

BETTY MONROY

JOSEFA BUITRAGO DE POSADA

*Derechos Humanos: ¿Cuáles políticas públicas frente
a la violencia? Los papeles respectivos del gobierno
y de la gobernanza ¿Una escuela centrada en el sujeto
construye opciones educativas para personas
en situación de desplazamiento?*

Abstract. On the scope of UNESCO Project, the School of Science of Education is currently working on a project that looks for the design and the consolidation of pedagogical proposals founded on both the constructive perspective of the subject and the educative reality of the displaced population, in order to foster processes that make sense of living experiences, optimize personal, family and communitarian capacities, overcome duels and develop pedagogical practices that give raise to new conceptions and scopes of human development.

This paper aims to relate these proposals to the creation of pedagogical models that deal with the educative necessities of those populations that have become victims of forced internal displacement in Colombia and that, as stated in the General Attorney of the Nation report, become “real contributions to the educational solutions for displaced populations”, with quality standards in agreement with their needs and that are culturally significant. The research group hopes to validate a pedagogical model with four components: reconstruction of identity, weave of social context through conversational interactions, establishment of links with different people and the encounter with the world of knowledge.

Key Words. Displacement, pedagogical model, identity, subjectivity, school of the subject

Resumen. En el ámbito de la Cátedra UNESCO¹, la Facultad de Ciencias de la Educación desarrolla un proyecto que busca el diseño y la consolidación de propuestas pedagógicas que, fundadas en perspectivas de construcción del sujeto y en la realidad educativa de la población desplazada, fomente procesos de construcción de sentido de las experiencias vividas, de potenciar las capacidades personales, familiares y comunitarias para superar duelos y desarrollar experiencias pedagógicas que configuren nuevas concepciones, prácticas y ámbitos de desarrollo humano.

Este escrito busca relacionar estos planteamientos con la creación de modelos pedagógicos que atiendan necesidades educativas de poblaciones víctimas de desplazamiento forzado interno en este país² y que, como lo señala el Informe de la Procuraduría General de la Nación³, se conviertan “en aportes reales a las soluciones educativas de la población desplazada”, de calidad, acordes con sus necesidades y pertinentes culturalmente. El modelo

1 Proyecto Cátedra UNESCO. Derechos Humanos, Violencia, Gobierno y Gobernanza, Universidad Externado de Colombia, Universidad Carlos III de Madrid, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro y Universidad do Vale do Rio dos Sinos.

2 Las cifras de los diferentes estudios estimando a la población desplazada en Colombia oscilan entre 700.000 y 1.200.000 personas. Algunos datos apuntan a que esta situación, que el año de 1996 alcanzó unas 180.000 personas, afectó aún en mayor proporción a la población durante el año 1997 y principios de 1998. Un estudio de la Conferencia Episcopal Colombiana evalúa en 250.000 las personas desplazadas entre el período enero a octubre de 1997. Para el primer semestre de 1998, la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, CODHES, calculaba que 148.000 personas habían sido afectadas por la violencia y obligadas a abandonar sus residencias.

3 Procuraduría General de la Nación (2006). *El derecho a la educación*. La educación en la perspectiva de los derechos humanos, Bogotá, pp.198 y 199.

pedagógico que se espera validar, tiene cuatro componentes: reconstrucción de identidad, reconstrucción de tejido social a través de la conversación, construcción de vínculos con la interacción con diferentes y encuentro con el mundo del conocimiento.

Palabras clave. Desplazamiento, modelo pedagógico, identidad, subjetividad, escuela del sujeto.

I. ALGUNOS ASPECTOS EDUCATIVOS DEL DESPLAZAMIENTO

El problema de los desplazados internos en Colombia es una de las situaciones más graves del mundo y día a día crece más como producto de la violencia política asociada al conflicto armado interno. Los desplazados internos lo pierden todo, abandonan sus hogares, bienes y medios de vida, y están en constante peligro, ya sea de ser objeto de represalias o que un nuevo brote de violencia haga necesario desplazarse nuevamente.

Mientras se discute si en Colombia hay un millón y medio o tres millones de personas desplazadas, la dimensión personal de esta tragedia refleja una negación a un mundo cultural donde la relación con otros se convierte en una “no relación”; esta carencia lleva consigo una gran soledad antihumana. El desplazamiento conduce a sus víctimas a un “no mundo” de relaciones con otros y con sus cosas que creaban las condiciones de su existencia humana. Esta faz del desplazamiento se convierte en sinónimo de exclusión y violencia agravado por la pérdida subjetiva de su mundo de relaciones, personas y cosas⁴ que los hacían partícipes de un mundo de la vida con un lenguaje y unos *órdenes simbólicos propios*. *Un mundo de relaciones entre personas diferentes que acompañan la formación de la identidad personal y la pertenencia social*.

En este ámbito, planteamos la Escuela del Sujeto como una propuesta educativa que conlleve el fortalecimiento de la libertad del sujeto, realce la importancia central de la diversidad histórica y cultural y, en consecuencia, del reconocimiento del otro, e impulse a la escuela para asumir un papel democratizador que entienda las inequidades sociales para participar activamente en su corrección. La metáfora para la escuela⁵ es la de constituirse en un espacio de

4 Las cosas y los pensamientos se encuentran metafóricamente ligados a la satisfacción de nuestros deseos y necesidades. La imaginación funciona como una guía o un traductor a nuestro mundo material como una referencia concreta de nuestras historias de identidad.

5 Escuela como espacio cultural donde hay procesos y proyectos educativos diversos.

realidad aumentada⁶ (DELACÔTE. 1997: 266) que propicie la capacidad de los individuos para ser Sujetos y expresarse a sí mismos.

En la práctica, existen muchos factores que impiden el regreso (o el acceso) a la escuela. El Informe Nacional de Desarrollo Humano en Colombia, 2003, plantea aspectos como “la falta de recursos en los municipios receptores, la prioridad que se da a las personas locales sobre las que llegan desplazadas, el cambio frecuente de residencia de las personas desplazadas, los costos de útiles, transporte y similares, el sesgo de atención humanitaria o de emergencia hacia necesidades materiales, y la reticencia de las familias desplazadas a enviar a los hijos a la escuela por razones de seguridad, temor al estigma y la necesidad de que los niños trabajen para sostenerse” (2003: 420).

Los efectos de esta exclusión son muy graves para la organización de vida y la supervivencia; la ausencia de la escuela priva al niño y al joven de experiencias de aprendizaje y de socialización y lo enfrenta con inactividad que puede tomar formas de delincuencia, vagancia o forzarlo a responsabilidades laborales muy tempranas. La mayor parte (40,9%) de las personas en estos grupos ha realizado estudios de primaria y un 13% estudios de secundaria. Los bajos niveles de escolarización se pueden explicar, en parte, por: la estructura demográfica que muestra un gran número de población menor de 15 años (casi de la mitad del total, representando un 46%); y los patrones de asistencia escolar en los lugares de origen, que muestran unas tasas medias o bajas⁷.

Las niñas, los niños y los jóvenes (menores de 18 años), representan el 53% del número total de la población desplazada⁸. El desplazamiento forzado los hace aún más vulnerables porque sufren traumas psicológicos a raíz de los hechos violentos que presenciaron; en el lugar de llegada, suelen aumentar los malos tratos, los abusos sexuales y las necesidades básicas insatisfechas⁹.

En el marco de la protección y bienestar que se le debe brindar a la niñez en general, es importante mencionar que antes y durante el hecho traumático y

6 Se trata, inicialmente, de una nueva tecnología que aumenta o mejora la visión que el usuario tiene del mundo real con información adicional; extendiendo la sinonimia, la escuela afronta el reto de ser un espacio donde quepan todas las personas para ampliar y enriquecer su condición humana.

7 Uno de los estudios más recientes es el de RENATA PARDO y OLGA SORIANO (2004), en el que se analiza el fenómeno en referencia: Determinantes de la asistencia y de la deserción escolar en primaria y secundaria. Cuadernos PNUD-MPS (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Ministerio de Protección Social de Colombia).

8 “Brindar educación a desplazados: el reto”, *El Colombiano*, 28 de octubre de 2005, [www.elcolombiano.com], consultado el 28 de octubre de 2005.

9 Programa Mundial de Alimentos, Organización Panamericana de la Salud, Comisión Europea. “Estado nutricional, de alimentación y condiciones de salud de la población desplazada por la violencia en seis subregiones de Colombia”, Bogotá, enero de 2006, p. 10.

violento del desplazamiento forzado, niños, niñas y jóvenes han convivido con uno u otro actor armado, pero también con la injusticia y la impunidad que sigue a las acciones armadas violentas.

En estas circunstancias, se produce el rompimiento de lazos afectivos de los niños, niñas y jóvenes con su entorno geográfico y cultural. Infortunadamente, la vida cotidiana con la intolerancia, la injusticia y la violación de sus derechos no culmina con el desplazamiento. La llegada a los centros urbanos, a zonas marginales de pobreza extrema, está acompañada de nuevos factores de violencia.

II. EFECTOS EDUCATIVOS DEL DESPLAZAMIENTO

Una de las principales expresiones del desarrollo social de un país es el nivel educativo y cultural alcanzado por su población. Por un lado, la educación fomenta la productividad de las personas y tiene expectativas de mejor remuneración; por otro, la educación amplía el desarrollo cultural con posibilidades de transformaciones culturales de la vida social en general y la cotidiana en particular. La inasistencia de la escuela de la población desplazada limita tales posibilidades y, sobre todo, en aspectos relativos al tipo de vida que puedan construir.

Aunque el sector educativo ha planteado y llevado a cabo planes de trabajo para atender necesidades específicas, existen carencias de cobertura y de conocimiento del impacto de tales planes y las carencias pueden hacer más vulnerable a la población excluida y por tanto la educación no contribuye a la recuperación de esta población ni a su integración a la sociedad. El desplazamiento coloca en estado de indefensión a las personas y ello afecta su dignidad, produce extrañamiento, cambio de cultura y desinstitucionalización social, cultural y económica¹⁰.

En efecto, la deserción escolar se debe en gran parte a las dificultades económicas de las familias desplazadas para solventar los gastos de útiles, uniformes, transporte y alimentación, entre otros, que se continúan cobrando a las personas desplazadas. Por lo tanto, la tasa de asistencia escolar disminuye después del desplazamiento forzado del 44 al 38%¹¹.

10 Buena parte de población desplazada corresponde a ancianos y viudas con niños pequeños: Ellas son analfabetas o con muy poca escolaridad, tienen que asumir la responsabilidad de la crianza de los niños y niñas y de conservar el núcleo familiar. Además, ocurre la pérdida de los bienes de subsistencia (casa, enseres, cultivos, animales) que implican la ruptura con los elementos conocidos de su mundo de relaciones primarias y por el desarraigo social y emocional que sufren al llegar desde una apartada región campesina a un núcleo urbano desconocido. La violencia destruye la cohesión social afectando a la persona desplazada en su solidaridad como grupo y sus identidades locales, regionales y nacionales.

11 Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES, y Conferencia Episcopal de Colombia. “Desafíos para construir nación”, Bogotá, 2006, p. 82.

La ruptura violenta con su entorno y los cambios abruptos en las relaciones sociales y culturales llevan a predecir un conflictivo proceso de adaptación a lo urbano, caracterizado por elementos de marginalidad y exclusión. Un ejemplo es la dinámica de deserción escolar que, para la población infantil en situación de desplazamiento y en edad escolar (primaria y secundaria), alcanza el 40%¹². Esta cifra es preocupante no sólo por su alarmante crecimiento, sino porque muchos de estos niños, niñas y jóvenes tienen como única opción huir de sus hogares, habitar las calles de las ciudades, involucrarse en pandillas y, algunas veces, regresar a sus zonas de desplazamiento para unirse a los actores armados. En una dinámica que prolonga la violencia con actitudes de miedo y rencor y, muchas veces, elimina la posibilidad del regreso a la escuela.

III. LA NIÑEZ EN EL DESPLAZAMIENTO

El desplazamiento forzado de población civil en medio de la guerra irregular en Colombia es un fenómeno que adquiere mayor gravedad cuando afecta a niños, niñas y jóvenes vulnerables que enfrentan formas inusitadas de violencia y desarraigo que lesionan sus derechos, desconocen su presente y hacen muy incierto su futuro. El desplazamiento destruye los ambientes culturales y emocionales propios, separa la familia y rompe el tejido social, degrada la calidad de vida e incide en el comportamiento psicosocial de las personas afectadas tempranamente por la violencia¹³.

El Informe CODHES n.º 32 plantea que “más de un millón de menores y jóvenes han crecido en medio de la guerra; saben lo que es huir y mentir para salvar la vida, conocen lo que es la muerte violenta porque han visto el asesinato de sus familiares, han experimentado el dolor y la impotencia que ocasiona el ver destruida o quemada la casa, han sido sometidos al olvido y a la imposición de nuevos referentes socioculturales y ahora enfrentan, desde el miedo, la indiferencia propia de las zonas urbanas”¹⁴.

Asimismo el informe mencionado dice que “otro significativo número de menores y jóvenes participa de manera directa en el conflicto, al pertenecer a algún grupo armado y han aprendido a matar, a vengar la muerte de los compañeros, a no creer en la palabra de los otros, a desconfiar de las personas que los rodean, a utilizar la creatividad y la espontaneidad propias de la infancia en función de la destrucción y el sometimiento de sus semejantes. Han aprendido

12 CODHES. *Un país que huye*, Bogotá, cap. XIV.

13 CODHES. Informe n.º 32, p. 168.

14 *Ibid.*, p. 175.

a no jugar y en lugar de ello han interiorizado estrategias, tácticas y discursos para ‘justificar’ la violencia”¹⁵.

De cualquier forma, “niños, niñas y jóvenes han sido socializados en medio de la guerra. Además de las consecuencias psicológicas inmediatas que causa el conflicto armado en los menores, es triste constatar que muchos niños y jóvenes desplazados asumen actitudes y comportamientos fundamentados en la violencia, la fuerza y la imposición, incentivados por deseos conscientes o inconscientes de venganza. La negación de los demás como seres humanos sujetos de derechos, la utilización de armas como instrumento de poder para someter o eliminar al otro y manifestaciones de resentimiento social y familiar, son algunos de los impactos de mediano y largo plazo que pueden generar la violencia y el desplazamiento y que requieren programas de atención especializada en el marco de soluciones integrales”¹⁶.

Teniendo en cuenta las características emocionales y sociales que deja en los menores la situación de desplazamiento, es comprensible que se rompa todo vínculo con la comunidad de origen, desde la participación comunitaria hasta los sentimientos que apegan a una determinada región. Se pierden los referentes geográficos, afectivos y simbólicos que los atan al pueblo o al campo. En este sentido, la estructura que fundamenta la vida personal, familiar y social sufre un fuerte impacto de desestructuración, toda vez que el desplazamiento forzado rompe con la cotidianidad de cada sujeto social y del contexto en el cual participa¹⁷. La ruptura violenta con su entorno y los cambios intempestivos en sus relaciones sociales y culturales llevan a entender que habrá un proceso de adaptación muy difícil a lo urbano, agravado con elementos de exclusión y pobreza.

IV. EL DESARROLLO HUMANO EN COLOMBIA

El informe sobre Desarrollo Humano en Colombia 2003¹⁸ dice que el conflicto lesiona a la educación en términos de que la fuerza vale más que la cordura, la imposición con el fusil es más común que las ideas y enseña a todos que en la vida pública y en la vida diaria cuentan argumentos distintos de la racionalidad y la convivencia. Comparado con ese daño social, los efectos inmediatos del conflicto sobre los dos indicadores que recoge el Informe de Desarrollo Humano –alfabetismo y cobertura escolar– parecen ser secundarios. Y sin embargo, son

15 COHDES. Informe n.º 32, p. 175.

16 *Ibid.*, p. 176.

17 *Ibid.*, p. 177.

18 *Callejón con salida*. cit. 175.

muchos los niños y jóvenes que no van a la escuela porque ya no existe, porque la guerra los absorbe con sus cantos de sirena, porque el maestro murió o huyó, porque ellos y sus padres fueron desplazados, porque ya no pueden costearse el estudio o porque el presupuesto del sector educativo se desvió hacia el gasto militar. La deserción escolar se debe en parte a la violencia, pues los municipios con actores armados podrían tener también un mayor grado de desigualdad o una menor calidad de vida, variables que también inciden sobre la deserción escolar¹⁹.

En aspectos educativos, el informe plantea que la tasa de matrícula decayó tres puntos en un año, con bajas en los niveles primario y secundario. Este aspecto más la deserción escolar hacen que la educación presente aspectos muy difíciles para la educación de la niñez en situación de desplazamiento interno.

V. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las nuevas lógicas democráticas promulgadas en la Carta Política de 1991 en Colombia, y en particular en los aspectos que hacen referencia a la educación como servicio público de calidad y al desarrollo de los principios de tolerancia, pluralidad y valores para el desarrollo de la moderna ciudadanía y los desarrollos investigativos y teóricos en el área de desarrollo humano en la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, han impulsado a la constitución de una línea de investigación y formación en el nivel de Maestría denominada *procesos de desarrollo humano y valores, con especial énfasis hacia el ejercicio de la moderna ciudadanía*. En el ámbito de la línea se han desarrollado varios proyectos tendientes a configurar una pedagogía para la formación de ciudadanía y la constitución del sujeto con base en la democracia, la autonomía, la solidaridad y la valoración de la diferencia como fundamento para construir la paz en este país.

En consonancia con los objetivos de la Cátedra UNESCO, su foco específico de estudio y la línea de trabajo de la Facultad, se ha planteado el proyecto “Desarrollo de modelos pedagógicos que fomenten la igualdad y la inclusión en poblaciones víctimas de desplazamiento forzado”, para aportar miradas y propuestas educativas que apoyen el desarrollo humano de grupos de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento.

Las condiciones educativas y culturales de desplazamiento interno forzado descritas, afectan de manera integral a la vida de buena parte de la población con sus diferentes expresiones: socialización a partir de la guerra, exclusión, desintegración familiar y pérdida de raíces. En síntesis, los niños, niñas y jóvenes arrancados de su

19 Ibid., p. 106.

vida social llegan a condiciones de extrañamiento²⁰ que incluyen a la escuela misma. Las experiencias educativas observadas²¹, apuntan hacia estos aspectos:

– La escuela ofrece algunos modelos pedagógicos generales poco adaptados al contexto específico que las condiciones de niños, niñas y jóvenes presentan.

– Los maestros, aunque interesados, están poco preparados para atender esta población específica.

– Es urgente el trabajo en la recuperación afectiva de los niños, niñas y jóvenes con un trabajo pedagógico que ofrezca nuevos sueños, posibilidades de desarrollo y encuentro con realidades incluyentes.

– La consideración de que los niños y las niñas son sujetos de derechos y no sólo sujetos de intervención.

– Es necesario que en la escuela se atiendan necesidades básicas de los niños, niñas y jóvenes en las jornadas escolares (alimentación, atención médica, atención psicopedagógica).

– Es necesario crear condiciones pedagógicas apropiadas y espacios de aprendizaje significativos para acompañar a las personas en su recuperación emocional y en el fortalecimiento o desarrollo de vínculos sociales y culturales.

En consecuencia con estos planteamientos, el sentido de investigación se refiere a la construcción de *modelos pedagógicos que fomenten la igualdad y la inclusión para poblaciones* víctimas de desplazamiento forzado a partir de reconstitución del sujeto.

La inclusión, como la plantea el Ministerio de Educación, no es solo la cobertura o el cupo escolar sino la capacidad de integrar a las personas de manera dinámica (es decir, a partir de su reconocimiento como sujeto de derecho, de identidad, de subjetividad) a los niños, las niñas y los jóvenes en procesos sociales, culturales y educativos en busca de su recuperación emocional, de construcción de nuevos significados y del encuentro de alternativas que lleven al logro del desarrollo pleno de la vida humana sin excepciones. Una escuela incluyente es aquella que “ofrezca apoyo a procesos de aprendizaje a niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado y de desventaja social²²” En

20 Extrañamiento como desarraigo.

21 Existen tres tipos de experiencias educativas hasta ahora observadas en el proyecto: a. Una escuela formal dedicada a la atención de niños y niñas desplazadas; b. La “inclusión” de los niños que llegan como ejercicio del derecho a la educación como asunto de cobertura (arts. 44, 67 y 68 de La Constitución Política de Colombia), y c. Experiencias apropiadas a los alumnos desplazados de acuerdo con proyectos y propuestas de las comunidades, avaladas por alguna ONG u organismos internacionales.

22 JAVIER TORO y JAIME SALDARRIAGA. “Modelo para una escuela incluida e incluyente”, en *Pedagogía y desplazamiento*, 1^{er} Encuentro Nacional de Experiencias con comunidades en situación de desplazamiento, Bogotá, ACNUR, Opción Legal y Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

el contexto de este escrito, modelo pedagógico se refiere a una estructura de representación de experiencias pedagógicas, cuyo fundamento es la capacidad de los sujetos para tomar decisiones. La inclusión es un ámbito de construcción de la vida humana en términos de derechos y de integración de la diferencia y el diferente. La inclusión como proceso educativo intencional se ocupa del fenómeno en términos de la aceptación y valoración de diferencias porque, según BARTOLOMÉ (2006), la exclusión es negación tanto de los derechos de las personas como de la diferencia y el diferente.

VI. HACIA PEDAGÓGICOS APROPIADOS PARA POBLACIONES EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO

En los últimos años, especialmente a partir de los informes de la Cumbre Social Mundial de Copenhague, se ha comenzado a perfilar un nuevo modelo de desarrollo, el de desarrollo compartido, basado en la participación de los integrantes de la sociedad, como modo principal de movilización del capital social y humano. Así, se entiende que la educación es un modo de desarrollar a las personas y por ello se plantea una estrategia que implica construir. Una nueva cultura política a partir de la escuela propone efectos positivos de valores compartidos, normas sociales y culturales, y formación para generar capacidad de asociación, como capital social que impulse la construcción de redes y un clima de confianza, siendo entonces los grupos humanos mucho más inteligentes al utilizar sus recursos para mejorar su calidad de vida (RAFFAGHELLI, 2001, p. 1).

La educación entonces tiene como objetivo central acompañar a construir un modelo de subjetividad y consecuentemente un modelo de sociedad donde es necesario tener gobierno sobre sí mismo en una dimensión de humanización, en una perspectiva de realización como persona a partir de las interacciones y de los horizontes de posibilidades en la convivencia cotidiana con los otros.

BELLO (2006:4) plantea que las familias desplazadas sufren serias transformaciones en la organización familiar porque deben adquirir nuevas pautas de crianza, nuevas formas de socialización, hacer adaptaciones para afrontar las crisis que no siempre sirven para afrontarlas, todo ello aunado a la crisis económica y cultural por todos los cambios en su vida. En este sentido, cuando los niños, niñas, y jóvenes llegan a otra escuela o tienen imposibilidad de llegar a alguna, conduce a:

- El extrañamiento en un mundo desconocido.
- La pérdida de unos procesos de identidad en un espacio geográfico y cultural y de una historia escolar.
- La pérdida de amigos, interacciones y maestros.

