazamiento forzado, se evidencia una tendencia de los docentes a identificar el desplazamiento como el desarraigo de un contexto, ajeno la voluntad de las personas afectadas, y como resultado del fenómeno de la violencia y del narcotráfico que se experimenta actualmente en el país. No obstante, al indagar más sobre esta noción, se encuentra que los docentes desconocen los factores asociados al desplazamiento como sus dinámicas, principales actores e historia. Además de esto, prevalece la noción del desplazamiento como indicador de anormalidad social.

Se requiere el fortalecimiento de la formación docente, a través de procesos que respondan a sus intereses, necesidades y expectativas. Los docentes manifiestan que esta formación no debería centrarse solo en sensibilizar, sino además, debería integrar un fuerte componente académico, y sobre todo metodológico, que brinde

herramientas prácticas para la inclusión y la garantía de derechos desde la escuela. Finalmente, se identifica la necesidad de un sistema de información para la inclusión, el cual consiste en el diseño no solo de la herramienta informática para el registro de información confidencial e importante de cada uno de los estudiantes en plataformas de información; sino además, en la definición de una metodología de caracterización de los estudiantes que facilite el conocimiento de sus potencialidades, debilidades, necesidades especiales y factores académicos, sociales, de salud, familiares y demás que permitan conocerlo a fondo, y contar con información validada institucionalmente, y con datos estadísticos confiables.

REFERENCIAS

ACNUR - Programa Presidencial Colombia Joven. (2010). *Directriz Nacional para la atención integral y diferencial en situación y riesgo de Desplazamiento*. Bogotá, Colombia: Colección: Asistencia Humanitaria.

Arnaiz Sánchez, P. (2004). "La educación inclusiva: dilemas y desafíos". *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, No. 2, Vol. 7, pp. 25-40.

Ávila, P. (2007). *Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Bello, M. (2004). "Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo". *Revista Trabajo Social*, No. 6, pp. 189-191.

Castro Ruiz, L. (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta*. Tesis Magíster en Educación. Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

CODHES. (2006). *Desafíos para construir nación. El país ante el desplazamiento, el conflicto armado y la crisis humanitaria 1995-2005*. 1ra ed. Bogotá: Autor.

_____. (2013). *La crisis humanitaria en Colombia persiste. El pacífico en disputa. Informe de desplazamiento forzado en 2012-2013*. Documentos CODHES No. 26. En: <http://www.lwfcolumbia.org.co/sites/default/files/image/310513%20Informe%20%20desplazamiento%202012.pdf>

CONPES. (2013). *Estrategia de desarrollo integral de la región del Catatumbo*. Documento CONPES 3739. Bogotá: Presidencia de la República.

Corporación AVRE. (2008). *Víctimas: sujetos(as) de memoria. Atención en salud mental a víctimas de violencia política en el marco del acompañamiento psicosocial*. Bogotá: Autor.

Duque, H. (2004). "Niños y jóvenes vinculados a la guerra: la prevención, un desafío urgente". En: *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. Bogotá: Universidad Nacional- ACNUR.

Freire, Paulo. (2001). *Política y educación*. 5ta ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

González, T. y Cano, A. (2010). "Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II)". *Nure Investigación*, No. 45, pp. 1-10.

Hernández, H., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Ibáñez, A. M., (2009). *El Desplazamiento forzoso en Colombia: Un camino sin retorno hacia la pobreza*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Ley 715. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 21 de diciembre de 2001.

Martínez Boom, A. (1990). "Una mirada arqueológica a la pedagogía". *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 1, pp. 7-13.

Méndez P., L. F. y Narváez C., M. F. (2007). *Análisis de políticas educativas en el marco de calidad y cobertura para la población infantil desplazada en el nivel preescolar*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis25.pdf>

Muñoz Ibaceta, C. (2003). "La inclusión socio-educativa desde la práctica pedagógica formación de profesores". *Revista Horizontes Educativos*, No. 8, pp. 51-56. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917166007>

Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar. Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

OREALC/UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago, Chile: Autor.

Osses, S. y Sánchez, I. (2006). "Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico". *Revista Estudios Pedagógicos*, No. 1, Vol. 32, pp. 119-133.

Quiceno C., H. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali.

Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. 1ra. ed.. Salamanca: Publicaciones del Inico.

Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta. (2014). En: http://www.semcucuta.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=108:vicdespla&catid=49:ulnnoticias&Itemid=94

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: Autor.

_____. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring access to education for all [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos]*. París: Autor.

_____. (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Francia: Autor.

Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas –UARIV–. (2014). En: <http://www.unidadvictimas.gov.co/index.php/en/>

Urbina, J. (2005). *Maestros que apasionan por el aprendizaje*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander –UIS–.

Vasilachis de Gialdino, Irene. (2009). “Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa” [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, No. 2, Vol. 10, Art. 30. En: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>

Velásquez, J. y Frola, P. (2012). *Escuelas incluyentes*. México: Editorial Frovel Educación. En: <http://www.slideshare.net/fabiflores90/escuelas-incluyentes>

Zambrano Leal, A. (2006). “Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja”. *Educere*, No. 33, Vol. 10, pp. 225-232.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos.