

MARTHA TERESA SALAZAR SALAZAR

NUBIA RAMÍREZ RODRÍGUEZ

*Políticas públicas educativas para poblaciones en situación
de desplazamiento: debate entre la inclusión
y la educación diferencial*

Resumen. Este artículo expresa el debate actual entre dos enfoques, que orientan la definición y aplicación de políticas públicas educativas, especialmente para poblaciones en situación de desplazamiento forzado. Tanto el enfoque de inclusión, como el de educación diferencial, se presentan como propuestas educativas disyuntivas, pero que puestas en el escenario de la discusión y la argumentación, podrían ser consideradas mutuamente complementarias, si el interés es el de garantizar el desarrollo pleno de las potencialidades, el respeto a la diferencia y la protección de los derechos humanos.

Palabras clave. Derechos humanos, políticas públicas, diferencia, inclusión, educación diferencial, desplazados, ciudadanía.

I. POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN DE POBLACIONES DESPLAZADAS

Las políticas públicas, entendidas como procesos de decisión y de participación conjunta del Estado y de la sociedad civil, requieren ser asumidas con propósito transformador, para producir cambios en la sociedad, orientando una acción que exige coordinación institucional en el mediano y largo plazo. Las políticas públicas, desde este planteamiento, deben ser vistas como el lugar común donde los ciudadanos construyen su visión de mundo, es el lugar de las representaciones que se hacen los actores, sobre cómo piensan y actúan, qué valores sienten amenazados, cómo articulan con el Estado propuestas que intentan responder a las representaciones de necesidades sentidas. Es en este escenario de representaciones que surge la inquietud acerca de cómo debe ser una educación que atienda necesidades específicas de poblaciones altamente vulnerables.

La exposición anterior conduce a plantear preguntas en torno a la búsqueda de sentido que se persigue en tales ideas: ¿a qué dimensión o dimensiones responden? y cómo perciben la realidad?; tales planteamientos llevan a apropiarse los contextos institucionales, a los que pertenecen los actores, en los cuales asumen roles, construyen significados e intercambian experiencias.

Para nuestro propósito, el interrogante relacionado con las expectativas y necesidades educativas de las poblaciones desplazadas, se refiere al tipo de realidad de la cual estamos hablando, y cómo podemos intervenir en ella; cómo la estamos decodificando, para hacerla más visible, y cómo la estamos redefiniendo, para entrar a diseñar un programa de acción que estaría definido, citando a PIERRE MULLER¹, por los valores, las normas, los algoritmos y las imágenes.

Explicitando cada uno de ellos diremos que, los valores nos manifiestan lo que es deseado o descartado. El dilema que se percibe en la toma de decisiones se

1 PIERRE MULLER. *Las políticas públicas*, 2.^a ed., Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006.

establece entre una educación para la inclusión o una educación diferencial. Este dilema nos remite a tomar opciones, dependiendo, como lo decíamos anteriormente, del tipo de realidad que percibimos y de los contextos donde participamos.

Las normas definen las acciones en cuanto a qué debemos hacer y cuáles serían nuestras acciones, entendiendo aquí por acción en términos de HANNAH ARENDT², la acción humana que se va convirtiendo en práctica en la medida en que sus actores se van reconociendo en la esfera de lo público como sujetos, que no idénticos a los demás, se reconocen en el contexto de la interacción. Y es en este contexto donde debe iniciarse la tarea de de-construcción de la imagen que estos sujetos quieren dar de sí mismos, como un primer paso para el análisis de una política pública.

Decodificar las lógicas que fluyen en la escuela, para entender cómo están conformadas las redes de actores que participan en la acción pública, es necesario para comprender las capacidades cognitivas en juego. Cómo jerarquizan, o dan prioridad a las necesidades de orden educativo y qué tipo de racionalidad está presente en la toma de decisiones. La acción así entendida es asumida con responsabilidad, sintiéndose actores con voluntad política y poder de participación.

Los algoritmos serían expresados en términos de relaciones causales, formulaciones con implicaciones lógicas: si... entonces... Ejemplo: si el Estado pretendiera formular políticas educativas que contribuyeran al desarrollo integral de la población desplazada, y a la aplicación de los derechos humanos, el enfoque de educación más apropiado sería el de la pedagogía diferencial.

Las imágenes remiten a pensar en la proyección de lo que se hace, es lo que da significado y lo que se comparte, porque se construye entre “un yo, un tú y un nosotros”. Corresponde a la construcción de un imaginario colectivo.

En este sentido, las imágenes permiten proyectar el paso de una escuela saturada, sin sentido, a una escuela diferente centrada en potenciar las posibilidades, luchando por maneras autónomas de construcción de lo colectivo, porque es desde allí que se conciben las transformaciones.

Una escuela que permita el intercambio de culturas, donde se reconozca al otro como diferente pero con posibilidades de crecer juntos, y de enfrentar los cambios. Es decir, la escuela como el escenario de la participación y “el lugar donde penosamente se construye” frente a una realidad cada vez más compleja y cambiante, rodeada de incertidumbres.

No se requiere una escuela que incluya, para cumplir con la oferta de un servicio público, y que no haga distinciones, que no replantee procesos, que no

2 HANNAH ARENDT. *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.

asuma compromisos. Se necesitan lugares comunes que luchan por el respeto a los derechos humanos, por una pedagogía humanizante que construya un sujeto educativo, desde las historias de vida de cada uno, y, para ello, se requiere un maestro diferente, se precisa una acción política y pedagógica también diferente. En últimas, es imperativo hacer de la escuela un espacio de lo público, construido por todos, en donde las prácticas educativas sean elevadas a la categoría de la reflexión en un nuevo entorno “ecológico” pertinente, en el cual sean planteados los problemas de manera distinta, dada la complejidad de las situaciones que se abordan.

Esta es la escuela imaginada y posible, en la cual se realicen prácticas políticas pedagógicas tendientes al cambio. En la que se exprese la tensión entre la tradición y la innovación, en la medida en que se van haciendo intervenciones en lo cultural, en lo social y en lo histórico, usando como metáfora la esperanza: Poder contar y poder contarse como caminos del reconocimiento, derrocando así los poderes que imponen el ejercicio del olvido. Se deben exorcizar esos poderes constituyentes para dar paso a una voluntad por conocer y ser autores de su propia historia.

Esta voluntad y decisión transformadora sólo es posible cuando se sabe qué lugar se ocupa en la escuela; cuando se evidencia una toma de postura frente al mundo, y se construyen configuraciones del maestro como sujeto político, que acompaña al otro a ser un ciudadano más cívico, más político, y menos domesticado en la esfera privada. En términos de FREIRE³, la gran tarea es centrar una escuela más desde lo político, en la construcción de identidades que siendo móviles tengan la capacidad de hablar, de enunciarse y de recordar.

Se requiere una escuela en la que se acepten los principios de la educación como derecho y se ofrezca el disfrute de los mismos. Hasta ahora el sistema educativo en su gran mayoría de escenarios, ofrece la educación como servicio y desde esta concepción, la apertura que hace a poblaciones con diferencias raciales, religiosas, étnicas o en situaciones de desplazamiento, se plantea desde un sistema de inclusión, como ampliación de cobertura, y en otros de integración, como posibilidad de aprendizaje y de manejo de la diferencia. En estas dos modalidades subyace la idea, de que la ampliación de cobertura garantiza la inclusión de todas las poblaciones en un sistema ya establecido, y que asignar un cupo escolar es garantía de cumplimiento de un derecho que el Estado está obligado constitucionalmente a cumplir con cada niño o niña.

La inclusión como sinónimo de ingreso al sistema mediante la asignación de un cupo sigue poniendo de presente algunas de las dificultades en relación con

3 PAULO FREIRE. *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993.

los altos índices de abandono y de deserción escolar. La situación anterior remite a cuestionamientos frente a si existen instituciones escolares verdaderamente incluyentes; ¿Qué incluyen? ¿Cuántos escolares de poblaciones desplazadas han permanecido en las instituciones llamadas incluyentes?, ¿Qué caracteriza las escuelas incluyentes?, ¿Qué falta en los proyectos educativos para que realmente sean incluyentes?

Una escuela que cumpla con las funciones y procesos que le son encomendadas, que brinde y ofrezca aprendizajes de calidad y que proponga prácticas y relaciones educativas basadas en el respeto de los derechos humanos, puede considerarse una escuela incluida.

Esta concepción de escuela incluida parte de la relación que puede establecerse entre unas políticas públicas que buscan garantizar la defensa y cumplimiento de los derechos y una institución educativa “incluyente” que se compromete con el desarrollo y aplicación de las mismas políticas.

Así, una escuela incluyente, debe ser considerada necesariamente escuela incluida. Con estas características, las instituciones escolares, en la gran mayoría, no han logrado traspasar la intención de ser incluyentes, pues no han tenido claridad acerca de las políticas públicas que deberían desarrollarse en un sistema educativo democrático, y que podrían definir su propia inclusión y las posibilidades existentes de hacerlas realidad desde su propio proyecto educativo.

II. DEBATE ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL

La definición y aplicación de políticas públicas para la educación de las poblaciones en situación de desplazamiento en Colombia se debate entre dos enfoques: el enfoque de la inclusión al sistema educativo, desde el cual se plantea la necesidad de ampliar la oferta del servicio para dar cumplimiento a la Constitución Nacional, a la legislación educativa, a planes de desarrollo y a acuerdos internacionales, y además responder a la imperiosa urgencia de satisfacción de necesidades de protección, inclusión e integración de todos en una comunidad. Por otra parte, el enfoque de educación diferencial, desde la perspectiva de los derechos humanos, que pretende más allá del acceso al servicio y una situación de relativa estabilidad, la garantía del restablecimiento de algunos de los derechos vulnerados, entre ellos el derecho de las comunidades desplazadas a conservar su identidad cultural, en lo referente a lengua, religión y costumbres.

El enfoque de la inclusión al sistema educativo se propuso internacionalmente como el modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad socio-cultural de los educandos. Este concepto surgió en 1990 en la Conferencia de

la UNESCO en Tailandia, en la cual se promovió la idea de una “educación para todos”, con la pretensión de sustituir las propuestas de integración, hasta ese momento dominantes en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a las necesidades especiales de todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él⁴.

La idea que subyace es la necesidad de mejorar la atención prioritaria y de oportunidades educativas para que sean atendidos todos los niños y jóvenes, pero además la necesidad de la flexibilización de currículos, contenidos escolares y metodologías que permitan no sólo el acceso sino la permanencia de los escolares en el sistema.

A pesar de la comprensión del planteamiento anterior, y del consenso sobre su importancia y pertinencia, la aplicación de la política educativa en este enfoque se ve reducida a garantizar a algunos, el acceso a una escuela universal, entendida como una propuesta educativa para la mayoría, que bien puede ser aplicada en cualquier contexto urbano con una población escolar más o menos homogénea en un rango de edad entre 5 y 12 años, si se tiene en cuenta que disminuye el acceso y permanencia de jóvenes en los grados de la educación media.

La situación planteada es aún más compleja en las poblaciones en condiciones de desplazamiento forzado. La inclusión educativa sigue siendo una buena intención, posible solamente en la medida en que pueda garantizarse inicialmente el cumplimiento de la obligación del estado de oferta educativa suficiente, que permita el disfrute de los derechos de disponibilidad y accesibilidad. Las cifras para el año 2004 señalan que la población desplazada en edad escolar y que debería gozar del derecho a la educación fue de 430.639 niños y jóvenes de los cuales sólo se incorporaron a las aulas 114.044, lográndose una cobertura de tan sólo el 26,5% (Fuente MEN y Red de Solidaridad)⁵, la exclusión de la población desplazada alcanzó el 73,5%. Según datos de la Red de Solidaridad, el déficit de cupos para niños y jóvenes desplazados con edades entre 5 y 15 años, en el año 2004, fue de 308.437⁶.

Así, desde la política educativa, la inclusión es concebida como *oferta de servicio educativo para todos* (propósito que aún no se alcanza), como obligación del Estado de brindar oportunidad y posibilidad de acceso, sin privilegio de la exigencia que impondría la visión desde los derechos humanos de garantizar, además de disponibilidad y acceso, la permanencia y la calidad del servicio.

4 Ideas esenciales en la educación inclusiva, en [//es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n].

5 Procuraduría General de la Nación. *El derecho a la educación*, Bogotá, abril de 2006, p. 190.

6 *Ibid.*, p. 193.

En cifras de CODHES, “el 73% de los hogares desplazados con menores de edad proviene de las áreas rurales y un 86% de los casos se asientan finalmente en la ciudad”⁷. Los menores desplazados enfrentados a cambios drásticos en su forma de vida, de costumbres, de ambiente educativo, se ven forzados a formar parte de una nueva cultura, en condiciones de pobreza y con un sinnúmero de restricciones, en los cinturones de miseria de las ciudades.

En estas circunstancias, los niños y jóvenes desplazados aumentan el volumen de déficit de cupos en las zonas periféricas de las ciudades; difícilmente son incluidos en el sistema educativo, y algunos de ellos que son aceptados en instituciones educativas, abandonan las aulas y terminan realizando en las peores condiciones trabajo infantil en la calle, en el trabajo doméstico, en la construcción, en actividades ilegales, en la delincuencia, o en el consumo de sustancias psicoactivas.

En el enfoque de la educación diferencial se parte de la consideración de la educación como un derecho para todos, sin exclusiones. Esto implica que el sistema educativo debe estar preparado para atender las diferencias y las problemáticas que en virtud de la situación de conflicto viven los niños y niñas en edad escolar. “El derecho a la educación no se agota solamente en el derecho al cupo o al acceso, por lo cual debe ser entendido en todos los demás componentes y atributos en relación con la asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad”⁸.

Teóricamente, el enfoque diferencial se sustenta en los aportes de dos fuentes: una relacionada con los aportes del Derecho Internacional Humanitario y los derechos humanos, y otra fundamentada en el debate sobre la relación entre equidad e igualdad. El Derecho Internacional Humanitario ha sido establecido mediante convenios internacionales con la intención de proteger a la población civil de las consecuencias de las guerras. Los derechos humanos corresponden a garantías sociales, económicas y culturales que un gobierno está obligado a cumplir en razón de su pertenencia al sistema de Naciones Unidas⁹.

En cuanto a los conceptos de equidad e igualdad, en esta discusión se tiene en cuenta lo que en este sentido plantea AMARTYA SEN en *Mas allá de la igualdad de oportunidades*, 2002. Sugiere que la equidad sea definida como un concepto multidimensional que incluya, por lo menos, aspectos relacionados con los resultados, las capacidades personales y factores socioeconómicos y

7 MARÍA CLARA MELGUIZO. *Diálogos*, año II, n.º 21, ICBF, CODHES.

8 II Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas con Población en situación de Desplazamiento Medellín, 27 a 29 de octubre de 2005.

9 Consejo Permanente de la OEA. Comisión de Asuntos Jurídicos y Políticos, Racismo y toda forma de Discriminación e Intolerancia, 28 de noviembre de 2005.

culturales entre otros, la distribución de los recursos y del acceso y la justicia (no-discriminación) de los procesos de prestación de algún servicio, en este caso, el servicio educativo¹⁰.

Desde este enfoque, se pretende que la definición y aplicación de políticas educativas tengan en cuenta las orientaciones de DIH, de los derechos humanos y la aplicación de justicia social o discriminación positiva (opuesta a la discriminación), entendida como un mecanismo en perspectiva transitorio que acelere las condiciones de aquellos sectores históricamente vulnerables a diversas prácticas sociales discriminatorias, a fin de conseguir condiciones de igualdad. El punto de partida de esta propuesta es la premisa de que “No puede pensarse en aplicar principios de igualdad entre desiguales”¹¹.

Con base en las anteriores consideraciones, el enfoque diferencial en educación, implica la aplicación del “núcleo esencial mínimo, no negociable” del derecho a la educación, señalado por la Corte Constitucional, constituido por cuatro elementos con características universales, indivisibles, interrelacionados e interdependientes, en correspondencia con cuatro obligaciones por parte del Estado.

Derecho a la disponibilidad	Obligación de asequibilidad.
Derecho al acceso al sistema	Obligación de accesibilidad
Derecho a la permanencia	Obligación de adaptabilidad
Derecho a la calidad	Obligación de aceptabilidad ¹² .

Este enfoque muestra que en la aplicación de políticas educativas con prioridad en los derechos humanos, es necesario garantizar, por parte del Estado, el cumplimiento de la obligación de la oferta educativa, en condiciones que permitan el disfrute real de los derechos de los niños y jóvenes. La satisfacción de las condiciones de disponibilidad y acceso son indispensables para que el Estado pueda garantizar los derechos humanos, relacionados con la prestación del servicio público educativo.

Por otro lado, este enfoque tiene arraigo en la concepción de educación con equidad y calidad que busca explícitamente lograr la igualdad de oportunidades educativas y el logro de igualdad en los resultados educativos y no simplemente en el acceso a la educación.

La complejidad de la aplicación de políticas desde el enfoque diferencial es mayor aún cuando se piensa en las desigualdades sociales y económicas existentes

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

¹² Procuraduría General de la Nación. *El derecho a la educación*, Bogotá, abril de 2006, p. 48.

en nuestro país, de las cuales han sido víctimas poblaciones relacionadas con diferencias de género, etnias y necesidades educativas especiales, características que comparten las poblaciones en situación de desplazamiento forzado.

Muchos de ellos saben que huir de la violencia les significa un futuro adverso en lugar ajeno, por lo que optan por involucrarse de manera más activa en la guerra, engrosando las filas de grupos armados ilegales¹³.

Las condiciones históricas de poblaciones indígenas, afro-descendientes, discapacitados y grupos marginales, víctimas de desplazamiento forzado, en relación con el derecho a la educación, son preocupantes a pesar de los avances en cuanto a legislación que establece la obligatoriedad de dar prioridad a estas poblaciones en la asignación de cupos escolares. Es por esta razón por lo que evaluaciones realizadas recientemente a las políticas educativas para la población desplazada, señalan entre otras las siguientes dificultades:

En cuanto a los problemas de accesibilidad económica, que afectan a buena parte de la población colombiana y muy especialmente a niñas, niños y jóvenes en situación de desplazamiento, hay profundas dificultades en la financiación de todos los componentes de la canasta educativa (inscripciones y derechos académicos, útiles y materiales escolares, transporte a las instituciones educativas, uniformes y alimentación en tiempo escolar). Los costos educativos están influyendo en el no ingreso, en la deserción o la permanencia en condiciones desiguales e indignas. En relación con la adaptabilidad, no se reconoce un enfoque diferencial que tenga en cuenta particularidades de contextos socioculturales y de poblaciones específicas, relacionadas con las diferencias de generación, género, etnias y necesidades educativas especiales. En relación con la aceptabilidad, no se está teniendo en cuenta un reconocimiento de la calidad de la educación en conexión con su pertinencia en contextos socioculturales específicos de acuerdo con sus necesidades, intereses y problemas particulares; en este sentido, la medición mediante estándares nacionales va en contravía de la comprensión del derecho a la educación desde la dimensión de la aceptabilidad, que supone también su valoración y reconocimiento de pertinencia por parte de las mismas comunidades sociales y educativas directamente beneficiarias¹⁴.

Frente a esta problemática se intentan alternativas en la formulación de políticas de atención a la población en situación de desplazamiento forzado

¹³ MARÍA CLARA MELGUIZO. *Diálogos*, año II, n.º 21, ICBF, CODHES.

¹⁴ II Encuentro nacional de Experiencias Pedagógicas con Población en situación de Desplazamiento Medellín, octubre 27 a 29 de 2005.

en ciudades de gran volumen de recepción como Bogotá y Medellín en las cuales el enfoque diferencial ha sido orientador y guía. En estas ciudades los gobernantes firmaron el acuerdo de voluntades “Iniciativas para fortalecer las políticas Públicas de Atención al Desplazamiento Interno” en julio del año 2005, y se comprometieron a desarrollar planes integrales de atención a la población desplazada, como parte de los planes de desarrollo de cada municipio para el período comprendido entre el año 2004 y el 2008¹⁵. En este documento se plantea que “el desplazamiento es un problema de primer orden que debe ser solucionado desde una perspectiva integral de restablecimiento de derechos, que deja de lado el carácter restringido de los programas de respuesta asistencialista de necesidades básicas [...] el objetivo principal es restablecer los derechos vulnerados de la población desplazada que está asentada” en estas ciudades.

El restablecimiento de los derechos vulnerados, cuando se refiere al derecho a la educación, conduce necesariamente al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de nuestro país, y a la consideración de la necesidad de una educación diferencial para poblaciones desplazadas, que permita la restitución de bienes culturales. La insistencia por parte de las comunidades desplazadas en la aplicación de este enfoque recoge su sentir en cuanto a que la persona en situación de desplazamiento es portadora de cultura y de capacidades y debe igualmente reconocérsele y respetársele como sujeto de derechos.

En este punto de la discusión es importante reconocer que este enfoque también ha planteado algunas preocupaciones en cuanto a la estigmatización de que pueden ser objeto las poblaciones vulnerables, así como el riesgo a ser segregadas y a ser manipuladas a través de propuestas que respondan a intereses particulares, o que pretendan su aislamiento mediante el ofrecimiento de servicios educativos de calidad inferior a la que en general reciben la mayoría de los escolares.

Lo anterior permite abolir del imaginario colectivo las restricciones a los derechos humanos y ponerlos como una condición y una garantía. El problema es que en Colombia estas restricciones no se las impone el texto político de la Constitución, ni las instituciones, sino los propios contextos de vida; es por esto por lo que en nuestro país la inmensa mayoría está imposibilitada de hacer uso de sus derechos y de constituir un interés común desde donde entretejer sentido.

15 *Ibíd.*, p. 32. Acuerdo de voluntades. “Planes Integrales de Atención a Población Desplazada, Bogotá y Medellín”, *Iniciativas para fortalecer las Políticas Públicas de Atención al Desplazamiento Interno*, Alcaldía Mayor de Bogotá, Alcaldía de Medellín, UNHCR-ACNUR, Bogotá, julio de 2005.

Lo que le debe preocupar a la escuela es cómo posibilitar la construcción de una identidad reconociendo que ésta es igual de vulnerable a la condición humana, que la identidad no es un dato; que está ligada a procesos de afectividad, a comunidades de aprendizaje, donde se les asignan determinadas valoraciones.

Pensada así la dimensión ética de la escuela se podría caracterizar por una mirada fundante en lo antropológico, desde una identidad que se construye en los razonamientos y en el lenguaje, en la riqueza de las diferencias y en el distanciamiento a lo que intenta dar uniformidad.

Retomando la tesis inicial del artículo, las políticas educativas deben ser orientadas a integrar los dos enfoques en debate. Por un lado, garantizar la ampliación de cobertura y el acceso de los niños y niñas al sistema educativo, y por otro, que estas instituciones educativas estén preparadas para desarrollar a través de sus proyectos y prácticas educativas las potencialidades de cada ser humano a la vez que se constituyen en escenario de protección y defensa de los derechos humanos.

De esta manera, la sociedad civil podrá exigirle a la escuela, como escenario de la vida política: “el uso público de la razón”. Es decir, la formación de ciudadanos, para la mayoría de edad, en términos kantianos: Una educación que lleve a pensar por sí mismo.

Una pedagogía integradora de los enfoques en discusión, y de valoración de la diferencia, permite que sus principios estén dirigidos hacia el rescate de la subjetividad y el desarrollo de la ciudadanía. A la vez que incentiven la autonomía y combatan la dependencia, localizando y fortaleciendo competencias interpersonales y colectivas.

Una escuela que piense en la diferencia, es una escuela facilitadora en la trama de interacciones con los otros, estas relaciones nos impulsan a descubrirnos y desplegarlos como sujetos. Este tipo de educación centrada en la diferencia tiene como eje una relación educativa de ayuda y el desarrollo de propuestas que tengan como meta la transformación de los escenarios y los contextos actuales.

Una escuela que estando incluida en las políticas nacionales e internacionales, se comprometa a realizar procesos incluyentes, de poblaciones vulnerables, reconociendo la necesidad de ofrecer educación diferencial en relación con sus necesidades particulares, pero además ofreciendo una atención equitativa en relación con los niveles de calidad y las oportunidades de desempeño.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo de Voluntades. Planes Integrales de Atención a Población Desplazada: Bogotá y Medellín. *Iniciativas para fortalecer las Políticas Públicas de Atención al Desplazamiento Interno*, Alcaldía Mayor de Bogotá, Alcaldía de Medellín, UNHCR-ACNUR, Bogotá, julio de 2005.
- ARENDT, HANNAH. *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.
- CARRACEDA, R. JOSÉ. *Educación moral, postmodernidad y democracia*, Madrid, Trotta, 1996.
- Consejo Permanente de la OEA. Comisión de Asuntos Jurídicos y Políticos. *Racismo y toda forma de discriminación e Intolerancia*, 28 de noviembre de 2005.
- Corporacion Opcion Legal. *Pedagogía y desplazamiento*, Primer Encuentro Nacional de experiencias con comunidades en situación de desplazamiento, Bogotá, 2002.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993.
- II Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas con Población en Situación de Desplazamiento, Medellín, 27 a 29 de octubre de 2005, Madrid, 1996.
- MELGUIZO, MARÍA CLARA. *Diálogos*, año II, n.º 21, ICBF, CODHES.
- MENY, THOENIG. *Las políticas públicas*, Ariel Ciencia Política, 1992.
- MULLER, PIERRE. *Las políticas Públicas*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2.^a ed., 2006.
- OLMEDA, J. GONZALO. *Relación educativa y relaciones humanas*, Barcelona, Herder, 1991.
- Procuraduría General de la Nación. *Política pública en materia de desplazamiento forzado*, Bogotá, 2004.
- Procuraduría General de la Nación. *El derecho a la educación*, Bogotá, abril de 2006.
- Revista Iberoamericana de Educación. OEI, “Micro política en la desplazamiento Forzado”, Bogotá, 2004, *Escuela*, n.º 15 septiembre-diciembre de 1997.
- [//es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n Ideas esenciales de la Educación Inclusiva].