

ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO FORZADO

LOCALIDAD DE USME

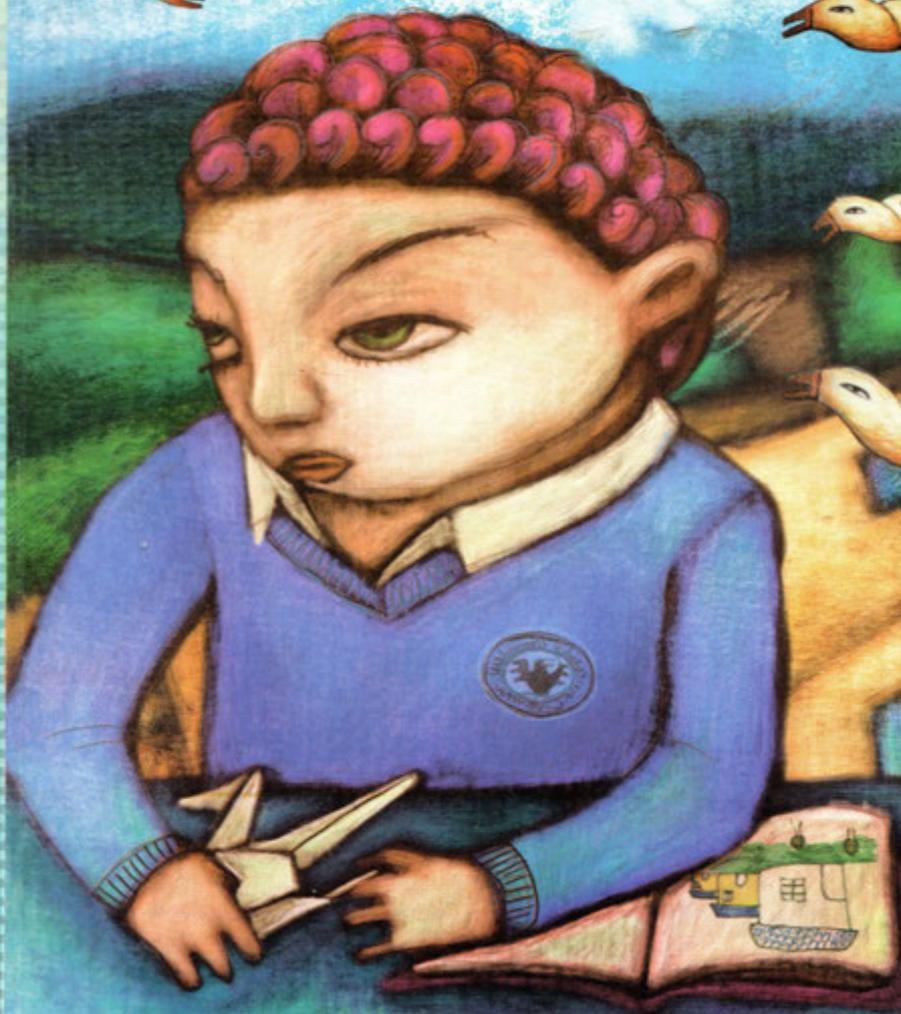
Integración a la Escuela de Niños y Niñas
en Condición de Desplazamiento

Escuela y Desplazamiento Forzado



CECILIA DEL PILAR CORTES S.
Investigadora Principal

LIGIA CASTRO DE AMAYA
Coinvestigadora



parte 2

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

Parte 2

Escuela y Desplazamiento Forzado



COMUNICACIÓN PARA LA
EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO
SIEMBRA

CECILIA DEL PILAR CORTES S.
Investigadora Principal

LIGIA CASTRO DE AMAYA
Coinvestigadora

Con el apoyo de:



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
IDEP



Save the Children
Canada

PCS Comunicación en Proyectos
Project Counseling Service



Canadian
International
Agency

Bogotá *sin indiferencia*

Bogotá, Octubre de 2005.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Dirección general: Mireya González Lara (E)
Subdirectora Académica: Ruth Amanda Cortés Salcedo (E)
Interventor Académico del IDEP: Doris Lilian Marin
Área de Comunicación Educativa: Diana María Prada Romero
Publicación mediante Contrato 021

Save The Children Canadá
Dirección del Proyecto: Eleonor Douglas
Interventora: Cecilia Gómez

Consejería en Proyectos
Oficial de Proyectos: Eduardo León

Realización: Corporación para la Educación y el Desarrollo SIEMBRA
Investigadora Principal: Cecilia del Pilar Cortes S.
Coinvestigadora: Ligia Castro de Amaya
Auxiliar en la Investigación: Gloria Tautiva
Coinvestigadores Primera Fase (1999): Hugo Angarita, Harry Cárdenas,
María Angeles Lerma, Alvaro Arcila.

Primera Edición: 1000 copias
Diseño, Diagramación, Portadas e Ilustraciones: >ISKRA< correo.iskra@gmail.com
Fotografías: Archivo Corporación SIEMBRA, Jorge Lopez, Juan Calderón
Corrección de Textos: Clara Bonilla
Impresión: Ultra Office



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

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

“Ahora los niños y niñas no se encuentran tan afectados emocionalmente y cuentan con un potencial que permite a pesar de las dificultades estabilizarse emocionalmente”.

“Ella es muy tímida, evasiva, no interactúa entre sus iguales, es muy callada, solicitaba mucho mi ayuda para que pudiera hacer algo, tenía que decirle que esperara un momento”.

“No, los chicos acá, en medio de su pobreza, son muy receptivos, acogedores, hay unos que como que exageran su condición de desplazados, no solo es que son desplazados, sino que no tienen ningún elemento, entonces los otros los tiene que auxiliar, por un lado los elementos y por otro lado, también son diferencias, en que el niño viene sucio o mal oliente, cuando el que esta acá debe venir limpio y porque por su condición hay que tolerarlo”.

Entrevista Docente, 2004

“Yo, pienso que sí, si hay algunos, pero van cambiando, ellos llegan muy tímidos, un poco temerosos, no entienden o asimilan la dinámica del salón de clase que manejamos aquí en la ciudad, poco manejan cuaderno, no tantas materias tampoco, el orden de los cuadernos... Hay algunas cosas de pronto muy mecánicas, pero que para uno son importantes, para inculcarles el orden, ahí es cuando uno empieza a notar, pero este muchacho, ¿qué pasa?, es algo que venimos manejando todos los años aquí y él no lo hace... Eso en cuanto al manejo en clase, y en cuanto al comportamiento, después de que están tímidos y temerosos, entonces consiguen amigos, los buscan, ellos son muy buscados, porque aquí los niños del curso los acogen muy bien, no los rechazan, pero los buscan y los manejan y los llenan de cosas en la cabeza y entonces el niño, tímido y temeroso, ya es un niño indisciplinado, es diferente, cambia”.

Entrevistas a docentes, 2004



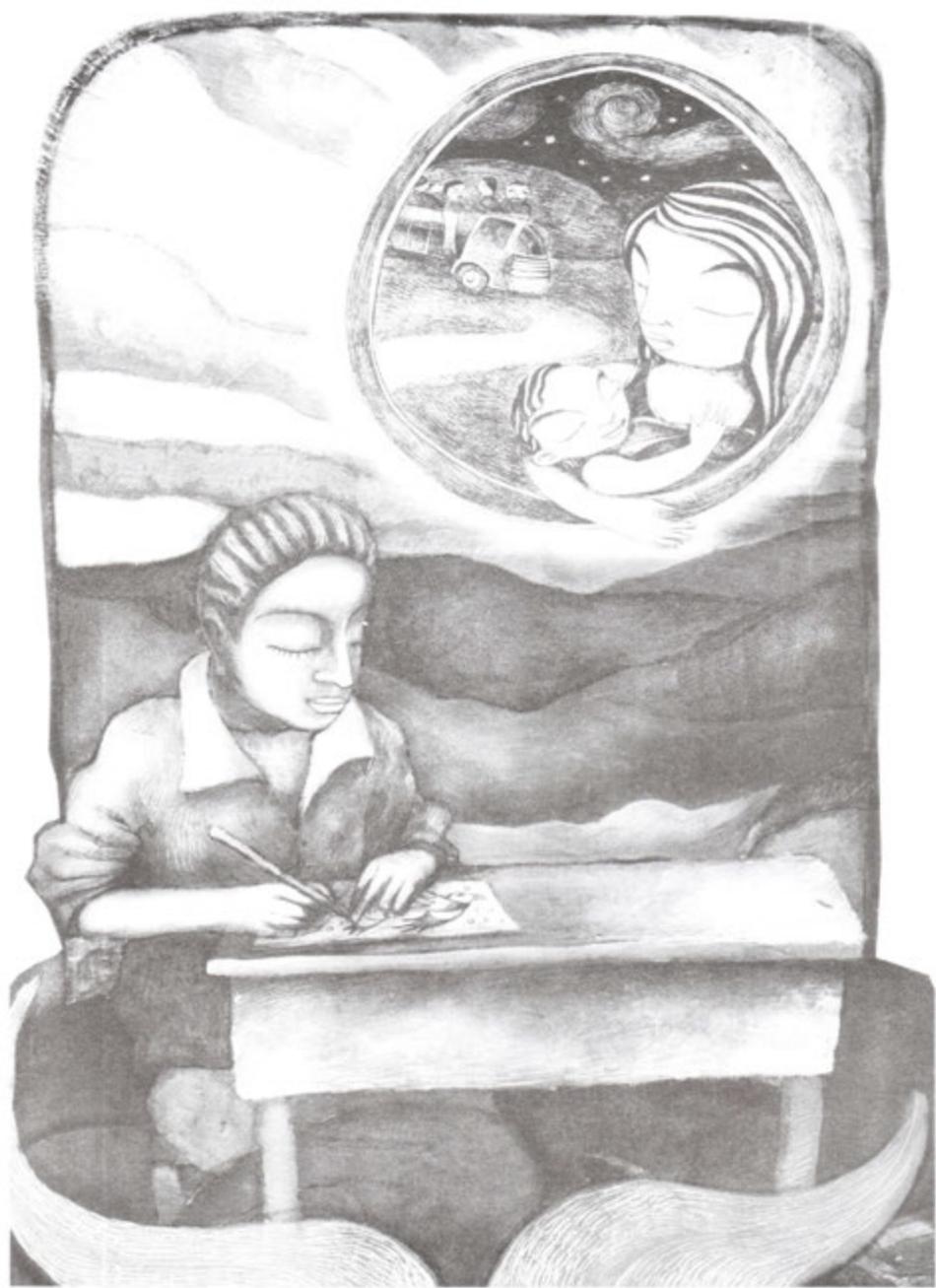


TABLA DE CONTENIDO

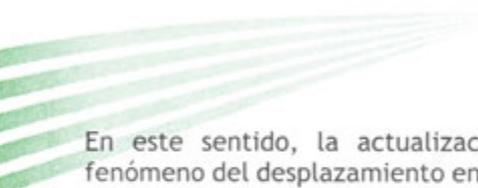
	Pag.
INTRODUCCIÓN.....	7
1 LA EDUCACIÓN EN LA LOCALIDAD DE USME.....	12
1.1 Instituciones educativas.....	14
1.2 Situación de los docentes.....	15
1.3 Reprobación y deserción.....	15
1.4 Características de la dinámica pedagógica y de convivencia en las instituciones educativas.....	15
1.5 Gobierno escolar, Manual de Convivencia y Proyectos educativos institucionales.....	19
1.6 Potencialidades desde lo pedagógico.....	22
2. DESPLAZAMIENTO Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	24
2.1 Cifras de los niños y niñas en las instituciones educativas.....	25
2.2 Registro por año y por grados.....	25
2.3 Colegios con mayor número inscritos de niños y niñas en condición de desplazamiento forzado.....	26
2.4 Sentido de la escuela en relación con el desplazamiento.....	28
2.5 Conocimientos y actitudes de los docentes.....	29
2.6 Interacción familia y escuela.....	34
2.7 Familia e inserción del niño en la escuela.....	36
2.8 Ubicación en el grado escolar.....	37
2.9 Espacio físico y contexto.....	38
2.10 Aspecto académico y metodológico.....	39
2.11 Vinculación de los niños y niñas a la Escuela.....	42
2.12 Interacción Familia y Escuela.....	44
2.13 Procedimientos legales para restablecer el derecho a la educación.....	46
2.14 El acceso a la educación como un derecho.....	48
2.15 La Educación como un derecho para la población en condición de desplazamiento.....	50
3. LOS NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO.....	52
3.1 Violación de los Derechos de los niños y niñas.....	53
3.2 Niños y Niñas en condición de desplazamiento.....	54
3.3 Caracterización de los niños y niñas en condición de desplazamiento.....	56
3.4 Niños y niñas en condición de desplazamiento en la escuela.....	56
3.5 Comportamiento de los niños desplazados.....	60
3.6 Desarraigo y desadaptación.....	62
3.7 Afectación Emocional vista por los maestros y los padres.....	64
3.8 Desarrollo y adaptación.....	65
3.9 Autopercepción, relaciones afectivas, diferencias entre colegios urbanos y rurales y percepción de la violencia de los niños y niñas en condición de desplazamiento.....	66
4. CONCLUSIONES.....	77

introducción

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



Parte 2

Escuela y Desplazamiento Forzado



1 LA EDUCACIÓN EN LA LOCALIDAD DE USME



Al realizar un balance del aspecto educativo en el período de 1999 al 2005, se puede afirmar que se han presentado cambios en términos cuantitativos y cualitativos que han influido de manera fundamental tanto en la cobertura oficial como en la calidad de la educación en la localidad de Usme.

Teniendo en cuenta las estadísticas del Departamento Administrativo de Planeación Distrital, la localidad de Usme concentró en el 2003, el 4,7 % (73.731 niños y jóvenes) de la población en edad escolar, de la cual el 99.1% está ubicada en estratos 1 y 2 en la localidad.

De acuerdo con esta información, la educación escolar en la localidad de Usme se enmarca en la problemática de marginalidad urbana que presenta el sector, caracterizado por la deficiente urbanización de la mayoría de sus barrios y por el ritmo acelerado de su proceso de poblamiento. A estas situaciones se le suma el hecho de que el 70% de la localidad se encuentre en zona rural.

Así, en las instituciones educativas que hacen parte de la localidad, se manifiestan en su dinámica socio-cultural dos aspectos que tienen que ver con la manera como la localidad se ha desarrollado demográficamente:

Por un lado, Usme es una localidad cuyo crecimiento poblacional ha sido acelerado en comparación con otras localidades debido a la cantidad de población migrante que ha llegado a la zona. Usme alberga personas de diferentes partes del país, básicamente del Meta, Tolima, Cundinamarca, Boyacá, entre otras. Son familias que han migrado por diferentes razones: económicas, familiares y por desplazamiento forzado. Por esta razón en las instituciones educativas de determinadas Unidades de Planeación Zonal - UPZ de la localidad hay niños, niñas y jóvenes oriundos de otras regiones del país lo cual les determina un carácter intercultural a éstas escuelas.

Por otro lado, el crecimiento acelerado de la población hace que uno de los mayores problemas que presenta la localidad, en términos educativos, sea la cobertura; no ha podido establecerse el número de cupos suficientes para satisfacer la demanda educativa. Sin embargo, en estos últimos años, se han utilizado algunas estrategias para suplir de alguna forma, tal deficiencia.

Según datos de la Secretaría de Educación del Distrito, SED el número de matrículas en el sector oficial en 1999 fue de 55.459 y en el 2003 de 64.427, notándose un incremento. Sin embargo, tomando el total de matrículas (más subsidios y no oficiales), el número bajó de 85.054 en el año 1999 a 84.509 en

el 2003 mostrando un descenso, lo que significa que aumentaron en el sector oficial, pero que, en términos generales, la matrícula bajó, situación que se contradice con el crecimiento acelerado de la población: la población ha aumentado pero el número de matrículas disminuyó.

Durante este periodo fueron mejoradas las instalaciones y se amplió la cobertura de seis de las instituciones en donde se realizó la investigación inicial. Actualmente, hay una institución en construcción y otra en reparación. Además, se construyeron cuatro instituciones en concesión y se otorgaron subsidios a través de convenios con instituciones privadas (Centro Educativo Distrital Don Bosco II y IV, Miravalle y Juan Luis Londoño), También se adelantaron gestiones para proveer un servicio de transporte interlocal.

A pesar de estos esfuerzos, la localidad cuenta con un déficit de cupos, según la SED (Secretaría de Educación del Distrito) está planteada de la siguiente manera: matrículas de 64.427 y Población en edad escolar - PEE - Estratos 1 y 2 de 73.046. Lo que implica que se está cubriendo el 88,2 %, quedando el 1,8% sin atención (9.614).

1.1 INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La creciente demanda de servicios educativos en la localidad de Usme, está en conexión directa con el ritmo acelerado de poblamiento de sus zonas de expansión urbana, lo que ha obligado a aumentar la construcción de instalaciones. De conformidad con el informe presentado por el equipo de apoyo a la planeación local a la Alcaldía Local de Usme, La situación actual de las instituciones educativas oficiales de la localidad en términos de oferta y demanda se puede apreciar en la tabla 11.

Establecimientos Educativos	1996	2001	2004
Establecimientos oficiales	48	60	43
Convenio	2	0	0
Administrados en concesión	0	3	4
Establecimientos no oficiales	61	83	n.d

Tabla 1. Número de Establecimientos educativos en la localidad.

Fuente: Secretaría de Educación, Instituciones Educativas Oficiales y privadas.

A partir de la aplicación de la Ley 115/94 por medio de la cual se integraron algunas instituciones educativas, Usme cuenta con 43 instituciones administradas por las SED y 4 dadas en concesión. Sin embargo, todavía existe deficiencia para suplir la demanda educativa de la localidad.

1.2 SITUACIÓN DE LOS DOCENTES

Según datos del Centro administrativo de educación local CADEL- en 1998 la falta de docentes sobrepasa en el nivel de secundaria y media vocacional, sobre todo para las áreas de educación artística, matemáticas y en tecnologías (electricidad, agrícola y dibujo técnico), especialmente en la jornada de la tarde. No obstante, para ese mismo año el personal docente asignado a la localidad ascendía a 1361 y 78 directivos docentes: 11 rectores, 16 coordinadores y 51 directores para un total de 1439, según información del Cadel.

Para el año 2004 estuvieron asignados 1967 docentes, 1091 en propiedad y 876 provisionales, es decir que la planta de docentes aumenta en seis años, en 528, incluyendo los docentes itinerantes, que hoy día son casi la mitad de la planta docente total.

La situación de los provisionales en las instituciones educativas ha generado un ambiente de inestabilidad debido a que la mayoría considera que pronto van a ser cambiados y por lo tanto su vinculación y compromiso con actividades pedagógicas y con los proyectos transversales, es mínima; se presenta una ruptura en los procesos pedagógicos que se habían logrado establecer en algunas instituciones y vuelven a aparecer problemas con respecto a las metodologías y al manejo de grupo; esto no solo es consecuencia de la provisionalidad sino de la falta de experiencia de algunos profesionales que han sido contratados.

1.3 REPROBACIÓN Y DESERCIÓN

En el período de 1999 al 2002, las tasas de reprobación y deserción en esta localidad registraron un aumento en la localidad; siendo, además superiores a las registradas en el Distrito en su conjunto y en las instituciones no oficiales.

1.4 CARACTERIZACIÓN DE LA DINÁMICA PEDAGÓGICA Y DE CONVIVENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En la investigación inicial, los docentes determinaron principalmente tres aspectos como dificultades para realizar una labor pedagógica adecuada: primero la cantidad de niños y niñas en cada aula (45 niños por aula) lo que

evidenciaba el hacinamiento y las precarias condiciones de infraestructura, la falta de espacio y ventilación; en segundo lugar, los problemas familiares y de salud y, en tercer lugar, la agresión física y verbal entre las niñas y niños.

En la actualidad, siguen existiendo los mismos problemas, aunque sus formas de manifestación han variado; el maltrato familiar, el abuso sexual y la proliferación de pandillas, se han evidenciado mucho más.

Ante esta dramática situación los docentes plantean como dificultades y problemáticas los siguientes aspectos:

> El hacinamiento sigue siendo una condición que dificulta la labor pedagógica y la convivencia.

“Los conflictos que yo percibo, a nivel de los estudiantes, yo los aduzco a una situación, que es el hacinamiento, ese es uno de los factores, al interior del colegio. Ya vinieron unos funcionarios, de una organización del Materno Infantil, hicieron una medida donde alcanza a sumar 0,25 mt, cuadrados cuando hay una norma interna, que dizque se necesita mínimo 2 mt cuadrados, tanto para estudiantes como para docentes: ese es uno de los factores”.

Entrevistas en profundidad a docentes, 2004.

“Lo que pasa es que en la parte de material, hace falta, como complementaria de los procesos pedagógicos, los laboratorios, espacios que les cambien ese ambiente de afuera que es tan agresivo, aquí dentro del colegio, faltan muchos de esos espacios, para que ellos, de pronto, liberen tanta agresividad que tienen y suavicen su forma de ser”.

> El auge de pandillas que generan conflicto al interior y exterior de las instituciones educativas.

“El choque frontal se da por ganar estudiantes adeptos a los cuatro parques que hay alrededor de la comunidad. El choque se hace fundamentalmente con armas blancas, con cadenas, están utilizando perros de combate. Como ayer pudo percibir, es que la policía, no hace absolutamente nada, simplemente llaman al orden”.

> El aumento de niñas menores de edad, embarazadas.

“Los embarazos... es que hay mucha niña embarazada, creo que ellas no



quieren tener a los niños... Ahorita hay como 35... He estado hablando con una niña que justamente, es una 'china culicagada' de 11 o 12 años y se embarazó, tiene cantidad de problemas. Yo creo que ella se retira de la Institución, porque ellas no quieren entender, las niñas se enloquecen y se desesperan porque no quedan embarazadas..."

> Para los docentes, uno de los problemas más notorios en las Instituciones sigue siendo la agresividad física y verbal entre los niños, niñas y jóvenes, siendo notorias en estos momentos las peleas entre jóvenes, mujeres y hombres por relaciones sentimentales... Una apreciación generalizada es que las mujeres están peleando más que los hombres.

"Los conflictos se inician porque necesitan comprobar que su hombre, como ellas dicen... ellas los manejan, es algo curioso, dicen 'profe, yo le tengo que pegar a ella, porque se metió con mi comida...' Entonces yo le pregunto: '¿y es que usted practica alguna antropofagia?, porque comerse, es decir yo me como el brazo de él, o me como un bicho'. Dice: 'no, profe, es que es mío'. Hacen o preservan la cuestión de defender su propiedad y también marcan en sus imaginarios sus terrenos y un territorio que nadie puede invadir".

"...por el chico más guapo, pero fundamentalmente lo agresivo de los conflictos, se dan y en su mayoría lo generan las niñas, es un cosa bastante curiosa, porque uno diría que el género femenino está ahí para proyectar vida y no para generar guerra, pero después, si llegan a acuerdos, se restablecen."

Frente a las interacciones que se producen en las instituciones que componen la muestra de la investigación, se encontró que los maestros ubican la agresividad como una constante en las relaciones entre los niños. Esta agresividad se manifiesta principalmente en el trato verbal y en menor medida, en la agresión física. Las explicaciones que al respecto hacen los maestros parten del hecho de que los niños provienen de ambientes hostiles.

“Son tonterías: porque no me prestó el lápiz, me corrió el asiento, incluso hemos descubierto que los niños pequeños están sirviendo de instrumentos para agredir a otros. Me explico: dos estudiantes tienen conflicto en el patio, le piden el favor a uno de los pequeñitos: ‘vaya a ver, péguele a fulanito de tal’. Los niños van y les dan patadas, les dan puños, y ante eso, yo como docente y la institución como tal, tenemos que hacernos una barrera y cortar esto, porque esto, entendámoslo bien, esto es la entidad sicarial, porque como es que yo me valgo de otro, para hacerle daño a otro. El niño pequeño lo entiende y ¿por qué razón va a servir de instrumento para agredir a otro, en una pelea que no tiene arte, ni parte? un conflicto no se puede resolver así, es más, aquí...”

Algunos maestros señalan a la familia como la responsable de la pérdida de valores y como incitadora de la violencia en la escuela, al ejercer, de diversas maneras, el maltrato en los niños, ya sea agrediendo física o verbalmente o porque los abandonan a su suerte. Es decir, no existe una preocupación por el niño, no hay ayuda de los padres en la realización de las actividades escolares, ni se le presta atención al cuidado personal e higiene.

“El niño que llega es triste y llega a medio matar a su compañero, eso es seguro que en la casa hubo un problema de golpes y estuvieron seguramente toda la noche tratando de llamar a la policía... que si el papá trató de incendiar la casa... ellos lo reflejan absolutamente todo, y él se siente bien mal, su comportamiento es supremamente agresivo para mí (la profesora) y para sus compañeros, no trabajan ni hacen nada, se dedican a desahogarse, a sacar toda esa rabia y esos sentimientos que tienen ahí”. Entrevista a docente. 1999.

Las repercusiones de estos hechos, según los maestros, se manifiestan claramente en la escuela porque el niño maltratado llega a ejercer maltrato con sus compañeros. Ante estas situaciones, surgen expresiones

de los maestros como: *“son bruscos, no es que se golpeen duro, pero no se tienen mucho respeto entre ellos”* (Curubos). Hay una agresividad constante entre los niños, tanto de palabra como de hecho, incluso tratándose de niños de los primeros grados de básica primaria, entre los 6 y 8 años de edad. La mayoría de los docentes coinciden en este planteamiento. Finalmente, se encuentra el maltrato de niños grandes a pequeños.

Por esta razón, algunos maestros manifiestan su dificultad para enfrentar la agresividad de los niños: *“es muy difícil controlar a los niños”*, más aún, cuando ellos mismos son víctimas de ésta. Para algunos maestros, la agresividad se trasladó al entorno de su privacidad, por lo que se encuentran ante la disyuntiva de reforzar su autoridad o encontrar vías pedagógicas como el trabajo en valores para disminuir dicha agresividad. Sin embargo, manifiestan su preocupación ya que los niños según ellos viven las contradicciones de los valores de la escuela y los de la casa.

Además de los planteamientos de los maestros que sitúan las relaciones de los niños en la agresividad, se encuentran otro tipo de observaciones que aunque perciben la agresividad como una constante, describen otras formas de vínculo: *“La relación entre los niños es muy antagónica, hay momentos muy de amigos y luego se pelean”*, *“la relación de los niños es muy buena en el aula, son amigables, sociables, buena disciplina”*.

1.5 GOBIERNO ESCOLAR, PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (PEI), MANUAL DE CONVIVENCIA

El Gobierno escolar: sigue siendo de forma pero no de hecho, es decir, existe, se reúnen los representantes de los diferentes estamentos, pero las decisiones están de manera prioritaria en manos de las directivas. El protagonismo de los representantes estudiantiles, personeros y padres de familia es poco o muy bajo. Al mismo tiempo, siguen existiendo problemas de representatividad y falta de mecanismos de participación y decisión.

Proyectos educativos institucionales: están establecidos en las instituciones. Algunas han cambiado sus énfasis siendo más notorios los proyectos que tienen que ver con convivencia, comunicación y técnicos; sin embargo, se perciben tres problemas que afectan su implementación:

- > El proceso de integración y los continuos cambios de docentes han generado que de manera permanente las discusiones y acuerdos logrados con respecto a los énfasis y formas de intervención se reinicien de manera permanente siendo difícil evaluar su desarrollo.
- > No ha sido posible que el PEI sea realmente el eje que determine el currículo y su sentido, es decir, no existen procesos transversales y tampoco es posible evaluar su desarrollo más allá de la implementación de actividades.

“El PEI, es un proceso de construcción; antes existía otro PEI, que tenía una tendencia hacia lo ecológico, pero se cambió por uno nuevo, con énfasis en competencias comunicativas e informáticas, pero hasta ahora solamente hay unos breves borradores. Pero lo más grave y que siempre he criticado: aquí nació primero la hija antes que la mamá porque estamos trabajando sobre un plan de estudio, para un currículum, pero no tenemos un PEI, y eso, yo no lo he podido entender como maestro. Si tú tienes una carga como docente, ese es el producto educativo y al interior de él, tú lo fortaleces como currículo, ya sea transversal o de alguna manera, elaborando unos planes de estudio, de una u otra forma, se van haciendo afianzamientos pedagógicos y construcciones de discurso pedagógico”. Docente 2004

- > La falta de conocimiento y participación que tiene la comunidad educativa (padres y estudiantes) en su desarrollo.

Manual de convivencia: los docentes siguen planteando la función de éste como guía que permite mantener, de la mejor manera, la dinámica escolar. En ese sentido, se utiliza como instrumento para ayudar a solucionar conflictos, con base en el uso de la sanción. En otros casos, se considera que el Manual tiene importancia pero no se cumple; para otros, carece de relevancia, no se implementa.

“...yo creo que un manual no se debe trabajar en un tablero sino en una práctica. Aquí valen más las reglas que los mismos chicos se tracen, con las que ellos juegan, valen más que lo que dice el manual. Por ejemplo, el manual dice que hay que venir con uniforme, en el caso de una chica, ella afirma, 'pero yo tengo derecho...’”.

En la mayoría de las instituciones, el manual de convivencia se sigue asumiendo como la única forma de resolver los conflictos que se presentan internamente, con base en el principio de la norma y sanción. Sin embargo, se plantea permanentemente de parte de los docentes que éste se queda corto ante la formas de conflicto que se presentan a diario en las Instituciones y no logra resolver la situación de los “niños llamados problema”, por consiguiente, para algunos, el problema es la falta de apropiación y ejecución del mismo, para otros, las problemáticas del contexto y de los estudiantes sobrepasan el problema del cumplimiento o no de las normas establecidas en los manuales.

En general, los cambios en la concepción de la disciplina, de las normas, de los derechos y deberes han sido pocos con respecto a las discusiones que se realizan en torno al papel de los manuales de convivencia. El hecho de que los conflictos que se presentan fundamentalmente entre estudiantes no sean analizados desde sus causas sino desde la implementación de una norma, restringe la posibilidad real de buscar mecanismos que permitan que los estudiantes reflexionen y que se mantengan dentro de las aulas en su proceso educativo.

Actualmente es preocupante para los docentes la situación del contexto con respecto a las permanentes violaciones que se presentan en los niños, niñas y jóvenes. Existe en estas instituciones niños que son maltratados física y emocionalmente, violados, convocados para ser parte de pandillas o grupos armados, problemas a los que se les suma el consumo de droga.

Esta situación requiere un análisis serio que permita discutir el sentido de la escuela en estos contextos de vulnerabilidad, en los que el fenómeno del desplazamiento pasa a ser uno más de todos los problemas que los rodean.

Por otro lado, en estos últimos años, una de las dificultades ha sido el proceso de integración, que ha implicado que algunas dinámicas pedagógicas que ya se tenían organizadas, como la definición del PEI, tuvieran que replantearse y discutirse de nuevo, afectando la dinámica de grupo que ya existía.

Adicionalmente, existen dificultades para el desarrollo de los proyectos transversales, debido al cruce de horarios y al poco tiempo dedicado al trabajo colectivo, situaciones que han generado la no claridad y la falta de trabajo conjunto respecto a los sentidos y objetivos institucionales.

En el 2005 hay nuevamente cambios de docentes en las instituciones. En algunas, casi el 80% o 90% son nuevos y en condición de provisionalidad, situación que lleva a la necesidad de volver a empezar procesos pedagógicos que ya se venían consolidando.

1.6 POSIBILIDADES DESDE LA PEDAGOGÍA

Dentro de las posibilidades de la pedagogía en estos contextos de vulnerabilidad los docentes siguen considerando que el recurso más importante con que cuentan estas escuelas es el humano. Al respecto, se refieren a los relativamente altos niveles de capacitación de los profesores: algunos tienen varios grados y especializaciones. Además, los docentes plantean la dinámica pedagógica permanente manifestada en diferentes actividades e intercambios como un potencial

“Yo creo que las fortalezas que tenemos, son los maestros que hay acá, pues con lo poquito que hay, tenemos las ganas de enseñarle a los muchachos y darles la posibilidad a ellos que con lo que les enseñamos, hagan algo cuando salgan del colegio.”

“Yo lo analizo en dos aspectos: uno, la parte a nivel del cuerpo docente; considero que hay muy buenos maestros, la mayoría tiene magister eso, de alguna u otra manera, es una gran experiencia. Pero lo que yo veo, es que a veces nos quedamos cortos en el discurso pedagógico por múltiples dificultades, como por ejemplo, que no hay totalidad de material

didáctico para las áreas que trabajamos concretamente. Otro es, que no existe un estímulo para que el maestro se esté capacitando continuamente y esa capacitación enriquezca más la labor pedagógica, que se desarrolla en la Institución”.

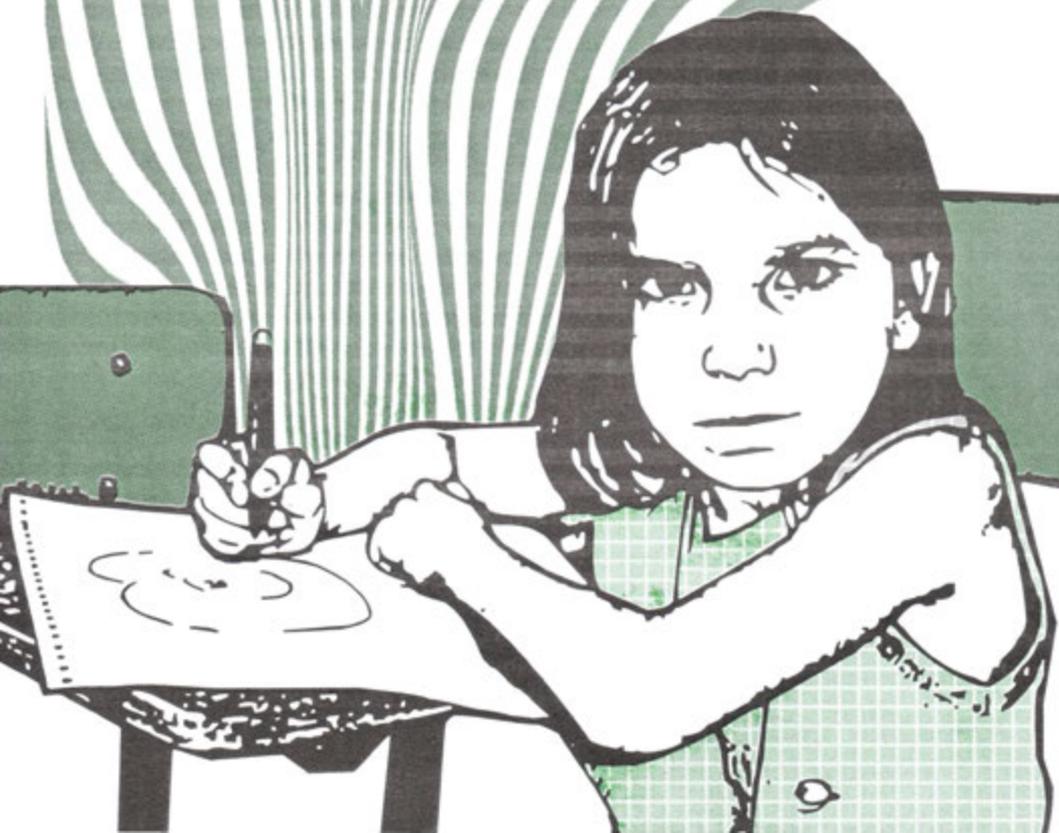
Las instituciones educativas distritales que se encuentran en esta localidad están atravesando por una situación de “crisis” institucional debido a los diferentes cambios tanto de docentes como también al proceso de integración; por otro lado, los diferentes conflictos que se presentan al interior de las instituciones educativas como fuera de ellas se han vuelto cada vez más complicados

Como se puede analizar, el hecho de que haya niños y niñas en condición de desplazamiento en las instituciones educativas, es un factor más en un contexto que cada día se vuelve más violento y obstaculizador del desarrollo y el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. Por lo tanto, el problema no es solamente de cobertura; es poder establecer estrategias pedagógicas que permitan desarrollar procesos para la integración de estos niños y niñas y generar ambientes propicios, que generen relaciones que ayuden a los niños en su estabilidad emocional.

Analizando estas circunstancias es necesario tener presente que una escuela receptiva de niños y niñas en condición de desplazamiento, obliga a trabajar en primera instancia sobre el principio de la no violencia o de la convivencia pacífica de manera que permita generar ambientes, no de resguardo, sino espacios en donde los niños gocen del conocimiento y lo puedan asumir como una herramienta que les permita mejorar sus condiciones de vida, es decir, si no se piensa seriamente en estas situaciones, la escuela se alejará cada día más de su papel en la formación de sujetos que puedan gozar de todos sus derechos.

Esta “crisis” en la consolidación de la institucionalidad y los problemas de convivencia, crean la necesidad de reflexionar en profundidad sobre el papel de la educación en estos sectores y genera la necesidad de cambiar las maneras de pensar con respecto a la pedagogía, los sujetos y las complejidades del contexto.

2 EL DESPLAZAMIENTO FORZADO Y LA EDUCACIÓN



2.1 CIFRAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En los últimos años, la localidad de Usme ha estado ocupando entre el tercero y cuarto lugar como receptora de población en condición de desplazamiento, situación que se refleja en la cantidad de niños, niñas y jóvenes que se inscriben en las instituciones educativas.

Según el consolidado a junio del 2004, Usme se ubica en el cuarto lugar con respecto a la matrícula de niños y niñas en condición de desplazamiento en las instituciones educativas.

LOCALIDAD	Número de Estudiantes
Ciudad Bolívar	389
Bosa	376
Kennedy	265
Usme	245

Tabla 2. Matrícula de niños y niñas en condición de desplazamiento en las localidades de mayor recepción, a junio del 2004.

2.2 REGISTRO POR AÑO Y POR GRADOS

Las siguientes cifras son tomadas de la base de datos del Cadel, en las cuales se muestra el número de niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento matriculados en los diferentes grados en las instituciones educativas de la localidad de Usme.

Grados/ Año	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Aceleración Adultos	TOTAL
2002	57	53	54	34	48	39	49	30	18	10	4	4	26	433
2003	80	96	87	59	67	62	74	38	32	11	7	6	48	687
2004	29	36	20	24	13	16	22	13	5	9	4	2	52	245
Total	166	185	161	117	128	117	145	81	55	30	15	12		

*A junio de 2004

Tabla 3. Distribución por grados durante el periodo de 2002 a junio del 2004 de los niños y niñas en condición de desplazamiento que se inscriben en el CADEL.

Los cursos en los que la vinculación es más alta son los grados de 1 (185) y 2 (161), en comparación con los grados 10 (15) y 11 (12) que es más baja.

2.3 COLEGIOS CON MAYOR NÚMERO INSCRITOS DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO

En el año de 1999 se realizó un registro por parte del CADEL, de 100 niños y niñas en condición de desplazamiento que se encontraban matriculados en las instituciones educativas sin precisar el nombre de estas.

A partir de la investigación realizada en ese mismo año se pudo obtener, por medio de un censo realizado en 12 instituciones educativas, un número más exacto de niños y niñas matriculados, Determinando las que mayor número de alumnos tenían como Estanislao Zuleta, El Bosque y Comuneros.

1999	2002		2003		2004 (marzo)		
Instituciones	Estudiantes matriculados						
Estanislao Zuleta	60	Almirante Padilla	30	Almirante Padilla	78	Comuneros Oswaldo Guayasamin	14
Bosque	26	Monte Blanco	14	Monte Blanco	44	Almirante Padilla	7
Comuneros	12	Los Tejares	14	Lozano Simonelli	37	Miguel de Cervantes Saavedra	6

Tabla 4. Instituciones que han matriculado más niños y niñas en condición de desplazamiento por año. Los datos de 1999 corresponde al censo realizado en la investigación.

Los datos del CADEL están determinados por los niños y niñas a los cuales las familias los han matriculado allí. Sin embargo, durante la indagación, algunas manifiestan ir directamente a las instituciones e inscribirlos; muchas veces no son reportados por estas instituciones o algunas veces se vinculan sin decir que son niños en condición de desplazamiento. Por otro lado, cuando la institución que le asigna el CADEL queda muy retirada del

sitio de vivienda, se prefiere perder el cupo a fin de lograr la matrícula en una institución más cercana.

Según los datos del CADEL, hay niños y niñas en condición de desplazamiento inscritos con un porcentaje de uno o dos en la mayoría de las instituciones de la localidad.

Según datos del CADEL a junio de 2005, la Localidad quinta sigue ocupando el cuarto puesto entre las localidades como receptora de niños y niñas afectados por el conflicto armado, en este sentido encontramos de 7568 niños y niñas en condición de desplazamiento inscritos en las instituciones educativas del distrito 754 corresponden a la localidad, 3 se encuentran como desvinculados de los grupos armados, y 6 como hijos de desmovilizados

Teniendo en cuenta las entrevistas focales realizadas en varias de las instituciones educativas en donde se había realizado la investigación, los docentes plantean que saben que hay niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento pero que es difícil establecer con precisión cuántos están en cada institución.

De acuerdo con el censo realizado en el 2004, de los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento que se encontraban en Estanislao Zuleta y El Bosque, se pudo constatar que el 91.7% de los registrados en el censo del año 1999 en el Estanislao Zuleta, no se encuentran en el censo realizado en la actualización. El número establecido de niños y niñas en el año 1999 fue de 60 y en el 2004 fue de 83.

Por otro lado, de los 83 niños, niñas y jóvenes registrados el año pasado en el Estanislao Zuleta a febrero del 2005, 14 no se encuentran matriculados.

De acuerdo con esta información, se evidencia la permanente movilidad de las familias en condición de desplazamiento afectando la posibilidad de que los niños y niñas que entran a las instituciones educativas terminen su proceso académico, demostrando un alto grado de deserción de esta población.

2.4 SENTIDO DE LA ESCUELA EN RELACIÓN CON EL DESPLAZAMIENTO

Cuando las familias en condición de desplazamiento resuelven en alguna medida la necesidad de vivienda, empiezan a buscar la posibilidad del ingreso de los niños y niñas a las instituciones educativas, teniendo en cuenta que para la mayoría es importante que ellos puedan ingresar a estudiar ya que lo perciben como la posibilidad de darles un mejor futuro.

Según los docentes, la escuela debe cumplir con los niños y niñas en condición de desplazamiento el mismo papel que cumple con relación al resto de la comunidad educativa; se considera que lo más importante es brindarles la oportunidad de estudiar, lo que hace necesario generar ambientes de receptividad, afectividad y calidez humana.

"A uno se le puede pasar todo un año y no darse cuenta de que el niño es desplazado, a mí me pasó el año pasado. Al final de año, una mamá, se acercó y me explicó que ella no entendía el boletín, que nunca había entendido nada en todo el año y entonces vino acompañada de una señora y la señora fue la que me dijo, que ella era desplazada y que no entendía nada de este sistema que había aquí en Bogotá, pues ella venía del campo y allá nunca los usaban y no había tareas ni nada. Me molestó mucho, no haber sabido, porque yo todo el año le estuve exigiendo igual, absolutamente igual que a todos y no entendía por qué no me entendía. Al enterarme, hizo que cambiara mi actitud con respecto al niño".

Entrevista en profundidad a docente, 2005.

Los docentes consideran importante y necesario contar con un apoyo psicológico para atender algunos de los niños y niñas que se encuentran afectados emocionalmente, pero al mismo tiempo se descarta la idea de que existan programas pedagógicos especiales para trabajar en exclusividad con estos niños y niñas.

Se considera importante que las directivas de las instituciones educativas informen a los docentes sobre los niños y niñas que se vinculan en esta condición como una manera de poder ayudarles y colaborarles.



“Brindarle la oportunidad de que el muchacho esté en el colegio, darle la oportunidad de que esté dentro de la institución, eso es un gran aporte y yo pienso que a nivel individual, cada uno de los docentes debe brindarle lo mejor posible; darle afecto, tratarlo de la misma manera que a los demás porque no es un niño diferente... está en condiciones diferentes, que la sociedad misma se las está imponiendo, pero como tal, es un ser humano y hay que tratarlo de la misma forma como a los demás. Entonces yo pienso que el papel fundamental del colegio es abrirle las puertas a los niños y a las familias, y el de nosotros es brindarles afecto y el mismo aprendizaje darle oportunidades sin discriminación”.

Entrevista focal, docente, 2004.

2.5 CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES

No es arriesgado aseverar seriamente que el sector público y en este caso, el educativo- todavía no ha reflexionado seriamente sobre el fenómeno del desplazamiento en términos de una realidad que experimentan las “víctimas” en su cotidianidad, cuando a las escuelas se presentan decenas de familias desplazadas solicitando cupos para sus hijos.

El problema, más allá de negar o facilitar el ingreso de los niños a las escuelas, exige mirar cuáles son los niveles de aproximación y conocimiento que al respecto tienen los maestros y en general, todas aquellas personas que intervienen en la vida y las decisiones de la escuela.

La observación de estos aspectos refleja aquello que podríamos llamar una tipología de posicionamiento de los maestros frente al fenómeno del desplazamiento, en tanto problemática nacional y a su vez, como asunto que compete a la escuela, por su función receptora de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado.

En primer lugar -sin ningún orden jerárquico-, está el hecho de que existen maestros que tienen un escaso conocimiento acerca del desplazamiento forzado en Colombia, razón por la cual nunca o casi nunca han imaginado que éste tenga algún tipo de repercusión en la escuela.

En segundo lugar, hay maestros con un mediano conocimiento sobre el fenómeno, informados principalmente a través de los medios de comunicación o por las conversaciones en el ámbito laboral, profesional o familiar. En estos casos, los maestros admiten que sus apreciaciones no pasan de la opinión "común y corriente" de cualquier ciudadano enterado superficialmente de los problemas de su país y por lo tanto, reconocen que su opinión no representa una reflexión acerca de su incidencia en el mundo de la escuela.

No obstante esta situación, resulta preocupante encontrar docentes en el sector educativo oficial que no otorgan ninguna importancia al hecho de que en sus aulas haya niños víctimas del conflicto armado. Los argumentos van desde la consideración del hecho como un problema que no le compete a la escuela ni al docente, hasta aquel en que se piensa que el desplazamiento no afecta la vida ni el desarrollo de los niños y niñas en ningún aspecto.

Finalmente, y en contraste con lo anterior, otros maestros manifiestan su profunda preocupación por los niños en circunstancias difíciles, hecho que los incita a proceder espontáneamente frente a situaciones contundentes que comprometen no sólo el aprendizaje sino la salud mental y física, la identidad y el bienestar social del niño. Los maestros que desarrollan esta praxis, consideran de vital importancia recibir herramientas adecuadas y orientación profesional para hacer más efectivos y fructíferos sus deseos de ayuda.

"...¿Cómo percibo yo a ese joven o niño desplazado? Como alguien que tiene miedo a hablar y le asusta con toda la razón, por el temor a la guerra, por el temor a la muerte y por el temor a que de pronto vengan por él. Entonces él ni lo cuenta a sus compañeritos dentro del aula y tampoco se lo cuenta al maestro, por más confianza que le tenga, entonces es muy difícil de percibir, de pronto uno logra captarlo, cuando te llega un trabajo y uno mira, lo que esa persona ha escrito y le parece interesante, entonces uno le pregunta, por que hiciste..." Entrevista a docente, 2004.

Se presentan casos excepcionales de maestros que tienen un amplio conocimiento crítico y reflexivo acerca del problema. En este sentido, por iniciativa propia y como ejercicio intelectual, algunos indagan metódicamente, realizan ensayos, escritos y realizan prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la condición de desplazamiento en la que se encuentra el niño o niña.

En comparación con la investigación inicial, se percibe una mayor difusión por parte de los medios de comunicación del fenómeno del desplazamiento, y en este sentido existe menos temor ahora que antes a mencionar el problema. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones, este fenómeno pasa a ser abordado como cualquier otro problema que afrontan los niños y niñas.

Las instituciones educativas de estos sectores se enfrentan a una diversidad de formas de violación de los derechos de los niños y niñas, siendo en estos contextos bastante recurrente el maltrato infantil, el abuso y el abandono, lo que obliga a que en la dinámica del aula e institucional, las afectaciones que presentan niños y niñas determinen sus procesos de aprendizaje.

En este mismo sentido se encuentran, como ya se dijo, tanto docentes muy comprometidos con las situaciones, como otros que solamente quieren ir a “dictar clase”. Ahora, y debido a la situación de inestabilidad que tienen algunos docentes, el interés y la motivación por desarrollar propuestas pedagógicas son muy bajos.

“Yo siempre me sigo preocupando, por nuestra realidad del país, y eso que dentro del plano magisterial, son pocos los maestros, pienso yo, que asumen una posición crítica, frente a la situación de la población desplazada, frente a la guerra del país y qué hacer frente a esa circunstancia, cómo darle una solución y cómo realmente hacer un compromiso desde la escuela, porque como siempre los han colocado en una posición frente a la pared, son invisibles, nadie los ve, nadie los toca y si alguien los llega a ver, dirían, ese no es problema mío, yo digo que aquí falta dejar de ser tan egoístas, porque como el problema no es mío, yo no me meto, porque usted puede ser un desplazado con sus hijos y eso no es problema mío.” Entrevistas a profundidad, Docentes, 2004.

Otros docentes reconocen que han sido capacitados para el manejo y apoyo de los niños y sus familias en condición de desplazamiento, parece que este programa no tuvo la continuidad esperada, según se infiere del siguiente testimonio *“Desde el 2001, nos trataron de hacer una orientación con los profesores, de cómo trabajar con los niños desplazados; recuerdo que nos dijeron que ellos eran líderes, y fue un concepto que no asimilé porque no veo como un niño desplazado pueda ser líder, líder de qué, por aquello de que la palabra líder ya se utiliza para todo, ...pero no fue un trabajo continuo”*.

Hay una postura interesante en algunos pocos docentes, que no puede pasar desapercibida, porque da cuenta de una situación paralela al fenómeno del desplazamiento, aunque esperable en un contexto donde los pobres históricos de la localidad desean obtener beneficios adicionales si se hacen pasar por desplazados.

Así lo expresa un docente: *“es que hay gente, que yo se que no son desplazados; el otro día, vino una niña y me dijo; profe vea, hágame un favor, es que hay una niña, hija de una señora que viven en mi casa, viven todos en arriendo, ella alzó la mano y por coger una olla de leche que estaba hirviendo se quemó, pero como ellos tienen papeles de desplazados, no pueden ir a decir porque se la lleva el Bienestar Familiar, usted porque no va y le hace la curación a la niña y nos dice en que condiciones está”*. Igual piensa otro participante: *“Es como te digo, toda la gente dice que es desplazada, en su mayoría no lo es, aunque sí, hay algunos que vienen desplazados y nos cuentan todas las historias que pasaron pero la mayoría que dicen que son desplazados, no lo son”*.

Por la misma situación socio- económica de la localidad, algunas personas pueden resentir la presencia cada vez mayor de estas familias, *“ellos consideran, que porque son desplazados, pueden hacer lo que se les da la gana, entonces, porque como a mí el gobierno me protege, me da, me sube, me baja, yo hago lo que se me de la gana”*. Otro testimonio: *“porque son personas que han llegado sin empleo y se van sumando a la cantidad de personas que están sin empleo, fuera de las que están aquí sin empleo, pues ellas llegan aquí a hacerse a un ladito y son personas con muchas necesidades, y esas necesidades, generan otros problemas”*.

Es claro que unos docentes conocen más del fenómeno que otros; esta mayor o menor información depende no solo de la motivación intrínseca de cada uno por la problemática, sino de los canales de comunicación establecidos por la institución y de la información que desde la rectoría se entrega.

Los docentes plantean que no siempre se enteran de cuáles son los niños o niñas en condición de desplazamiento que se encuentran en sus aulas. Esto se debe en primer lugar a que no todas las familias y en consecuencia los niños que se encuentran en esta condición lo manifiestan abiertamente por razones de seguridad o temor; por otro lado, muchas veces las directivas no informan oportunamente sobre la situación de los niños y niñas y por último, los docentes se enteran a veces, de la condición de desplazamiento por las actitudes y el bajo conocimiento que traen los niños y niñas.

En este sentido, un docente afirma: “Conocí unos cuatro o cinco casos el año pasado (2003), pero el comportamiento que sucede con el niño desplazado acá, es que se mantiene oculto y nunca el niño o la niña que llega desplazado acá, lo reconoce públicamente, porque eso, tiene todo un efecto psicológico, de temor, que de pronto se despiertan las amenazas, de pronto puede haber una comunidad en turbulencia; esto sucedió alguna vez, hace como tres años, que llegó una familia; el hijo que estaba acá, estudiaba acá, yo lo apadriné, pero el señor luego tiene que salir del país, porque los mismos que lo habían sacado, llegan hasta acá a perseguirlos, entonces o les tocaba enfrentarlos y perecer porque no tenían respaldo del gobierno, ni hay ninguna autoridad que responda por sus vidas”.

En cuanto a la falta de información dicen: “Eso hace falta aquí, que le den a uno, esa información, porque uno no lo sabe, de pronto es porque uno escucha cuando habla con los muchachos, uno les pregunta ¿usted de donde viene? De pronto a las caritas nuevas, uno les pregunta ¿de donde vienen? ¿Usted por qué está aquí en el colegio? ¿por qué se cambió de colegio? ¿por qué llego de otra parte? Entonces, ellos le van contando a uno, pero que de la Secretaria o de la Administración nos den alguna información, de tales o tales que entren, no; eso sí, de pronto haría falta”.

En este mismo sentido, otro docente afirma: *“conozco algunos niños desplazados, en dos cursos que tengo, que los he identificado, no porque me hayan dicho soy desplazado, sino por la actitud que asumen... no entienden muchas cosas... me he enterado accidentalmente que son desplazados”*.

Algunos maestros opinan que la información oportuna sobre la condición de desplazamiento es necesaria para apoyar a los niños y sus familias de una mejor manera: *“a mí sí me parece que desde el comienzo de año o tan pronto llegue acá un niño desplazado, a nosotros nos deberían informar; me parece que el saber que son desplazados va a hacer que yo sea paciente, que entienda por qué tiene las palabras que utilizan, por qué viene del campo...”*

2.6 INTERACCIÓN FAMILIA Y ESCUELA

Entre las múltiples preocupaciones que enfrentan las familias en condición de desplazados, la educación de sus hijos ocupa un lugar importante y aunque sus condiciones básicas como alimentación, vivienda y búsqueda de empleo no estén satisfechas, intentan atender, paralelamente a estas dificultades, el destino escolar de sus hijos.

En primer lugar, consideran que la educación es un aspecto de la vida del niño que debe restituirse casi de manera inmediata, no sólo, por las consecuencias que su aplazamiento acarrea, sino además porque la educación representa para ellos el bienestar y el futuro del niño y de la familia.

Tanto madres como padres, temen, además, que sus hijos, al no estar en la escuela, se expongan al nuevo entorno urbano, aquel en el que la cotidianidad les refleja un ámbito social problemático: delincuencia, drogadicción, pandillaje, etc. Fuera de estas posibles consecuencias, está la que tiene que ver con la falta de estudio como un factor que desfavorece las posibilidades de progreso individual y de prestigio social.

La búsqueda de una escuela donde la educación del niño pueda tener continuidad, expone a las familias a una gama de situaciones en las que se cuentan:

- > El carácter de indocumentados: ocurre cuando, en razón del desplazamiento, no hubo tiempo de solicitar ninguna acreditación o registro; esto causa incertidumbre en las familias, por cuanto estos se convierten en requisitos indispensable para proceder a la matrícula del niño.
- > Su llegada a destiempo respecto al calendario escolar, dado que el arribo forzoso a la localidad ocurre en cualquier momento del año, por lo que es posible que les nieguen o demoren el cupo. Generalmente, demoran entre 6 meses y un año en ingresar
- > El itinerario a que se ven sometidas, debido a que algunas familias tienen que pasar por varias instituciones buscando el cupo antes de que el niño pueda obtenerlo. Muchas veces frecuentan colegios privados sin que puedan asumir los costos. En la actualidad se dispone de mayor información y el CADEL está asumiendo este proceso de vinculación del niño o niña.
- > El desconocimiento de la ciudad y de los trámites a seguir para matricular a sus hijos. Algunos padres de familia deben buscar el cupo por iniciativa propia. En otros casos, las familias desplazadas plantean que en su itinerario de búsqueda de institución educativa, hubo una o varias personas de quienes recibieron información y ayuda directa, sobre todo, cuando cuentan con la presencia de familiares o amigos en la ciudad. En algunos casos, la orientación adquiere el carácter de padrinaje: quien ayuda gestiona, tramita y acompaña todo el proceso de ingreso del niño desplazado.
- > El desconocimiento de la ley por parte de los padres de familia, tanto en relación con las normas recientemente establecidas para la atención de familias en situación de desplazamiento, como con las de orden general. Este desconocimiento lleva a que muchos padres no reclamen el derecho que les asiste a sus hijos, de ser admitidos sin consideración de su falta de dinero y el momento del año en que llegan a solicitar el cupo.
- > Finalmente, Algunas familias tienden a ocultar su condición de desplazados por temor y desconfianza, situación que afecta la obtención del cupo para sus hijos porque, de esta manera, no utilizan los procedimientos legales que los favorecen.



2.7 FAMILIA E INSERCIÓN DEL NIÑO EN LA ESCUELA

En cualquiera de los casos, las familias desplazadas otorgan a la escuela un valor relevante, no sólo en los términos descritos anteriormente, sino también porque las familias, reconocen que necesitan un lugar seguro en el que sus hijos puedan permanecer mientras ellos procuran superar las primeras y más difíciles circunstancias que el desplazamiento ocasiona.

El papel que asume la escuela, ante la solicitud permanente de cupos para los hijos de familias desplazadas, comprende varios elementos que definen el ingreso del niño, no sólo en los términos formales sino además en la disposición y actitud que los miembros de la escuela manifiestan en tal proceso.

Las familias pueden encontrarse con directores de escuela y maestros para quienes la concurrida solicitud de cupos no representa más que un problema de cobertura y capacidad de su propia escuela, asunto en el que el maestro tiene la última palabra, por

cuanto él decide si admite o no a un alumno más en su salón, cuando enfrenta problemas de sobre cupo. Generalmente, los maestros no rechazan a un niño desplazado restando importancia al problema de la capacidad límite establecida por curso, pues consideran que lo importante es brindarle un espacio a quien "realmente lo necesita".

Al solicitar el registro único en la Red de Solidaridad, ésta se encarga de contactar a las familias con el CADEL de cada localidad. En general, si están entre el periodo de octubre a febrero son recibidos directamente en el CADEL y éstos los envían a las instituciones educativas. Durante el periodo de marzo a septiembre se dirigen directamente a las instituciones educativas y si hay cupo los reciben y luego le comunican al CADEL.

A partir del censo realizado a las 77 familias, se pudo constatar que para lograr la información y vinculación de los niños y niñas al sistema escolar todavía se hace de manera directa con las instituciones educativas, y además actualmente se utilizan otras instituciones como la Red de Solidaridad y especialmente el CADEL.

2.8 UBICACIÓN EN EL GRADO ESCOLAR

La ubicación del niño en el respectivo grado escolar pasa también por una serie de situaciones que las escuelas manejan de manera autónoma. Algunas consideran necesario que el niño demuestre los conocimientos básicos correspondientes a su edad y al grado a que aspira, o en el que fue interrumpido por la adversidad.

En otros casos, se le asigna un plazo al niño para que demuestre sus conocimientos, lo cual le permite al maestro corroborar si el niño ha de continuar en el grado que venía adelantando, o si ha de ser ubicado en otro curso de acuerdo con lo que demuestre académicamente. Cabe destacar la existencia de casos en que los niños, demostrando sus conocimientos y habilidades, no son promovidos al siguiente grado.

Por otra parte, cuando el niño ingresa a la escuela, muchos padres adquieren el compromiso previo de dotarlos del uniforme diario, el de educación física y los materiales para las diferentes actividades escolares. Algunos centros

educativos, conscientes de las condiciones económicas de las familias desplazadas no exigen a los niños ningún tipo de uniforme o material. En su lugar, hay maestros que en actitud solidaria buscan recursos para ayudar a satisfacer, de algún modo, estas carencias.

Entidad	Número de familias que han solicitado el cupo	Porcentaje
Directamente a la Institución	18	23,3%
Red de Solidaridad Social	17	22,0%
CADEL	10	12,9%
Centro Operativo Local	5	6,5%
Otras instituciones	7	9,0%
No contestaron	20	27,2%

Tabla 5. Entidades a las cuales llegan inicialmente las familias a solicitar el cupo educativo.

2.9 ESPACIO FÍSICO Y CONTEXTO

Los niños y niñas en condición de desplazados por la violencia experimentan diferentes tipos de cambios con relación a la escuela. Algunos de estos, se refieren a aspectos que resultan evidentes en apariencia, pero que a la luz de una comprensión sobre sus efectos en los niños, resultan de suma importancia.

El retiro forzoso de la escuela rural genera en los niños sentimientos de nostalgia y añoranza por el lugar, los amigos, los maestros, las formas recreativas, etc. En el campo, la escuela ha constituido un espacio físico amplio y abierto que permite el juego sin mayores riesgos y un contacto con un medio ambiente de naturaleza y aire puro. En contraste, en las localidades urbanas los niños encuentran escuelas de espacios reducidos para la diversión y el juego libre, y lo que más les molesta son los espacios cerrados.

Ante esta situación, se presentan dos tipos de actitudes: algunos niños manifiestan abiertamente su inconformismo ante una escuela rodeada de rejas o mallas de alambre que les impide la movilización y demarcan radicalmente los límites del territorio de la institución. Generalmente niños recién llegados a la escuela, prefieren permanecer en sus salones de clase porque desconocen las formas y los usos que los espacios de estas escuelas disponen para el descanso y la recreación. Debe pasar algún tiempo para que muchos de los niños desplazados logren asimilar la nueva estructura que les ofrece la escuela "de ahora" y reconozcan, además, los modos de relaciones que en ella ocurren.

2.10 ASPECTO ACADÉMICO Y METODOLÓGICO

Los contenidos curriculares, así como las metodologías de la escuela rural y la urbana difieren entre sí. Esto obedece, entre otras razones, a que cada uno de éstos responde a sus propios planes e intereses. En este sentido, no sólo los niños desplazados sienten estas marcadas diferencias, sino también sus padres y maestros. En general, la formación de los niños ha estado enmarcada en prácticas pedagógicas que vinculan la escuela con el entorno y dan prioridad a los intereses y necesidades de los niños, en tanto son miembros de una comunidad que demanda y considera prioritario su aprendizaje para su desarrollo; además, han estado vinculados directamente con los oficios y prácticas de la vida del campo.

En contraste, algunas instituciones educativas urbanas implementan metodologías "tradicionales" de aprendizaje, que no involucran al niño en relación con la utilidad y la practicidad del conocimiento en su vida cotidiana o en su nueva condición en procesos de integración al entorno social y cultural. En esta transición y dinámica maestros, niños y padres de familia en condición de desplazados coinciden en reconocer serias dificultades en los procesos de aprendizaje que se manifiestan en los problemas de comprensión por parte de los niños de los referentes culturales, sociales y del mundo material que los maestros utilizan para explicar y ejemplificar conocimientos y contenidos específicos.

Así mismo, los maestros reconocen que los niños desplazados provenientes de zonas rurales, al experimentar el aprendizaje escolar en sus escuelas de



origen, lo hicieron en contextos bastante diferentes y de acuerdo con recursos y prácticas propias, hecho que no puede desconocerse a la hora de examinar el proceso de integración en la escuela urbana.

Existen diferencias con respecto a los referentes que se utilizan para enseñar, al mismo tiempo que tienen que habituarse al número de profesores y a la diferencia en los métodos de evaluación.

*“Porque es que yo hablo muy rápido, me gritaban porque yo hablaba muy rápido, me pasaban al tablero a explicar y yo nunca había pasado a un tablero y a mi me da pena pasar al tablero, yo por eso pierdo muchas materias porque no me gusta pasar al tablero a explicar y yo no paso”.
Entrevista a niño, 2005.*

En cuanto al aspecto académico y metodológico, es muy difícil realizar generalizaciones, ya que entre los niños y niñas en condición de desplazamiento existen distintos niveles: unos están “atrasados” y otros “adelantados” en comparación con el resto de compañeros del curso.

Según los docentes, los niños que vienen del campo están más interesados en el aprendizaje de la lecto-escritura, son más obedientes y conservan entre sus valores, el respeto al docente.

Existen dos situaciones que se presentan de manera frecuente cuando el niño o niña ingresa a la institución educativa; por un lado, debido a las dificultades por el problema de cobertura y por llegar en diferentes épocas del año, son incluidos, algunas veces, en cursos de más bajo nivel con respecto al que estaban cursando. Por otro, en razón del desplazamiento y las circunstancias económicas, los niños se demoran en entrar nuevamente a la escuela, lo que trae como consecuencia, que al reiniciar el estudio, éstos sean de edad superior al promedio del curso.

Estas dos situaciones pueden implicar contraindicaciones para el proceso de socialización y de adaptación del niño en la escuela, es decir, el niño que lo bajan de nivel, se siente aburrido y poco motivado por el trabajo académico con respecto a los otros niños del curso; esta circunstancia puede facilitar que estos niños o se conviertan en líderes y monitores, o sean aislados o discriminados por su edad y sus comportamientos.

La metodología de Escuela Nueva que se utiliza en los colegios del campo, les ha generado actitudes que favorecen y otras que dificultan el proceso de aprendizaje con respecto a las metodologías empleadas en las escuelas urbanas. Por ejemplo, cuando los niños trabajan de manera individual, su desarrollo académico puede presentarse de acuerdo a su ritmo, lo cual influye en su adaptación a la escuela urbana, ya que en éstas los procesos son más colectivos, rápidos y sistematizados. El nivel de atención del docente al niño es menor.

Sin embargo, para algunos docentes el hecho de que el niño mantenga ese ritmo individual es más benéfico para su proceso de aprendizaje. En este sentido, el niño que viene de estudiar en el campo, no se adapta muy fácilmente a los horarios y a las normas establecidas.

Según los docentes, se encuentran niños muy "inteligentes" y "despiertos" pero la característica más generalizada es que son muy tímidos, dispersos y distraídos, participan poco y estas actitudes afectan sus procesos de aprendizaje. Esto tiene relación con lo señalado anteriormente, con respecto a sus grados de afectación por la situación del desplazamiento. Ante esto, no se puede decir que sean niños con problemas de aprendizaje, sino que su grado de afectación ante la situación vivida puede perturbar su adaptación a la escuela en un primer momento.

"No están adaptados, se aíslan, (tienen) problemas psicológicos, reflejan violencia y agresividad, no tienen recursos ni materiales, (tienen) atención dispersa. (Pero tienen) potencialidades: son más prácticos y lógicos, tienen experiencias reales de lo que esta sucediendo." Entrevistas focales, docentes, 2005.

Otros maestros mencionan que los niños presentan dificultades en el aprendizaje y bajo nivel académico; al respecto, plantean problemas en la motricidad fina, deficiencias en contenido y, algunas veces, poca adaptación a la metodología.

"Yo, pienso que sí, sí hay algunos, pero van cambiando, ellos llegan muy tímidos, un poco temerosos; no entienden o asimilan la dinámica del salón de clase que manejamos aquí en la ciudad; poco manejan cuaderno; no tantas materias tampoco, el orden de los cuadernos... Hay algunas cosas de

pronto muy mecánicas, pero que para uno son importantes para inculcarles el orden, ahí es cuando uno empieza a notar, pero este muchacho, ¿qué pasa?, es algo que venimos manejando todos los años aquí y él no lo hace... Eso en cuanto al manejo en clase, y en cuanto al comportamiento, después de que están tímidos y temerosos, entonces consiguen amigos, los buscan, ellos son muy buscados, porque aquí los niños del curso los acogen muy bien, no los rechazan, pero los buscan y los manejan y los llenan de cosas en la cabeza y entonces el niño, tímido y temeroso, ya es un niño indisciplinado, es diferente, cambia.”
Entrevistas a docentes, 2004.

2.11 VINCULACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS A LA ESCUELA URBANA

Las familias manifiestan, en general, que la escolaridad, los métodos y los procesos educativos a los que estaban habituados en la localidad de origen son muy diferentes de los actuales, tal como se dan en la escuela urbana. Esto es así en la medida en que para los papás, como para sus hijos, la escuela urbana es mucho más compleja, rígida e institucionalizada que la precedente. No obstante, esta diferencia es valorada de diversas formas con relación al sitio de procedencia.

Si se trata de familias que proceden del campo, y por consiguiente los hijos vienen de estudiar en escuelas veredales caracterizadas, en la mayoría de los casos, por pequeños espacios educativos, con escasez infraestructural y de ayudas didácticas, donde sólo hay un profesor que imparte enseñanza en los diferentes cursos, del primero al quinto, con las desventajas implícitas que esto acarrea, los padres tienden a valorar la escuela urbana actual en términos positivos, sobre todo en lo que tiene que ver con las metodologías, los contenidos y la infraestructura pedagógica e institucional. Según ellos, aquí en la ciudad los niños estudian más, salen mejor preparados, tienen acceso a una mejor y más abundante información a través de una mayor variedad de materias, con respecto a lo que sucedía en la escuela veredal.

Por otro lado, en algunos casos plantean que los niños habían perdido clases por las condiciones de inseguridad creadas por el clima

generalizado de violencia y por la distancia en que quedaba la escuela. Así las cosas, en estos casos, los papás consideran que, por lo menos en lo que tiene que ver con la educación de sus hijos, la vida en la ciudad representa una ventaja frente a la del campo.

De hecho, se han conocido casos de niños que en la escuela rural estaban cursando el quinto grado y al llegar a la escuela urbana tuvieron que ser matriculados, en virtud de su nivel de apropiación de destrezas cognitivas y de contenidos, en segundo. Aunque se trate de un caso extremo y no generalizado, muestra las disparidades entre los niveles de exigencia de los dos ámbitos educativos.

Cuando la familia procede de una localidad urbana o de una cabecera municipal, la valoración que expresan los padres entrevistados acerca de la escuela actual es, si no neutra, negativa. En ese sentido, muestran que la escuela anterior era mejor, o más grande, o con la misma cantidad de maestros que la de aquí, pero sin las limitaciones de estas últimas en lo que a espacio para recreación y juegos se refiere.

Por otra parte, sin importar el sitio de procedencia, los padres manifiestan preocupación frente a la adquisición de “mañas” o “vicios” por parte de sus hijos en la interacción con los demás estudiantes de la escuela urbana, que son vistos como extremadamente agresivos e indisciplinados, en comparación con los de las escuelas de donde proceden.

Al mismo tiempo los padres, plantean varias de las dificultades que presentan los niños y niñas recién inician la labor escolar, situaciones que en algunos son pasajeras, pero que en otros puede afectar su proceso de aprendizaje.

Adaptabilidad - Falta de interés.
Aprendizaje - Falta de atención - Desconcentración.
Agresión - Miedo - Llanto.
Enfermedad - Desnutrición.

Tabla 6. Entrevistas a las familias acerca de las dificultades de los niños y niñas al ingresar a las instituciones educativas.

En este sentido, ven una diferencia entre la metodología urbana con respecto a la rural; plantean que en el campo la enseñanza se hace de acuerdo con el entorno y aquí es más abstracta; los niños venían de un aprendizaje más pausado y tranquilo y les sigue gustando la estructura de la escuela rural, sobre todo la naturaleza que la rodea. Estas diferencias pueden convertirse a veces en dificultades con respecto a la adaptación a la metodología urbana, sin embargo, rescatan la experiencia que traen en la realización de trabajo individual.

2.12 INTERACCIÓN DE LA FAMILIA CON LA ESCUELA

Una de las demandas constantes que hace la escuela a los padres, es la de su vinculación permanente con ésta y de la debida atención a los procesos educativos de sus hijos. Esta situación se presenta en la escuela de manera general, sin que sea una característica exclusiva de las familias en condición de desplazadas.

En tal sentido, la escuela reconoce que algunas de las familias desplazadas, desde sus primeras etapas de reubicación urbana, permanecen atentas a todo acontecer escolar que les permita entablar relaciones con los maestros y la institución. La razón principal está en el interés por la evolución de sus hijos en los procesos educativos, así como su deseo de participar en toda actividad que ayude a mejorar el bienestar y la permanencia de los niños dentro de la institución.

De esta manera, los padres no sólo se vinculan a la escuela asistiendo a las tradicionales entregas de boletines o a las esporádicas solicitudes de charlas que los maestros acostumbran a hacer, generalmente para "alertar" sobre conductas o disminuciones en el rendimiento escolar del niño. Las familias desplazadas también participan en las reuniones de Asociación de Padres, en los talleres y charlas de "escuelas para padres", y en las propuestas abiertas a la comunidad que algunas escuelas implementan para adelantar gestiones de desarrollo comunitario.

Sin embargo, también se presentan casos de ausentismo total o parcial por parte de los padres. La vinculación de éstos con la escuela se reduce, en

ocasiones, a su asistencia en las fechas de matrícula y entrega de informes finales. Esta circunstancia obedece a razones de diferente índole, entre otras, las que tienen que ver con las consecuencias directas del desplazamiento: abandono del hogar por parte del padre o la madre; retorno de alguno de ellos al sitio de origen; empleos en sectores de la ciudad bastante alejados del lugar de vivienda, lo que impide no solo la asistencia a la escuela sino en la mayoría de los casos incluso, la atención diaria y la comunicación permanente con los niños.

Existe entre los profesores una permanente crítica ante la posible ausencia de una verdadera comunidad educativa en el sector. Según ellos, las familias han abandonado su responsabilidad, otorgando la exclusividad de la tarea educativa a la escuela y a los docentes. Al parecer, es muy escaso el tiempo del que disponen los padres de familia, tanto para asumir el control sobre la elaboración de las tareas y el tiempo libre de sus hijos, como para compartir actividades de esparcimiento con todo el grupo familiar.

Por otra parte, las familias desplazadas generan esa misma relación marginal con la institución escolar. La mayoría de los entrevistados dicen tener relación con la escuela de sus hijos, pero sólo por aquellos vínculos que se generan con las reuniones periódicas a las que asisten a solicitud de los profesores y conocer al profesor, director del curso de su hijo, mientras que no tienen ningún tipo de relación con el director de la escuela u otros agentes institucionales. De hecho, aquellos que tuvieron que ver con el director de la escuela para efectos de la matrícula de los hijos, dicen no haber vuelto hablar con él.

Así, parece que las familias desplazadas terminan asumiendo la escuela de manera similar a como lo hacen las otras familias del entorno local, lo que hace decir a un profesor entrevistado:

“Es probable que para el caso de las familias desplazadas este hecho se constituya en una realidad cotidiana relativamente nueva, que podría formar parte del modo como se debe organizar la vida familiar en la ciudad. Se puede pensar que en el sitio de residencia anterior, la vida en familia se organizaba de acuerdo con otros intereses y condicionamientos que generan un tipo de relación más cercana a la escuela que incide en el contexto local, más aún si proceden de veredas.”



2.13 PROCEDIMIENTOS LEGALES PARA OFRECER EL SERVICIO EDUCATIVO A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO

Se han promulgado varias leyes y decretos con el propósito de restablecer los derechos de la población en condición de desplazamiento, entre éstos, la educación; sin embargo, su ejecución sigue siendo un problema que no se ha logrado superar en estos últimos años.

Las siguientes son algunas leyes y decretos promulgados a favor de la educación:

La Ley 387 de 1997 por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.

El Artículo 19 Establece: “El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Departamentales, Municipales y Distritales adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. Tales programas podrán ser de educación

básica y media especializada y se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia”. Decreto 2562 de 2001 por el cual se reglamenta la ley 387 de 1997 en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones.

Este decreto determina que la persona desplazada por la violencia que aspire a un cupo educativo deberá estar incluida en el Registro Único de Población Desplazada, al mismo tiempo, los establecimientos educativos efectuarán la matrícula a los educandos sin exigir los documentos que se requieran; se hará adecuación de instalaciones y formación y actualización de docentes para realizar la atención pertinente a esta población.

Con respecto a esta legislación los rectores, supervisores y directores de las instituciones educativas han estado informados por parte de la Secretaría de Educación Distrital desde 1999, mediante la circular 020, sobre el procedimiento para ofrecer el servicio educativo a los niños y niñas en condición de desplazamiento, en donde se establecen las políticas y los procedimientos. Entre estos está el recibirlos en cualquier época del año y eximirlos del pago de los costos educativos del primer año, al mismo tiempo la SED ofrecerá apoyo a las instituciones educativas del Distrito donde se vincule un número significativo de desplazados.

El 31 de diciembre de 2004, se expidió la resolución 6147, cuyo Artículo 2 que modifica el numeral 3.2. del artículo tercero de la resolución, así:

“Para los estudiantes que se encuentren en situación de desplazamiento, y para los desvinculados e hijos de desmovilizados, según lo establecido en la Resolución 2620 de 2004, no habrá lugar al cobro de derechos académicos ni al cobro anual por servicios complementarios. Cada año, al momento de la matrícula o de su renovación, los estudiantes en situación de desplazamiento deberán presentar ante el establecimiento educativo la carta de la Unidad de Atención Integral a Poblaciones Desplazadas (UAID) de la Secretaría de Gobierno, que certifica su condición”. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, 31 de diciembre de 2004.

Por medio de este decreto, se establecen las garantías para la población desplazada cada año, y se extienden también a los niños y jóvenes desvinculados o a los hijos de desmovilizados.

En la actualidad, los rectores y algunos directivos están más enterados del decreto que determina que los niños y niñas en condición de desplazamiento tienen prelación con respecto al resto de los niños, condición que los coloca en situaciones difíciles porque según planteaba un rector *“todos los niños y niñas tienen derecho a la educación. Para algunos rectores, el decreto discrimina la posibilidad de acceso a otro niño o niña que también necesita el cupo”*.

2.14 EL ACCESO A LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO

La mayoría de las familias, cuando han llegado a la ciudad ya iniciado el año escolar, o al término de éste, aseguran haber tenido problemas para matricular a sus hijos, por cuanto tuvieron que insistir en más de un centro educativo para lograr la consecución del cupo.

Anteriormente, la vinculación de los niños y niñas a las instituciones educativas, estaba supeditada a la voluntad del profesor del curso. En general, las familias llegaban primero a las instituciones cercanas a donde estaban instalados, y allí solicitaban el cupo; si lo había el rector lo otorgaba; actualmente si existe el cupo el director los recibe y envían la información al CADEL y otras veces este los remite con una carta, solicitando el cupo en la Institución.

Vincular a los niños a las instituciones educativas sigue siendo una dificultad para las familias debido a la falta de cupo, en general, hay demoras en otorgárselos y en algunos casos, se quedan un tiempo sin estudiar. A pesar de que el decreto establece que se privilegie a los niños y niñas en condición de desplazamiento, es difícil que esta decisión sea tomada por los rectores, debido a la carencia de cupos y a situaciones de vulnerabilidad a las que están expuestos la mayoría de los niños de este sector, situación que hace muy difícil la asignación del cupo por estar en condición de desplazamiento.

“Yo solicité el cupo, aquí en esta institución; yo los inscribí a los dos, pero sólo le salió a uno; al otro, en otra, por intermedio de la Secretaría de Educación. Yo al otro lo metí ahí mientras tanto en la Celebración. Cuando yo fui a matricular al niño, con la carta de que era desplazado, el rector dijo, no, todas las personas son iguales, el rector de la institución. Ya ahorita con el recibo de la luz, ya el niño está matriculado y no pago

nada, ahora me toca esperar, que le salga cupo, al otro niño que no me le ha salido cupo, yo le había solicitado cupo aquí en esta institución, pero me toca esperar a ver... Duraron el año pasado sin estudiar”.

Entrevista a familia, 2005.

El tiempo de vinculación de los niños y niñas a la escuela varía; la mayoría de las familias demoran aproximadamente tres meses; para algunas pocas, es inmediato al tiempo de su llegada y, en otros casos, se ha demorado más de un año.

Un caso muy notorio de pérdida de tiempo de estudio, ocasionado por el desplazamiento, fue el de una niña que sólo después de cuatro años logró ingresar a la escuela; aunque, por otro lado, se han conocido casos de niños que después de quince días o menos de llegada a la ciudad ya estaban estudiando.

Una de las dificultades de ingreso a la escuela sigue siendo el requisito de los documentos, como la afiliación al Sisben, los certificados de estudio y de identidad, o el registro único que comprueba su situación de desplazamiento. Estos requisitos complican la entrada, porque algunas veces no pueden conseguirlos rápidamente pero, al mismo tiempo, el hecho de que los niños y niñas de estrato 1 no paguen matrícula ni pensión, facilita su vinculación a las instituciones educativas.

En otras instituciones, por el contrario, se exige a las familias desplazadas cumplir con los requisitos de ingreso formal. Para tal efecto, los padres deben contar con el documento oficial que dé testimonio de su desplazamiento y comprometerse de acuerdo con el tiempo que la escuela les asigne- a entregar los demás documentos que acreditan los cursos que el niño ha aprobado, además de aquellos de identidad. Excepcionalmente, existen escuelas que solicitan a las familias desplazadas cancelar los costos de matrícula y otros insumos.

Algunos directores y maestros argumentan que el rigor en los requisitos obedece al hecho de que muchas personas se amparan en la figura del desplazamiento con el ánimo de obtener beneficios asignados únicamente para los niños que están en esa situación.

Frente a esta situación, los padres de familia desplazados e indocumentados desisten del cupo o en el mejor de los casos- acuerdan con la institución plazos temporales para demostrar lo exigido, pese a que

muchas de ellas, por razones de seguridad o falta de recursos económicos no pueden regresar a su lugar de origen.

La disposición de otras instituciones educativas es de total cooperación con las familias desplazadas. Basta con el testimonio de las víctimas para que los directores y maestros otorguen el ingreso del niño. Se sabe de algunos casos en que los docentes, además de dar testimonio, visitan a la familia desplazada constatando, de esta manera, la asignación legal del cupo a quien lo solicita en tal calidad.

Las siguientes son las dificultades más apremiantes que plantearon las familias en el censo realizado en el 2005 con respecto a la vinculación y permanencia de los niños y niñas dentro del sistema educativo.

Conseguir el cupo	Demora, muy lejos, ubicación.
Entrega de documentos	No tener Sisben, certificados, Registro civil.
Situación económica	Falta de recursos para uniformes y útiles.

Tabla 7. Dificultades para el ingreso de niños y niñas en condición de desplazamiento en las instituciones educativas, según familias entrevistadas en el 2005.

2.15 LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO PARA LA POBLACIÓN EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO

A pesar de las normas establecidas para la atención de la población en condición de desplazamiento que en términos educativos tiene que ver con la prelación de cupos y no pagos, su cumplimiento ha tenido y sigue teniendo dificultades debido a varios factores entre los cuales puede citarse la actitud de los rectores, la falta de cupo debido al déficit de cobertura y las dificultades socio-económicas que tienen estas familias que les obligan a movilizarse de un sitio a otro generando deserción y afectando la permanencia de los niños y niñas en las instituciones educativas.

La Defensoría del Pueblo ha cumplido un papel importante en la difusión de normas para garantizar que se cumplan los derechos que tiene la población en condición de desplazamiento. En este sentido, la Sentencia 025 -2004, fue determinante, ya que en ella "la Corte Constitucional hace un riguroso análisis de la situación de la población desplazada y de la

respuesta estatal; establece el mínimo de protección de los derechos de las personas desplazadas y emite órdenes relacionadas con las obligaciones de protección de estos derechos, la asignación de recursos presupuestales, y una serie de medidas que, contando con la participación de los desplazados y las organizaciones no gubernamentales que los apoyan, deben ser adoptadas por las entidades del Sistema Nacional de Atención a la Población Desplazada y las entidades territoriales” p. 9, *Sentencia T-025 de 2004*.

En la *sentencia T-215 del 2002*, la Corte protege los derechos de varios menores desplazados a quienes se les había negado el cupo en un centro educativo de Medellín y su inscripción en el Sistema Único de Registro de Población Desplazada.

De acuerdo con la propuesta de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación el conjunto de obligaciones estatales puede dividirse en cuatro categorías que se le han denominado “las cuatro A” Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad, y Acequibilidad, las cuales tienen que ver con la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad.

Disponibilidad. Todo menor tiene el derecho fundamental a la existencia de un sistema educativo público que garantice las condiciones mínimas de docentes e instalaciones para que los niños puedan cursar mínimo hasta noveno grado.

Acceso. Todo menor de edad tiene el derecho fundamental de acceder a la educación pública básica obligatoria gratuita; este derecho se hace extensivo hasta la edad de 18 años

Permanencia. Todo menor de edad tiene el derecho fundamental a permanecer en la educación básica pública gratuita y en ningún caso podrá ser excluido.

Calidad. Es derecho de todo menor de edad, alcanzar los objetivos y fines consagrados legalmente en la Constitución.

Estos derechos le plantean a las instituciones educativas un reto que va más allá del cupo, generando preguntas sobre aspectos educativos y pedagógicos que deben permitir que los niños, niñas y jóvenes que entran a las instituciones educativas en condición de desplazamiento no sean discriminados y permanezcan dentro del sistema educativo.

3 LOS NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



3.1 VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS

Sólo hasta hace unos pocos años se ha reconocido cómo el ejercicio de la violencia en el país está generando efectos y secuelas a nivel psicológico y social, no solamente en las poblaciones directamente involucradas, sino también en el conjunto de la sociedad.

En los últimos años, los niños y niñas, a lo largo y ancho del país, en nuestro país están siendo afectados por diferentes formas de violencia, desde la agresión familiar y escolar, el abuso sexual, el pandillaje y el tráfico de niños, hasta las generadas por el conflicto armado y sus efectos como las masacres, el desplazamiento, los homicidios, la vinculación de los jóvenes a los grupos armados. Son situaciones tan generalizadas, que demuestra como desde la cotidianidad se ha generado una desarticulación de la sociedad afianzada por las problemáticas estructurales por los que atraviesa el país.

Estas situaciones a las que están expuestos de manera permanente los niños y niñas, se hacen notorias cuando observamos el estado emocional al interior de las instituciones educativas. Allí conviven niños y niñas que constantemente están siendo agredidos verbal y físicamente en su hogar; que han tenido que ser testigos de la muerte de algún familiar; que han presenciado masacres, bombardeos, torturas; que se han desplazado de manera forzada, produciéndose así la fractura de su tejido social y familiar; niños desvinculados de los grupos armados o que por diferentes razones se inician en la delincuencia. En concreto, los niños y niñas están siendo testigos y víctimas de manera permanente de las diversas formas de violencia.

La población infantil está creciendo en medio de situaciones y espacios totalmente violentos, hasta el punto de que esta anormalidad empieza a convertirse en algo normal, interiorizándose de tal manera que los valores, los símbolos y los códigos en los que se sustentan las relaciones, están basados en la violencia.

La situación es todavía más compleja cuando también se están violando sus derechos fundamentales, debido a que un gran porcentaje de niños y niñas no cuentan con las condiciones económicas, sociales y culturales que les garanticen su desarrollo físico, emocional, moral, cognoscitivo y social, en resumen, que permitan su desarrollo integral.

3.2 NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO

Según CODHES, el “55% de la población desplazada corresponde a menores de 18 años”. Situación que lleva a definir de manera prioritaria la restitución de los derechos en el marco de las políticas públicas de atención a población en condición de desplazamiento.

Estos niños y niñas han estado expuestos a una serie de circunstancias donde sus derechos han sido vulnerados, empezando por la situación de violencia que enfrentaron (amenaza, desalojo masivo, combate) en las que sus vidas estuvieron en peligro; el desarraigo y los cambios sociales y culturales al pasar de un contexto rural, en su mayoría a uno urbano y las condiciones precarias de la llegada a la ciudad, además de la afectación emocional que estas circunstancias generan. Por lo tanto, desde sus causas y consecuencias, el desplazamiento lleva consigo una serie de acciones en cadena que repercuten en el desarrollo cotidiano de los niños y niñas y por ende lleva implícito una violación permanente de sus derechos.

Ante esta situación, el Estado colombiano, mediante la Ley 12 de 1991, ratifica la Convención de los Derechos de los Niños, por medio de la cual se establecen medidas de atención con respecto a los efectos que ocasionan en ellos los diferentes tipos de violencia, en especial los artículos 35 y 39 determinados por la Convención Internacional para la Infancia, a raíz de los diferentes conflictos armados en diversos países del mundo.

Estos dos artículos establecen que los menores de edad no pueden ser obligados a participar en los grupos armados, y que como parte del Derecho Internacional Humanitario, los Estados tienen que establecer todas las medidas para la protección y el cuidado de los niños y niñas afectados por el conflicto armado y promover su recuperación física, psicológica y la reintegración.

Desafortunadamente son pocos los estudios de orden social y cultural que están teniendo en cuenta los efectos de la situación de marginalidad y de violencia a que están expuestas estas familias, especialmente los niños, y las graves consecuencias para la salud mental y la reconstrucción social a

corto y largo plazo. Esto se debe, en parte, a que ante la difícil situación económica, la dimensión de los efectos de la violencia en la salud emocional y física de los niños y niñas no se evalúa adecuadamente.

De hecho, en las escuelas, los efectos de la guerra y la violencia en los niños, en términos emocionales, no son atendidos con el cuidado que se requiere. Las necesidades primarias son tan sentidas, que la ayuda que reciben las familias desplazadas básicamente son materiales en alimentación, alojamiento y medicina, y muy pocas veces o casi nunca, se brinda atención psicológica y emocional.

Es evidente que la infancia sigue siendo afectada por las repercusiones del conflicto armado, por lo tanto, en las instituciones educativas han aumentado los niños y niñas que se encuentran en condición de desplazamiento. Sin embargo, en los últimos años, las causas del desplazamiento han ido cambiando, así como sus formas de afectación en los niños. Según la actualización, un buen porcentaje de familias se desplazan por amenazas y hostigamiento, causa también registrada en el año de 1999. No obstante, las situaciones de bombardeo actualmente no se mencionan mucho, pero sí las de confinamiento y reclusión de menores de edad. La vivencia del conflicto en los niños y niñas actualmente es distinta a la que se vivió en la década de los noventa.

“Por ahí cerquita queda el pozo donde él trabajaba. Después, estaban los enfrentamientos; entonces fue cuando nos vinimos porque se estaban llevando, o sea, el grupo armado, se estaba llevando a los que salían del colegio, salíamos del colegio y tenían que haber policías ahí, o sea, con policías y todo se llevan a unos... La última vez se llevaron como a siete del colegio... Bueno, otra vez fue cuando nosotros vivimos al frente de un parque y ahí estaban unos muchachos jugando, eso era como 12 a 15 muchachos”. Entrevista a niña, 2004.

A partir de las entrevistas, talleres y dibujos, fue posible hacer una comparación de la situación y perturbación emocional de los niños y niñas, que permite afirmar que en el año 1999, los niños y niñas presentaban una mayor alteración emocional en contraste con los niños y niñas que se desplazan actualmente, esta información se cruza con las razones del desplazamiento.

3.3 CARACTERIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO

El siguiente análisis tiene como base el cruce de información obtenida con los diferentes instrumentos empleados, tanto en la investigación de base, como en la actualización.

En la investigación realizada en 1999, se utilizaron como instrumentos de indagación la observación el censo, estudios de caso, entrevistas y talleres. En la actualización se realizó una encuesta a los niños y niñas que se encuentran en condición de desplazamiento en las instituciones Estanislao Zuleta y en El Bosque, entrevistas a profundidad a docentes, padres, niños, niñas, jóvenes e Instituciones, así como talleres para los niños y niñas.

La información se organizó teniendo en cuenta los siguientes elementos de Información general con respecto a los niños: procedencia, edad, familia, tiempo y razón del desplazamiento, proceso de desarraigo y adaptación, escuela, afectación emocional (comportamientos, actitudes y relaciones) y percepción acerca de la violencia.

3.4 ESTUDIO DE CASO

Se escogió la institución Estanislao Zuleta para realizar un censo que permitiera determinar los niños y niñas que se encuentran actualmente en condición de desplazamiento y, de esta manera, llevar a cabo una comparación con los que se encontraban en el año de 1999.

Es de aclarar que actualmente la Institución Estanislao Zuleta está integrada con La Alborada, por lo tanto, los datos obtenidos en el censo realizado en el trabajo de actualización corresponden a dos de las instituciones que se censaron el año de 1999.

En el censo realizado en 1999, en 12 instituciones educativas se pudo determinar 150 niños y niñas en condición de desplazamiento. En el censo realizado en el 2004, que cubrió el 99% de la población correspondiente a 1994 estudiantes de la Institución Educativa Estanislao Zuleta (Estanislao y Alborada), se estableció que 440 estudiantes eran de fuera de Bogotá y de

esos, 83 declararon que sus familias fueron desplazadas por el conflicto armado.

De los 83, solamente hay 5 niños y niñas que se encontraban inscritas en la investigación realizada en 1999, lo que nos permite concluir que la mayoría de los niños y niñas registrados en ese año, no continuaron sus estudios en la Institución, demostrando la gran movilidad que presentan estas familias; muchas veces se cambian por condiciones económicas y en general, rotan en los barrios de la misma localidad.

Los siguientes datos corresponden al censo realizado en la institución Estanislao Zuleta, donde se detectaron 83 niños y niñas desplazados forzados por el conflicto armado, el 48% antes del 2000 y el 28%, entre el 2000 y el 2004.

a. Sexo

Masculino	33	39.8%
Femenino	50	60.2%
Total	83	100%

Tabla 8. De los 83 niños y niñas, el 60,2% corresponde a niñas y el 39,8% a niños.

b. Edad

Edad	No. de niños	Porcentaje
6 años	1	1.2%
7 años	7	8.4%
8 años	13	15.7%
9 años	9	10.8%
10 años	5	6%
11 años	10	12%
12 años	8	9.6%
13 años	5	6%
Total	83	100%

Tabla 9. La frecuencia de edad más alta corresponde a los niños entre los 8 y los 11 años.

c. Año del desplazamiento

Año	Número de niños	Porcentaje
1995 - 1999	40	48,1%
2000 - 2003	24	28,9%
No contestaron el año	19	22,8%
Total	83	100%

Tabla 10. El mayor porcentaje de los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado que están estudiando en la institución Estanislao Zuleta, llegaron entre 1995-1999 y el 28%, llegó entre los años 2000 -2003.

Aparecen 40 niños y niñas que dicen que sus padres fueron desplazados en el período comprendido entre 1995 y 1999, sin embargo, los niños y niñas no aparecen registrados como niños en condición de desplazamiento en el listado realizado en 1999.

d. Niveles de escolaridad

Grado	Número de niños	Porcentaje
Primero	9	10,8%
Segundo	8	9,6%
Tercero	12	14,5%
Cuarto	8	9,6%
Quinto	6	7,2%
Sexto	14	16,9%
Séptimo	10	12,0%
Octavo	2	2,4%
Noveno	6	7,2%
Décimo	6	7,2%
Once	2	2,4%
Total	83	100%

Tabla 11. Los cursos en los que se encuentran más niños y niñas en condición de desplazamiento son sextos, terceros y séptimos.

e. Con quien viven los niños y niñas

	No. de niños	Porcentaje
Padres y hermanos	50	60,2%
Abuelos	1	1,2%
Tíos/sobrinos	1	1,2%
Mamá	4	2,4%
Hermano	2	2,4%
Papá	1	1,2%
Mamá y hermanos	10	12,0%
Papá y abuelos	2	2,4%
Padres, hermanos y tío	2	2,4%
Mamá, hermanos, abuelos	4	4,8%

Tabla 12. El 60,2% de los niños y niñas viven con sus padres y hermanos y el 12% viven con la mamá y hermanos.

f. Causas del desplazamiento

En el censo se hicieron tres preguntas con la intención de que las familias plantearan las causas de su desplazamiento; una pregunta cerrada sobre las razones del desplazamiento, la mayoría de familias contestaron como causa la violencia. Otras dos preguntas abiertas sobre las razones en las cuales precisaron las causas.

Causas del desplazamiento	No. de niños	Porcentaje
Violencia	57	68,6%
Amenaza a un familiar	9	10,8%
Confrontación armada	5	6,2%
Desplazamiento	6	7,2%
Grupo armado	2	2,4%
Problemas	2	2,4%
Muerte de un familiar	1	1,2%
Total	83	100%

Tabla 13. Causas del desplazamiento planteadas por los niños, niñas que se encuentran en el Estanislao Zuleta, 2004.

Es importante anotar que en la mayoría de las causas identificadas se incluyen como responsables los tres actores armados: Paramilitares, Guerrilla y Ejército.

3.5 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE 150 NIÑOS Y NIÑAS TOMADA EN 1999 Y EN 2004

La siguiente información se obtuvo por medio del censo realizado en 1999 en las 12 instituciones en estudio en 91 cursos de primaria, en los cuales se censaron 654 niños de fuera de Bogotá, obteniendo un total de 150 niños en condición de desplazamiento por razones de violencia.

Descripción de los 150 niños y niñas que se censaron al azar en el proceso de actualización y los censados en 1999; existe una diferencia con respecto a la muestra y es que la primera fue recogida con niños y niñas que se encontraban estudiando en 12 Instituciones educativas y esta segunda se obtuvo por medio de entrevistas a padres y en algunas instituciones educativas, lo cual permitió revelar la presencia de niños y niñas desescolarizados.

Variabes	150-1999		150 -2005	
Varones	78	52%	52	34%
Niñas	72	48%	98	66%

Tabla 14. Número de niñas y niños desplazados forzados, según las muestras tomada en 1999 y 2004.

La muestra tomada en el año 1999 tuvo una proporción similar en cuanto a los niños y niñas, en comparación con la muestra actual en la cual fue mayor el número de niñas que de niños.

Las dos muestras, tomadas en los años 1999 y 2005, representan una alta proporción de niños y niñas en edad entre los 8 y 10 años, existiendo un aumento en los niños y niñas de edad entre los 4 a 7.

Por último, es menor la proporción del rango de 14 y 15 años aunque aumenta en el 2005.

Variabes	150-1999	150 -2004
4 a 7 años	28	48
8 a 10 años	81	42
11 a 13 años	35	34
14 a 15 años	6	24
NO SABE		2

Tabla 15. Grupos de edades de las muestras 1999 - 2005.

Representan una alta proporción de niños y niñas en edad entre los 8 y 10 años, existiendo un aumento en los niños y niñas entre los 4 a 7 de edad. Por último, es menor la proporción del rango de 14 y 15 años aunque ésta aumenta en el 2004.

Como la muestra de este trabajo de actualización fue tomada al azar, pudo determinarse que de 150 niños y niñas censados, 25 de ellos no se encuentran estudiando; algunos por estar recién llegados, otros porque les asignaron el cupo muy lejos del lugar de vivienda y otros porque no lo han conseguido.

ESTUDIAN	1999- 150	2005- 150
Si	150	120
No	----	25
No responde	0	5

Tabla 16. Registro de niños y niñas escolarizados y desescolarizados en el 2005



Curso	No de niños	Porcentaje
0 -2	45	30.2%
3°- 4°	31	20.6%
5°-7°	27	18.0%
8° y mayores	9	6%
No responden	13	8.6%
Desescolarizados	25	16,6%

Tabla 17. Número de niños y niñas en condición de desplazamiento forzado por curso.

3.6 NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN LA ESCUELA

Los niños y niñas en condición de desplazamiento que se encuentran en las instituciones educativas no presentan características que los identifique como tales a primera vista. Sin embargo, a medida que los docentes van teniendo un contacto directo, en algunos de ellos se evidencian ciertos aspectos comunes, que varían de acuerdo con las circunstancias del desplazamiento; desnutrición, estatura y peso que no corresponden a la edad, enfermedades. Cuando recién llegan a la institución, se les ve tristes y deprimidos, y la mayoría de las veces no establecen muchas relaciones con los demás niños.

Las condiciones socio-económicas del contexto donde están ubicadas estas instituciones educativas no permiten, a simple vista, hacer una diferenciación de los niños y niñas que llegan en condición de desplazamiento con respecto a los demás niños; esta situación se vuelve evidente cuando se manifiesta un estado de afectación emocional o presentan problemas de salud física y en algunos casos, cuando se hace notoria una diferencia en términos de comportamientos culturales que se puede manifestar en los procesos de aprendizaje.

Los comportamientos y actitudes de los niños y niñas en condición de desplazados son variados y dependen de factores como la razón del

desplazamiento, el tiempo, la edad, y las condiciones familiares y económicas que estén viviendo; según los docentes y los padres se pueden decir que estos niños en el hogar y en las instituciones educativas presentan dos tipos de comportamientos notorios. Por un lado algunos son tímidos, retraídos, callados, prevenidos, pasivos y quietos, y por otro se muestran hiperactivos, agresivos y extrovertidos.

Se presentan casos excepcionales en los que los niños adoptan comportamientos de líderes; la mayoría de las veces prima su mayor edad con respecto a los demás del curso, situación que hace que los tengan en cuenta y se conviertan fácilmente en monitores o apoyo de los docentes.

Los comportamientos que denotan una mayor afectación emocional son: niños con miedo, temor, sensibles en la relación con los otros, con un exagerado apego al docente, tristeza, ansiedad, pesadillas, tartamudeo, excitación, sensaciones físicas como pérdida del apetito, hambre o fiebre.

Las manifestaciones que presentan los niños ante la adversidad varían de acuerdo con los elementos anteriormente mencionados; en un buen número de casos, la mayor afectación proviene de la muerte violenta de un familiar, del hecho de haber presenciado masacres, o cuando han sido agredidos físicamente. En otros casos, se trata de eventos menos directos como amenazas y desalojos colectivos o episodios de violencia que no impactan directamente a la familia. A este respecto, los niños hablan de los hechos con mayor facilidad, no demuestran tanto temor ni son prevenidos.

Estas reacciones psicológicas presentadas por los niños pueden prolongarse o no, dependiendo del grado de dificultad o traumatismo en el proceso de adaptación de las familias al nuevo contexto. Es decir, pueden mantenerse o generarse nuevas reacciones en los niños si sus necesidades básicas siguen siendo vulneradas.

Dependiendo de las condiciones en que llegan a la ciudad, si la situación de vivienda y alimentación es precaria o si se presenta desintegración de la familia a causa del desplazamiento, estas situaciones inciden en su proceso de adaptación y recuperación.

Uno de los aspectos que más afecta a los niños al llegar a la ciudad es el espacio. En algunos casos, cambian una casa amplia en el campo por una habitación para toda la familia; a esto se suma el sentir la ciudad como una amenaza debido a la existencia de otro tipo de violencia cotidiana como ser víctima potencial de los ladrones, drogadictos, violadores, que prácticamente los obligan a limitarse, de manera permanente al interior de su vivienda.

Retomando las percepciones actuales de los docentes y padres sobre estos comportamientos de los niños y las niñas al interior de las instituciones, se puede decir que éstas no han cambiado.

3.7 AFECTACIÓN EMOCIONAL VISTA POR LOS MAESTROS Y LOS PADRES

Generalmente al comienzo, los padres perciben tristes a los niños debido, según ellos, a la falta de amigos y del resto de familiares, *"... a ellos les hace falta (añoran la familia y los amigos) porque vivían con muchos primos y usted sabe, uno en el campo vive con más confianza con todo el mundo, mientras que aquí no, llega uno y es a encerrarse y cada uno en su casa y listo"*.

Entrevista a Padre de familia, 1999.

Por otra parte, algunos padres perciben la agresividad de los niños como un elemento que afecta tanto las relaciones de éstos con sus hermanos, como con los demás niños. Plantean también, que a pesar de estas manifestaciones, los niños están más tranquilos al no sentir la zozobra por lo que les puedan hacer, ni por la posibilidad de que algún grupo armado pueda llegar a sus casas.

Por último, otro grupo de padres considera como un aspecto favorable el hecho de que en la escuela los niños no sólo tienen más amigos con respecto a los que tenían anteriormente, sino que además establecen buenas relaciones tanto con éstos, como con sus propios hermanos.

En contraste con la percepción de los padres, los docentes ofrecen una mirada más compleja de la situación de los niños, puede ser porque están

más tiempo con ellos, o porque los perciben de manera permanente en su proceso de socialización. Ya sea por una u otra razón, los docentes manifiestan las dificultades que presentan los niños desde sus comportamientos y sus actitudes.

Las dificultades señaladas por los docentes se refieren básicamente a las perturbaciones emocionales que se manifiestan por medio de niños que están deprimidos, miedosos y ansiosos, así como prevenidos, desconfiados y con comportamientos extremos, o muy tímidos y aislados o hiperactivos y agresivos.

3.8 DESARRAIGO Y ADAPTACIÓN

El proceso de adaptación de los niños es inicialmente penoso; en la mayoría de los casos, se sufren enfermedades, frío y soledad. Este proceso es lento: existe mucho llanto, rabia, ansiedad y desespero, pero poco a poco, van asumiendo todo con mayor tranquilidad. *"Les afectó mucho recién llegaron, pero ya están dando la vuelta"* (Entrevista a padre de familia, de la institución Estanislao Zuleta). *"Para ellos fue duro: a veces se ponían a llorar"* (Entrevista a padre de familia, Alborada).

Tienen buenos recuerdos del campo, como los paseos que hacían con el colegio, la naturaleza, el subirse a los árboles, la familia, el río y los amigos. A la mayoría le gustaría regresar, pero si no hubiera violencia.

"Espacios reducidos de vivienda, inseguridad en el sector, la falta de empleo... El frío es de las cosas que más deprime a los niños, porque hay cosas a las que uno nunca se acostumbra y entre esas está el espacio y el frío." Entrevista a familias.

El cambio repentino de lugar y espacio les genera a los niños algunas dificultades en su adaptación. Estos niños, que provienen en su gran mayoría de zonas rurales, tienen interiorizados algunos ritmos cotidianos y algunas actividades que cambian totalmente al llegar a la ciudad. Uno de los cambios inicialmente difíciles de asumir es el frío, debido a que los niños vivían en tierra caliente: *"No vienen preparados para el frío y todavía no se han podido adaptar bien al clima. Están graves porque han tenido que dormir en el puro suelo o sobre una alfombra, y el frío se les*

pasa toditico. No podían dormir y les dolían todos los huesos. Los más pequeñitos han tenido que sufrir también por el frío, por lo que lloran todas las noches". Padre de familia, 1999.

La falta de vestuario adecuado contra el frío que hace en la localidad, el cambio o la escasez de comida o no tener qué comer y, el encierro, son los factores que más los afectan. Este último los niños lo mencionan de manera reiterativa, ya que éste les afecta -sobre todo inicialmente-, pues en el campo estaban siempre al aire libre y no tenían miedo de que algo les pasara; en cambio, en el nuevo entorno no pueden salir a jugar por la inseguridad. En este sentido, también les hacen falta los amigos y los demás familiares que se quedaron en su lugar de origen.

Estos cambios y las condiciones precarias a nivel de la subsistencia, ocasionan que en su proceso de adaptación los niños y niñas sufran quebrantos de salud o enfermedades como gripas, problemas de respiración, fiebre y vómito.

En general, los niños y niñas en el campo trabajan acompañando al papá o la mamá en las labores agrícolas; en la ciudad, son menos los niños que laboran. Algunos trabajan en los horarios alternos a las clases como vendedores ambulantes o ayudan a sus padres en trabajos como construcción, tiendas, restaurantes. Las niñas especialmente, ayudan a la mamá en los oficios domésticos y casi siempre se encargan del cuidado de los hermanos menores.

3.9 AUTOPERCEPCIÓN, RELACIONES AFECTIVAS, DIFERENCIAS ENTRE COLEGIO URBANO Y RURAL Y VIOLENCIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO

El análisis de los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado se realizó con base en el estudio de dibujos realizados en diferentes talleres. El primero sobre su auto percepción; el segundo, sobre las relaciones afectivas; el tercero las diferencias entre colegio rural y urbano y, el último sobre la violencia.

Los talleres se realizaron con 32 niños y niñas del Estanislao Zuleta en la investigación inicial y con 12 niños y niñas en la actualización.

Dibujo de Niño: Ejercicio de Autopercepción



curso: 5ºB

que no me gustademi,

A mi no me gusta de mi forma
de ser que soy muy pequeño

Que me gusta de mi

A mi me gusta de mi
forma de ser de escoger
todo lo demás

Autopercepción

Los niños manifiestan sentimientos de inseguridad, desvalimiento y retraimiento. El problema de la inestabilidad de la familia se ve reflejado en "la ansiedad que los domina y en los esfuerzos que hacen por controlarla. Algunos se las arreglan para tener un control precario y rígido sobre sí mismos y lo mantienen mientras no se les exponga a una tensión o un esfuerzo excesivo; vacilan entre la impulsividad y el hipercontrol yendo de un extremo al otro." (Análisis de dibujos, Janneth Gracia).

Los niños y niñas que fueron entrevistados en el 2004 y que participaron en los talleres no presentan el mismo nivel de ansiedad e inestabilidad. De los que fueron entrevistados en el 1999, según manifiestan ciertas dificultades para establecer comunicación pero su estado emocional es más estable; ante esta percepción es muy arriesgado plantear las razones, pero se puede establecer una relación entre las causas y el tiempo de desplazamiento con respecto a su situación emocional, al mismo tiempo que la experiencia en el trabajo directo con ellos ha permitido generar una mirada distinta por parte de las personas e instituciones.

Los niños y niñas que fueron entrevistados en el proceso de actualización, no tuvieron que percibir masacres, o bombardeos, y su salida generalmente fue en mayor grado por amenaza y hostigamiento.

“Son niños que tienen un fenómeno de resiliencia muy grande; son niños que, aunque no han tenido muchas posibilidades en la vida, son capaces de hacer muchas cosas por ellos mismos; entonces, una de las potencialidades que yo veo es que precisamente ellos, por todo lo que han vivido, tienen algún cierto tipo de defensas que les puedan servir para que en su formación puedan llegar muy lejos. Es cuestión de un poquito de ayuda, diría yo, ellos, en sus casas, normalmente están abandonados, porque aunque la mamá este cuidándolos, pues no tiene los recursos, ni los conocimientos, ni las habilidades por todo lo que ha pasado para poder sacarlos adelante; entonces, esos niños, son niños que aunque han tenido muchas dificultades, precisamente el hecho de tener esas dificultades, de alguna manera los beneficia para que sean un poco más fuertes y puedan salir adelante y puedan hacer muchas cosas. Esa es una de las principales características de ellos.” Entrevistas a instituciones que atienden la población, 2005.

El hecho más contundente y que genera mayor afectación, es el de perder un familiar, el haber perdido los referentes que hacían parte de su vida, así como la inestabilidad de la familia. Esto les da una sensación de no tener una base que los sustente, presentando dificultades para relacionarse con la personas y en general con el medio. Esto hace que algunas veces se vuelvan retraídos y se encierren en sí mismos.

Relaciones afectivas

Para los niños, la familia es un referente importante. De la atención y el afecto que ésta le manifieste, depende también su adaptación y bienestar.

En algunos casos los niños no encuentran en sus padres el apoyo que necesitan.

Percibiendo la situación de angustia, vulnerabilidad y desvalimiento que presentan, *"no encuentran en sus padres un punto de apoyo estable, que les permita sentirse seguros de sí mismos, por consiguiente no podrán proyectarse con seguridad frente a los demás y tendrán menos posibilidades de realizarse en la vida"*. (Análisis de dibujos, Janneth Gracia).

En un principio, los niños tienen dificultad para relacionarse con los compañeros, por lo general andan solos, con familiares que se encuentran en la escuela o niños que vienen de su región. Pueden compartir con los demás niños, sin embargo, no demuestran establecer relaciones especiales con algunos.

Es más difícil el proceso de integración de los jóvenes recién llegados debido a que en las instituciones educativas en general, hay cursos con grupos ya establecidos, lo que hace que estos jóvenes tengan que integrarse a algunos de estos grupos de amigos.

"El año pasado, antes de eso, pues yo había tenido otros amigos en otro colegio privado, pero digamos, ya después, el año pasado llegué y pues no fue tanto; este año unos amigos empezaron a montármela, pues eso fue lo que más duro me dio. Entonces, no me ha gustado eso... digamos por los pelaos que empiezan a tratarme de perra y todo eso; entonces yo fui, hablé con el orientador, me dijo que si volvía a tener otra discusión, entonces que fuera pero ya para qué... ellos duraban un tiempo calmados, digamos ahora, ya no es conmigo si no con otros pelaos más y uno pues, se les para y les dice, y pues como que no es igual." Niña en condición de desplazamiento, 2005.

Con respecto a los comentarios, las niñas se ven más en función de sus cualidades físicas. En este sentido, se catalogan como "bonitas o feas"; en cambio, los niños, se perciben de manera social; sus comentarios son: "me gusta estar con mis amigos".

En general, existe un buen recibimiento de los niños y niñas por parte de sus compañeros, debido a que es una localidad conformada por migrantes de varias regiones del país y por su carácter urbano y rural, situaciones que hacen que la entrada de un niño o niña que viene del campo sea asumida como algo normal y frecuente; en algunos casos, el problema de

integración se ha presentado cuando el niño o niña tiene alguna dificultad física o emocional notoria, que hace que sus compañeros lo discriminen, o sencillamente porque hablan distinto. *“Claro que sus compañeros tampoco le han brindado como ese espacio para que ellos se integren, porque ella generalmente se la pasa con la hermanita que tiene en el mismo curso.”* Entrevista a familia, 2004

Relacionando las respuestas de los docentes con respecto a la incidencia que tiene en el aula la presencia de un niño en situación de desplazamiento, se puede inferir que aquellos que ya han tenido esa experiencia directa opinan que su presencia genera cambios, sobre todo por sus comportamientos; en contraste algunos maestros que no han tenido antes niños en condición de desplazados en el aula consideran que estos niños son iguales a los otros.

Percepción de las diferencias escuela urbana y rural

Se hizo una comparación entre el dibujo de la escuela urbana con respecto al de la escuela rural. Desde el análisis psicológico, en casi todos los niños y niñas se percibe una identificación con las dos escuelas, pero algunos de los dibujos muestran una pobreza en la elaboración de la escuela urbana que demuestra que el niño todavía no se ha apropiado de su entorno escolar, ni se encuentra a gusto en la escuela actual.

Un elemento notorio en los dibujos de las escuelas urbanas son las rejas, lo cual puede constatarse con lo que dicen los niños: “que se sienten encerrados”. No obstante el hecho de que las escuelas del campo tienen todo un espacio natural que las rodea en algunos casos, amplio, “...lo que más me gustaba es que era grande, bonita y tenía piscina..”- la escuela para los niños es importante, porque les permite compartir con más niños; con los maestros se sienten a gusto y en general, opinan que en las escuelas urbanas se aprende más con respecto a lo que se aprendía en el campo.

El gusto o no por la nueva institución educativa depende de la institución anterior, es decir, existen escuelas en el campo que son amplias y cuentan con bastantes espacios y al llegar a instituciones que se encuentran en zonas de marginalidad es posible que, en términos de infraestructura, la escuela sea más reducida o no cuente con espacios para el juego y el deporte. En este sentido, en el análisis de las 83 encuestas, los niños plantean como una de las normas a cambiar la no posibilidad de jugar con balón en los patios.

En el aspecto académico, los niños y niñas sienten que los docentes no son tan cercanos como en el campo; que se exige mucho más y que son muchas las materias que ven. En general, les gusta la institución por su amplitud, porque conocen muchos niños y por la facilidad de llegar al sitio de vivienda.