- La transformación de roles.
- La crisis del yo narrativo que tiene historias y lenguajes que entran en conflicto en los nuevos espacios.
- El desconocimiento de niño, niña o joven por parte de la escuela, los profesores o los compañeros de estudio.
- Las dificultades de transferencia de aprendizajes previos a nuevos saberes en la escuela.
- La incompreensión de un contexto nuevo con otras exigencias y roles que chocan con su experiencia previa.

En los contextos de llegada, las personas desplazadas son las extrañas²³[7], son “los otros”, en consecuencia pierden, al menos temporalmente, el relato del “nosotros”²⁴[8], y se ven obligados, al mismo tiempo, a construir un nuevo relato de sí mismo. En un contexto desconocido y a veces hostil, las personas tienen que reconstruirse a sí mismos porque “la realidad de la vida cotidiana se reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros²⁵[9]”.

Con base en BELLO (ibíd., p. 7) el trabajo educativo busca:

- Crear espacios de comprensión e interpretación que las personas y grupos dan a las vivencias y generación de significados nuevos.
- Reconstruir la identidad con base en nuevas experiencias de afecto, compañía y encuentros con el mundo natural y social.
- Aportar a la reparación de la dignidad de las personas y su autorreconocimiento como sujeto.
- Apoyar procesos de duelo.
- Verbalizar las pérdidas.
- Superar la sensación de extrañeza y aislamiento.
- Encontrar caminos de reparación de sí mismo y sus colectivos²⁶.

El ideal de todo educador es ayudar en el crecimiento de personas libres para una sociedad que se piense libremente. La libertad sólo es real cuando las

23 “La experiencia de lo extraño es una experiencia de un estar aquí –simbólicamente hablando– y es inherente a una situación de transitoriedad y de distancia con un grupo determinado. La persona está al margen del mundo que habitaba físicamente”. ALEJANDRO CASTILEJO. Ob. cit., p. 114.

24 Es posible que el “nosotros” dé cuenta adelante de “los desplazados” y no ya de la comunidad o del grupo social al cual se perteneció.

25 PETER BERGER Y THOMAS LUCKMAN. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1995 p. 187.

26 Este aspecto es fundamental porque la mayoría de la población desplazada pertenece a comunidades afrocolombianas e indígenas y se trata de acompañar en la reconstrucción de sus entornos emocionales y culturales y no de imponer una mirada o una forma de vida.

personas son sujeto de sus decisiones, lo cual requiere prácticas de libertad²⁷ y no un mero estado jurídico de reconocimiento de la misma.

A. UNA PEDAGOGÍA PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Reconstruir la identidad, y por lo tanto, recuperarse emocionalmente implica espacios, empresas y proyectos colectivos, además de los individuales ya que el reconocimiento personal y la autoimagen se construyen en un proceso autorreflexivo, y sobre todo en el ejercicio colectivo, donde los otros cumplen la función de reconocer, atribuir y reafirmar. En esa relación compleja, las personas comparten con otros en las múltiples nociones de espacio (escuela, vereda), están ahí para interactuar, para construir una relación de amistad como igualdad, como relación simétrica, con intereses y actitudes similares. El establecimiento de una amistad²⁸ es en último término una manifestación de la libertad que también se observa como una actividad ligada a los espacios geográficos y culturales.

Una pedagogía que apueste por la construcción de la identidad trabajará en establecer y fortalecer tanto los *anclajes de la identidad*²⁹ como la capacidad (y el derecho) para definir su propia identidad. Basada en HARRÉ (1984), los anclajes de la identidad son el cuerpo como apariencia física y localización espacio-temporal, la autoimagen en el sentido del concepto de sí mismo y el “lugar” de nuestra interacción que lo haga aparecer como un actor fiable (GOFFMAN, 1971), responsable de la actuación, el nombre como símbolo propio para saberse uno y el mismo, que nos liga a una historia, a un contexto, a unos-otros cercanos y lejanos y como un derecho de todas las personas en el mundo³⁰, la conciencia de sí mismo y la memoria como capacidad de verse y pensarse a sí mismo como sujeto entre otros iguales y la interacción con los otros. Es difícil entonces la interacción con otros sin el encuentro consigo mismo, porque cada sujeto es

27 Lo cual incluye la elección de formas de vida y sentido social y personal para la misma.

28 En el proyecto “La escuela y la construcción de lo público” realizado por la Facultad de Educación, se encontró que la vida social y el sentido de la misma se construye con los “amigos”, es decir, entre iguales y diferentes.

29 Anclaje es una metáfora para dar a entender que hacemos una estructura personal (ojalá flexible) que permita fijar una posición y resistir cambios y fluctuaciones de la vida. La identidad permite aferrarse para no ser arrastrado a la deriva. Hacen la metáfora con el bambú, planta que se dobla, se mece con la fuerza de los vientos pero no se quiebra.

30 En 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó los Derechos del Niño. El Principio 3.º consagra el derecho a un nombre y a una nacionalidad desde el nacimiento.

diferente. Y desde sí mismo se mantienen y enriquecen las diferencias. Esta es una pedagogía de construcción del sujeto.

Desde lo pedagógico, la escuela del sujeto conlleva entonces el *reconocerse* como sujetos en un tejido de contactos efectivos (y afectivos) que *convocan* e *incorporan*. Tales encuentros adoptan la forma del *sí*, del *como si* y del *con*, lo cual supone el reconocimiento de semejantes y distintos o de los que están juntos para vivir unas realidades y construir representaciones entre todos. Causa común de multiplicidades con otros: la comunidad que se reconoce como la de los diferentes y procura construir sentidos personales y grupales para la vida. En este sentido también compartimos con TORO (2006, p. 26) que la escuela (en sentido amplio), es un escenario de protección. Es decir, un ambiente de reconocimiento de derechos, de participación y de construcción de sueños personales y grupales.

El aspecto anterior se justifica porque nuestro país tiene fenómenos de negación de los otros. Se niega la existencia del otro cuando se toman decisiones que lo afectan sin preguntar al menos su opinión. Con ello, se ignoran los actores de un proceso y se forman sistemas éticos heterónomos en los cuales los supuestos actores no participan y las decisiones son externas a cada quien. Esto, por tanto, no estimula el desarrollo de personalidades y grupos autónomos.

En estos sentidos, la experiencia pedagógica que se propone, estimula el análisis de espacios cotidianos, locales, nacionales e internacionales de participación, la diversidad como riqueza, la existencia de muchas culturas y etnias y la explicitación de concepciones y representaciones sobre el desplazamiento. Se actuará sobre el aserto de que el conocimiento del otro es un cerco contra su discriminación y su exclusión.

Por todo ello, la estrategia pedagógica busca hallar espacios de identidad entre los actores: roles, manifestaciones culturales, conversaciones, discusiones conceptuales, acciones conjuntas, juegos, expresiones mediáticas. La identidad es un proceso de creación de un mundo interno en relación dinámica con lo externo, rico en imágenes, ideas, símbolos y sentidos, en el cual también se edifique un yo actuante y simbólico, que propicie la interacción con los demás y la comunicación implicada en el proceso de vivir con otras personas en círculos pequeños y grandes. La identidad se hace muy difícil en soledad y por ello, compartir y construir conscientemente³¹ la vida cotidiana en el proceso educativo, genera mundos de relación en la escuela y en otros espacios y favorece la generación de:

31 Con intencionalidades construidas compartidas.

– Seguridad de grupo. Los muchachos y muchachas conforman grupos que les ofrecen seguridad emocional (y física) que pueden constituir un pilar para agenciar desarrollo social y cultural. La escuela, a veces, no cuenta con este recurso para estimular dichos procesos y busca acabar sus organizaciones internas. En una mirada nueva, hay que contar con este hecho y asumirlo en sus estrategias pedagógicas de formación y de acción.

– Lealtad compartida. Los estudiantes desarrollan lealtades compartidas desde los roles que desempeñan, las acciones que desarrollan y sobre todo desde la amistad como lazo fuerte y predominante entre ellos que hay que estimular y fomentar.

– Presunciones compartidas. Las sociedades e instituciones transmiten a sus miembros rasgos que terminan siendo parte de su personalidad. Los procesos comunicativos verbales y no verbales de la escuela llevan mensajes que sirven de aprobación (o desaprobación) de las personas y que sustentan procesos de autoafirmación y autonomía. Este aspecto es una consideración necesaria en la vida cultural de la escuela en un mundo donde estamos llenos de información a veces en contravía de la comunicación y la expresión humanas.

– Expresiones simbólicas. Un aspecto básico en el desplazamiento es que las personas pierden sus órdenes simbólicos (territorio, geografía, relaciones, referentes), entran en conflicto con sus órdenes conceptuales (conocimientos y saberes), interrumpen procesos comunicativos (interacción verbal y no verbal) y un orden simbólico de presunciones (rumores, lenguajes propios de algunos grupos, mensajes “cifrados”). Estos aspectos tienen que recuperarse en un proceso educativo y tenerse en cuenta en las estrategias pedagógicas que se planteen con esta población.

– Resiliencia. La capacidad de las personas de vivir bien y desarrollarse positivamente, a pesar de las difíciles condiciones de vida y más aún, de salir fortalecidas y ser transformadas por ellas se llama resiliencia. En el proyecto aparece como *resistencia* frente a la destrucción y como la capacidad de proteger la propia integridad a pesar de la presión: es decir, la superación de las crisis, el dolor, la muerte, la pobreza, el desplazamiento mismo, como situaciones límites ante las cuales el ser humano se erige como luchador innato y sobreviviente de la esperanza; y el otro elemento lo constituye *la capacidad de construir o reconstruir su propia vida* a pesar de las circunstancias difíciles. El desplazamiento es un conflicto de alta intensidad y, seguramente, con un alto poder de transformar individuos y sociedades, pero, como dice ZULETA, “sólo una sociedad madura para los conflictos, es una sociedad preparada para la paz” (1995).

B. RECONSTRUCCIÓN DE TEJIDO SOCIAL A TRAVÉS DE LA CONVERSACIÓN

El profesor MATURANA (1988) señala que el lenguaje fluye en interacciones consensuadas y cada palabra (como sonido o gesto) es un elemento en el flujo de haceres y emociones que toman lugar en el vivir juntos y con ello enfatiza el carácter dinámico y relacional del lenguaje. En este sentido, la existencia humana cobra una dinámica cultural e individual a través del lenguaje y la emocionalidad que lo acompaña. Esto fundamenta la vida social en un espacio social donde se puede reconocer al otro en la conversación. El lenguaje se amplía como una manera de vivir juntos en las interacciones de los miembros de una comunidad y se convierte en una fuente de saberes y experiencias así como en una red de lecturas cruzadas y acciones consensuadas, que generan la complejidad de vivir en los juegos del lenguaje (WITTGENSTEIN, 1956).

La estrategia conversacional contempla varios aspectos desde lo pedagógico y su potencialidad porque asume a cada sujeto en su individualidad, lo coloca en la tarea de contar a otros sus percepciones y vivencias, estimula la capacidad de escucharse a sí mismo y a otros, trae al ambiente de aprendizaje la vida cotidiana y el conocimiento académico en un intento de síntesis creativa, posibilita la intersubjetividad, estimula la expresión como dimensión de la identidad, crea nuevos espacios simbólicos a partir de lo que es cada quien y cómo compartir espacios de vida común, fomenta la discusión, el discernimiento y la argumentación. La dimensión conversacional asume la forma de contarnos³², que asume estas formas:

- Yo te cuento asuntos de mi vida para que tú y yo nos acerquemos.
- Tú y yo vamos por nuestro espacio cultural y hacemos el mismo recorrido con nuevos ojos.
- Nosotros hablamos de nuestro mundo, qué nos gusta y qué no para crearle otros futuros compartidos.
- Nosotros miramos las percepciones de los otros para juntar nuestros pensamientos y acciones.
- Recreamos algunos de nuestros procesos escolares para mirarlos de otra manera y apreciar su sentido.
- Analizamos nuestro mundo interno y sus relacionales con otros mundos nacionales e internacionales.

³² Contarnos es una estrategia que formó parte del modelo pedagógico probado en el proyecto “La escuela y la construcción de lo público”, desarrollado por la Facultad de Educación.

El escritor JAIRO ANÍBAL NIÑO (1998) aporta el sentido y la significación a la conversación a través de la palabra: “como los humanos han sabido cultivar el bosque de las palabras; con ellas se hermanan, se comunican, se consuelan, cantan y sueñan. A veces se les olvida que tienen ese milagro instalado en la cabeza, en el corazón y la lengua; entonces creen que sólo la violencia resuelve sus contradicciones y conflictos. No se dan cuenta, entonces, de que la violencia es la más triste e inhumana ausencia de pensamiento”.

En la estrategia pedagógica, *contarse, participar, analizar la vida en común*, busca crear afinidades. Se trata de comprender que es mucho más lo que acerca a los seres humanos que lo que los separa. El acercamiento al otro va surgiendo como producto de una concepción de amistad que se manifiesta desde las afinidades y la compatibilidad de intereses, desde allí construye lo que significa el respeto desde los diferentes niveles de la expresión, asumiendo que el otro se encuentra en la disposición y en la misma condición para dialogar.

Las afinidades sobre las cuales se pueden construir conversaciones son una excusa para ampliar el espectro de conocimiento y del mundo cotidiano donde se plantea la interacción entre diferentes (niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento):

- El recorrido de la vida.
- El recorrido de la vida juntos en la escuela.
- Los amigos.
- Los lenguajes para expresarse.
- Las esperanzas.

Por otra parte, una educación orientada hacia la formación de ciudadanos para una sociedad auténticamente humana tiene que ser consciente de los medios que empleará para formar adecuadamente a sus alumnos en nuevos sistemas que tengan en cuenta valores personales y comunitarios, que establezcan métodos coherentes con las capacidades individuales y el desarrollo social, cultural y productivo del país. Justamente por el reconocimiento inmenso que se hace del papel de la educación en valores en la generación de sociedades nuevas que puedan vivir en un marco de democracia, tolerancia y aceptación de las diferencias.

C. CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN CON DIFERENTES

Este componente se refiere al pluralismo y la multiculturalidad. Cuando se habla de pluralismo, se alude a la existencia de diversas identidades y culturas lo cual no significa que exista una sociedad intercultural. Con ello se dice interacción

“entre culturas”, es decir, relaciones y vínculos; la convivencia de las diferentes culturas en su diferencia y desde la vivencia cotidiana entre diversos pueblos, grupos, personas individuales, con sentidos propios y distintos de existencia. Implica encuentros dialógicos y una continua relación de alteridad³³ entre sujetos concretos, con visiones distintas del mundo, entre los que se producen intercambios simbólicos, de significados y sentidos. Este es un proceso que hay que construir, sobre todo en una sociedad como la nuestra, con tantos conflictos y formas de violencia. Esto implica el reto del desarrollo equitativo y autónomo de todas las personas sin diferencia de sexo, etnia, región, país, forma de vida o identidad elegida.

Por lo anterior se entiende que “la pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (ARENDE, 1993: 22). Sólo donde las cosas pueden verse por muchos “en una variedad de aspectos y sin cambiar su identidad, de manera que quienes se agrupan a su alrededor sepan que ven lo mismo en total diversidad, solo allí aparece la auténtica y verdadera realidad humana” (ARENDE, 1993, p. 66). La convivencia es una labor conjunta de todos en diferentes espacios, incluyendo a todos los actores para construir en la práctica, en lo que pasa a diario, la convivencia como proceso de aprender a vivir juntos en la diferencia. Aprender a vivir juntos implica entonces educar para la diferencia. Como señala SAVATER (1997:72) “en la deseable complejidad y étnica de la sociedad moderna [...] queda la escuela como el único ámbito que puede fomentar el aprecio racional por todo aquello que permite vivir juntos a los que son gozosamente diversos”.

En situaciones de tanto sufrimiento y soledad es necesario crear vincularidad, como redes de apoyo incondicional que un ser humano requiere para sentirse parte del mundo, de la sociedad, del país, de la familia. El vínculo según Jung es la misma unidad humana. Implica entonces intercomunicación afectiva que es la base de todo crecimiento humano. Crear lazos, como lo afirma ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY en su libro *El Principito*, es la base de la amistad y el amor, pero también crear lazos es acompañar en el dolor, unirse en la angustia del sin sentido para dar esperanza.

Los seres humanos en circunstancias especialmente difíciles requieren una mano amiga, un acompañante, un “cómplice significativo”³⁴ que les permita crear lazos y vínculos consigo mismos, con los otros y con su entorno. Todos

33 Alteridad se aplica al descubrimiento que hace el “yo” del otro, lo que hace surgir una gama amplia de otros, nosotros...

34 El maestro puede ser un adulto significativo para los muchachos y muchachas en la medida de su

estos enunciados son caminos de vincularidad que suscitan el potencial humano de la resiliencia, donde la escuela y el maestro pueden desempeñar un papel muy importante.

D. UNA PEDAGOGÍA PARA ENCUENTRO CON EL MUNDO DEL CONOCIMIENTO

Para la población víctima de desplazamiento forzado (y para otros grupos sociales) la educación debe permitir que las personas desarrollen operaciones cognitivas³⁵ que garanticen que en un mundo rápidamente cambiante, complejo, en el cual se multiplican los saberes y tecnologías construidas culturalmente a las que se debe acceder, puedan hacerlo en una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida, en forma autónoma y a través del empleo de diversos recursos o en un contexto de organizaciones para el aprendizaje. Cada persona ha de aprender a comprender el mundo que la rodea suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades, comunicarse con los demás y apreciar el conocimiento para vivir y descubrir.

A través del aprendizaje nos incorporamos a la cultura humana de modo personal y generamos, además, nuevas formas de aprendizaje. De este modo, cada sociedad y cada cultura es creada por los procesos humanos de aprendizaje y, a su vez, genera nuevas formas de aprendizaje, es decir, una verdadera cultura de aprendizaje. Nuestras sociedades son sociedades de la información, de conocimiento y sociedades educativas. Esto lleva a formación para generar capacidad de asociación, como capital social que impulse la construcción de redes y un clima de confianza, siendo entonces los grupos humanos mucho más inteligentes al utilizar sus recursos para mejorar su calidad de vida (RAFFAGHELLI, 2001, p. 1). La educación ocurre en las clases y en todos los lugares y experiencias cotidianas [...] de manera que no hay nada más apropiado que la práctica educativa deliberada para propiciar el aprendizaje. Sobre esta base, podrían definirse competencias sociales (ZARIFFIAN, 1998) como un saber-ser ciudadano, poseyendo las capacidades desarrolladas en tres campos principales: ser autónomo, ser responsable al tomar decisiones y poseer capacidad de comunicación con los

experiencia, conocimiento y madurez emocional para acompañarlos en sus procesos formativos y de recuperación emocional tan conflictiva en personas en situación de desplazamiento.

35 El maestro puede ser un adulto significativo para los muchachos y muchachas en la medida de su experiencia, procesos psíquicos y de aprendizaje que permiten a las personas apropiarse de nuevos conocimientos, reconstruirlos, construir o producir otros nuevos o hacer transferencias de los mismos a la vida.

otros. Por su parte, el sistema educativo en general y las instituciones educativas en particular, han de crear un andamiaje discursivo de tolerancia, respeto por el otro, aceptación de lo diferente y de necesidad de convivencia entre distintos (es la consideración de la “otredad”).

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDET, HANNAH. *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.
- BARTOLOMÉ RUIZ, CASTOR. “Inclusión, exclusión y alteridad, desafíos de la subjetivación contemporánea”, Presentación, Encuentro de Investigadores, Cátedra UNESCO, Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Externado de Colombia, 2006.
- BELLO, MARTHA NUBIA. “Identidad, dignidad y desplazamiento forzado. Una lectura psicosocial”, en *Desplazamiento forzado interno en Colombia: Conflicto, Paz y desarrollo*, ACNUR-CODHES, 2001.
- BELLO, MARTHA NUBIA. “El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social”, ponencia presentada en la conferencia regional Globalización, migración y derechos humanos, convocado por la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, septiembre de 2003.
- BELLO, MARTHA NUBIA. “Desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión”. En: *Desplazamiento forzado: Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. Acnur, Universidad Nacional de Colombia. 2004. p. 19 a 30.
- BELLO, MARTHA NUBIA. “El abordaje de lo psicosocial, concepto y perspectivas”, Bogotá, Universidad Nacional, Cátedra Virtual sobre Desplazamiento Forzado en Colombia, documento de trabajo, 2006.
- BELLO, MARTHA NUBIA y CLAUDIA MOSQUERA. “Desplazados, migrantes y excluidos: actores de las dinámicas urbanas”, en *Migraciones, desplazamientos y reestructuraciones Territoriales*, Centro de Estudios Sociales, Unibiblos, 2000.
- CASTLLILLEJO, ALEJANDRO. “Poética de lo otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia”, Bogotá, 2000.
- Codhenformas I. *Boletines informativos 1996-1999*
- DELACÔTE, GOÉRY. “Enhanced reality”, *UNESCO: Prospects, vol XXVII*, n.º 2, June, 1997.
- FORERO, ÉDGAR. “El desplazamiento interno forzado en Colombia”, Washington, septiembre de 2003.

- GÓMEZ BUENDÍA, HERNANDO. “El conflicto un callejón con salida”, UNDP, Informe Nacional de Desarrollo Humano. Colombia 2003.
- GUERRA, CARLOS. “Sujetos sociales, subjetividad y democracia en América Latina”, en *Revista Foro* n.º 28, 1996.
- MATURANA, H. R. “Ontología del conversar. Terapia Psicológica”, 1988 b.
- MONROY, BETTY et ál. “La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares”, Bogotá, Universidad Externado de Colombia-IDEP, 2006.
- Procuraduría General de la Nación. “El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos”, Bogotá, 2006.
- RAFFAGHELLI, JULIANA. “Hacia la formación de competencias sociales para la participación ciudadana”, ponencia al Congreso Developments in public participation and innovations in Community Governance, Barcelona, 2001.
- REVILLA, JUAN CARLOS. “Los anclajes de la identidad personal”, Madrid, Universidad Complutense, *Athenea Digital*, n.º 4, 2003.
- RUT INFORMA. Boletín Especial, Estudio de Caso n.º 4, Bojayá, Conferencia Episcopal de Colombia, julio de 2002.
- SAVATER, FERNANDO. *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.
- SUÁREZ, HARVEY. “Algunas reflexiones para comprender la formación del desplazamiento forzado como un campo de saber, poder y subjetividad”, en *Desplazamiento forzado: dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*, ACNUR, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- TORO, MARÍA CRISTINA. “Proyecto pedagogía y protección de la niñez”, en *Pedagogía y desplazamiento*, 1^{er} Encuentro Nacional de Experiencias con comunidades en situación de desplazamiento, Bogotá, ACNUR, Opción Legal y Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- TOURAINÉ, ALAIN. *Podemos vivir juntos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- ZARFFIAN, R. *Módulo de formación para la ciudadanía*, 1998.
- ZULETA, ESTANISLAO. *Educación y democracia: un campo de combate*, Bogotá, Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio, 1995.
- ZULUAGA, JAIME. “La guerra interna y el desplazamiento forzado”, en *Desplazamiento forzado: dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*, ACNUR, Universidad Nacional de Colombia, 2004.