Puerto Rico

Escuela Rural



CAgueta

Escuela Urbana

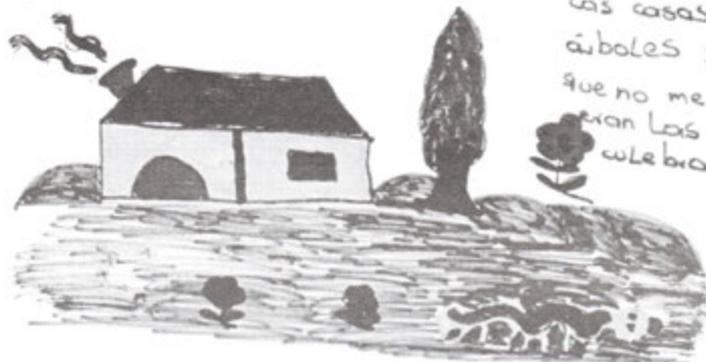


Escuela Rural

2 curso=4A

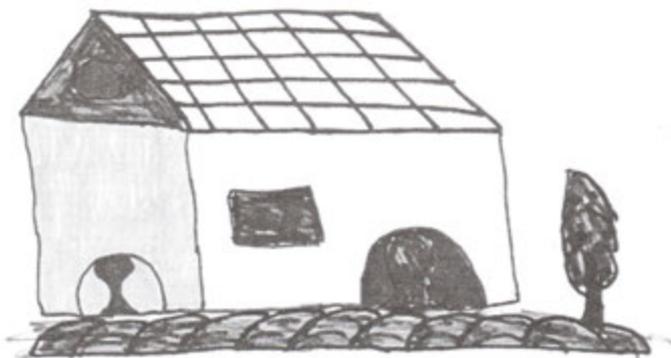
3 maceos antioguia

4 tegares



Lo que me
gustava eran
las casas y los
árboles y lo
que no me gustava
eran las
culebras

Escuela Urbana





Percepción acerca de la violencia

Los niños y niñas no saben porqué se presentan las situaciones de violencia que han tenido que vivir; no perciben las causas de los hechos que han visto. La mayoría se refiere a ésta en términos de "gente mala y gente buena", al mismo tiempo, en sus enunciados se percibe un anhelo de paz, entendida como el hecho de que se acaben los acontecimientos malos. A la vez, dan cuenta de todo tipo de violencia, desde la agresividad recibida en los hogares, hasta la vista y vivida en los espacios en los que se encuentran.

Los niños representan de manera evidente y con bastantes detalles, situaciones de violencia que han presenciado como los enfrentamientos, tomas guerrilleras o paramilitares, y muertes. Cuando dibujan, muestran claramente a las personas que están en el conflicto, la familia afectada y el suceso en sí. En sus dibujos son normales las balas, la sangre y los muertos; los niños más grandes logran precisar quiénes son los actores de los hechos violentos que han presenciado y diferencian claramente la población armada de la civil. "La imagen habla por sí sola", muestra el hecho tal como fue, las acciones de las personas y en algunos casos hasta sus reacciones señoras cargando niños y llorando, niños escondidos, hombres disparando.

En concreto, se muestran varios elementos que permiten observar los lugares, los personajes, los hechos y los sentimientos. Sin embargo, a veces son manchones y trazos que no se diferencian, lo cual puede ser un indicador de afectación emocional o que el niño no logra definir sus propias sensaciones sobre sí mismo, y evidencia la necesidad de contener, de guardar aquello que es superior a sus fuerzas.

En los dibujos de los talleres realizados con los niños en el 2005, se perciben menos las situaciones de violencia como enfrentamientos o masacres, es decir, no es tan marcada la descripción de los hechos; muestran situaciones distintas: se marcan más las peleas o discusiones de personas, que los hechos de confrontación. Fuera de los hechos violentos que han tenido que vivir, al llegar a la ciudad se encuentran con otras formas de violencia que también perciben y les afectan como la drogadicción, violaciones, pandillas, muertes violentas, robos.

Con respecto a estos dibujos, las nubes y el pasto se consideran como elementos de análisis que representan agresividad, así como una fuerte

Dibujo de Niña: La Violencia



“Entraban a las casas y uno se tenía que meter debajo de las camas... como tiraban tiros de frente le daban a uno, a la gente la subían a un monte y la mataban. Cuando se vinieron mataron a mi hermano...”

necesidad de encontrar algo que les dé estabilidad y los haga sentirse seguros, y también significa una perturbación emocional.

Asimismo aparecen algunos dibujos con elementos como fragmentos, trazos y manchones no muy definidos, que indican una serie de sensaciones no determinadas. Puede ser que los niños estén reprimiendo sus emociones y el papel sea una forma de desahogarse.

Desde otra mirada, los dibujos de los niños expresan claramente el hecho vivido, las emociones y los sentimientos de las personas se muestran con bastantes detalles; al mismo tiempo, diferencian los actores armados de

los civiles y las acciones de los mismos. Esto evidencia que los niños conservan y manifiestan desde las emociones el recuerdo que tienen de la situación que vivieron.

Durante la realización de este taller, hubo niños que no quisieron dibujar o que dibujaron otra situación, mostrándose miedosos o nerviosos.

En este sentido, los niños hablan de la violencia como algo malo y feo, dividen a las personas en buenas y malas, y la asocian con muertos: *“La violencia es muy extraña y nunca tenemos paz y es muy triste ver las personas llorando por la violencia, porque han matado un familiar o por otra cosa pero sólo sé que lloran por no ver paz”*. Entrevista a niño, 1999.

Ante esta situación, la violencia se está volviendo un aspecto normal en la vida de los niños, es decir, que desde los diferentes espacios en los que el niño se desarrolla, se generan situaciones de violencia que empiezan a ser aceptadas y asumidas de manera colectiva. Ésto es preocupante cuando los docentes ya no buscan unos espacios distintos de socialización en los que no se permita la agresividad y se trabaje en el ejercicio de la no violencia.

“Para mí la paz es no robar, no matar, no secuestrar y no dejar que nos destruyan nuestra Colombia, y no dejar que destruyan a toda la gente que puede vivir. Mi nombre es Pedro, mi edad es 11 años y nos vinimos porque los paramilitares nos escribieron una nota. Nosotros somos del sur de Bolívar, nosotros éramos amenazados por la guerrilla y los paramilitares y el ejercito, y nos tocaba servirles a todos, por eso los paramilitares nos mandaron la nota que nos tocaba irnos y nos tocó dejar todo con un tío mío”. Niño en condición de desplazamiento, 1999.

“Para mí, la guerra me da un dolor porque los hombres se están matando. Me da tanta tristeza porque uno no puede vivir en paz; creo que habrá paz, estoy seguro de que va a haber paz. Yo creo que debemos perdonar a nuestros enemigos, pero podemos hacer las paces con todos nuestros peores enemigos, porque pienso que si no hacemos paz, nos vamos a matar. La guerra es que todos empuñemos un arma y vamos a pelear dizque por un pedazo de tierra y por una ciudad, y estoy triste porque un día casi me matan porque en un enfrentamiento hubo entre dos personas y disparó y casi me coge una bala. Algún día cantaremos paz”. Mario Ernesto, 11años, Institución Educativa Distrital, Estanislao Zuleta.

4 CONCLUSIONES

Los docentes están más enterados del fenómeno del desplazamiento, pero esta información es obtenida más por los medios de comunicación que del análisis del contexto en el que se encuentran las instituciones. Ahora es más fácil hablar de las familias en condición de desplazamiento y existe menos temor que en el año 1999.

Analizando la información recolectada, puede plantearse que los niños y niñas mostraban mayor afectación emocional en el año 1999, con comparación a los niños, niñas y jóvenes entrevistados en estos momentos.

Usme sigue presentando dos problemas en el sector de la educación: por un lado, las matrículas no logran cubrir la población en edad escolar, y por otro, la deserción es más alta que el promedio distrital; estas situaciones siguen dificultando la vinculación de niños y niñas en condición de desplazamiento a la educación formal.

Ante una realidad de bajos niveles económicos (estratos uno y dos) y con problemáticas sociales como maltrato familiar, abandono, drogas y pandillas, los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento forzado siguen pasando desapercibidos al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, según el planteamiento de varios docentes, éstos empiezan hacerse notorios cuando manifiestan alguna perturbación emocional o algún comportamiento extremo que los hace diferentes del resto de los niños del curso.

De acuerdo con las entrevistas, es evidente que los docentes que han tenido en sus aulas niños y niñas en situación de desplazamiento, reconocen en éstos sus dificultades emocionales, de comportamiento y académicas; pero esta situación se asume como normal, ya que la mayoría de niños que hacen parte de estas escuelas tiene muchas carencias en sus necesidades básicas, lo que da lugar a que las problemáticas de los niños y sus familias se conviertan en rutina.

Los niños en situación de desplazamiento, además de tener precarias condiciones de subsistencia, manifiestan diferentes formas de afectación emocional que se evidencian en la escuela al establecer relación con los otros niños. Es decir, presentan problemas de adaptación a la escuela, de integración con los demás niños, de expresión de sus emociones y sentimientos, y en general, de malestar emocional.

Esta situación se percibió también en la relación directa con la escuela, a partir de la cotidianidad entre los docentes y los niños, en la que se observó no sólo los problemas de los niños en condición de desplazamiento, sino la situación de marginalidad en que se encuentran estas instituciones. Esto permite plantear el problema más allá de la afectación emocional del niño en situación de desplazamiento e, incluso, suscita inquietudes que llevan a interrogantes como el siguiente:

¿Cuál es el papel de la escuela, en condiciones marginales, cuando es evidente la manera en que se violan los derechos fundamentales de los niños y existe una actitud de resignación, apatía y miedo de asumir una realidad de violencia y marginalización que se agudiza cada día?

Se puede concluir que los niños no están afectados sólo por la falta de condiciones mínimas de desarrollo sino que, además, asumen el costo emocional de la violencia generada desde una problemática social que la escuela desconoce. Y es teniendo en cuenta estos elementos que una propuesta de ayuda y atención a estos niños requiere de una sensibilización con respecto a la problemática social manifestada en la violación de los derechos fundamentales de los niños y niñas, buscando establecer condiciones dignas para ellos.

A partir de estos factores, la escuela tendría que generar cambios que partirían desde la actitud del docente y su relación pedagógica, asumir la problemática social desde el currículo, reconocer la diversidad de los niños y su procedencia, y atender el desarrollo emocional del niño, generando de esta manera las nuevas posibilidades de una convivencia pacífica.

“LA GUERRA DEBERÍA SER UNA COSA QUE NO FUERA TAN CONFLICTIVA. DIGAMOS QUE SE HICIERA COMO UNA RED, O SEA, YA HUBO MUCHA GUERRA. ABRACÉMONOS QUE, AL MENOS, POR UNA VEZ PARARÁN LA GUERRA”.

Niña en condición de desplazamiento, 2004

RECONOCIMIENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALDÍA MAYOR DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ, D. C. Secretaría de Educación, Corporación para el Desarrollo Humano, "Análisis económico de la educación en Bogotá, Distrito Capital", 1997.

ALMEIDA, J. *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, 1995.

ARCINIEGAS, M. T. *Notas sobre Mediación, Convivencia y Escuela*, Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 1998.

BARO M, I. "La guerra en El Salvador", En: *Revista de psicología de El Salvador*, p.p 66 83, 1988.

BOGOTA. SECRETARIA DE EDUCACION, *Proceso de formulación del Plan de Desarrollo Local*, 1999 2001.

CAJIAO F., Selene. *Segunda expedición de Pléyade: la investigación en la escuela*, Santafé de Bogotá: Fundación FES, 1998.

CYRULNIK, B. *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2003.

CRESALC. "Educación sexual de adolescentes - Una experiencia de investigación acción participativa con las comunidades educativas de Usme". Bogotá, 1993.

BOGOTA. INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO. *Educación y Ciudad. Cátedra de Pedagogía: Bogotá una gran escuela*, Revista N° 6, Bogotá, 2004.

DIAKONIA, *Memorias nuestro tercer taller de Salud Mental infantil*, Popayán, de 1998.

ENCINAS, J. L., (1994) *Prohibido pegar*, Perú, Radda Barnen, Diciembre de 1994.

Encuentro Ciudadano de Educación, Conclusiones, en mimeógrafo, Santafé de Bogotá, Septiembre, 1998.

GERGEN, K. *El yo saturado*. Barcelona, Editorial Paidós, 1997.

GOÑI GRANDMONTAGNE, A. *La Educación Social, un reto para la escuela*, Barcelona, Grao, 1992.

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

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

MURPHY, S. (s.f.). *La Erosión de la pobreza*, recuperado el 28 de febrero de 2005 en http://www.Socwatch.org.uy/es/informe_impreso/pdfs/EstadosUnidos_

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

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

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

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

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

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

PASMI, L. *Salud Mental Infantil*. Radba Barnen de Suecia, Ilencuentro, 1993.



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

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

RIVILLA, Medina, A. *Didáctica e Interacción en el Aula*, Colombia, Editorial Cincel.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

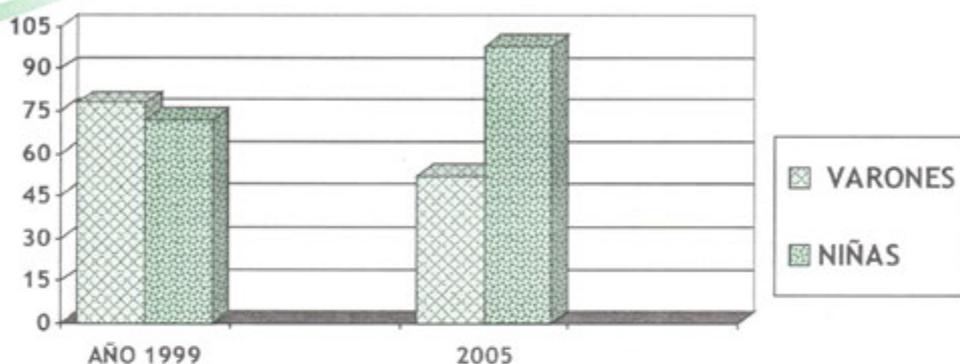
ZAVALA, M. *Revisando nuestras actitudes*, Perú, Gráficos S.R.L., 1997.

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

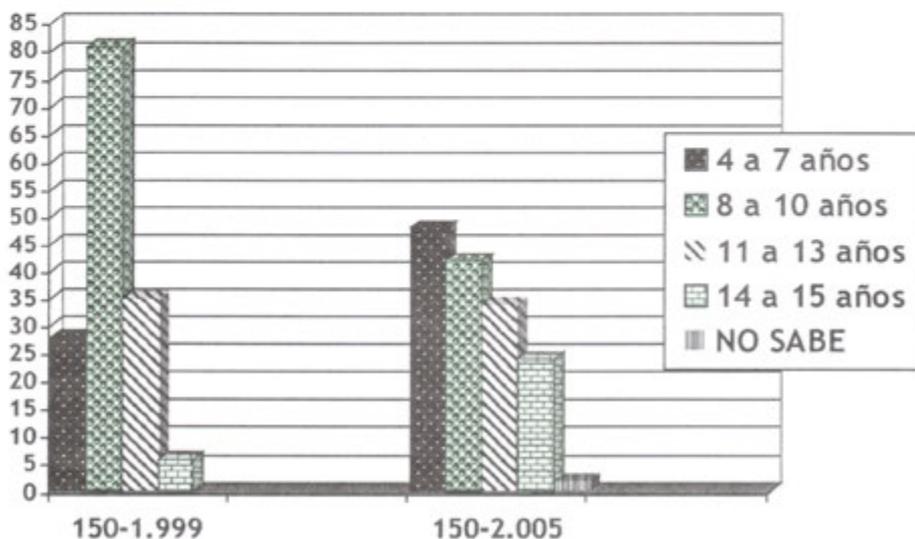
ÍNDICE DE TABLAS

1. Instituciones que han matriculado más niños y niñas en condición de desplazamiento por año. Los datos de 1999 corresponde al censo realizado en la investigación.
2. Distribución por grados durante el periodo de 2002 a junio del 2004 de los niños y niñas en condición de desplazamiento que se inscriben en el CADEL.
3. Dificultades para el ingreso de niños y niñas en condición de desplazamiento en las instituciones educativas, según familias entrevistadas en el 2005.
4. De los 83 niños y niñas, el 60,2% corresponde a niñas y el 39,8% a niños.
5. La frecuencia de edad más alta corresponde a los niños entre los 8 y los 11 años.
6. El mayor porcentaje de los niños y niñas en condición de desplazamiento que están en la escuela Estanislao Zuleta, llegaron entre 1995-1999 y el 28% restante entre los años 2000 -2003.
7. Los cursos en los que se encuentran más niños y niñas en condición de desplazados forzados son sexto, tercero, séptimo.
8. El 60.2% de los niños y niñas viven con sus padres y hermanos y el 12% viven con la mamá y hermanos.
9. Registro de niños y niñas escolarizados y descolarizados.
10. Número de niños y niñas en condición de desplazamiento forzado por curso.
11. Grupos de edades de las dos muestras, tomadas en 1999 y 2005.
12. Causas del desplazamiento forzado.
13. Causas del desplazamiento planteadas por los niños, niñas que se encuentran en el Estanislao Zuleta, 2004.
14. Número de niñas y niños desplazados forzados, según las muestras tomada en 1999 y 2004.
15. Grupos de edades de las muestras 1999 -2005.
16. Registro de escolaridad y desescolarizados en el 2005.
17. Número de niños y niñas en condición de desplazamiento forzado por curso.

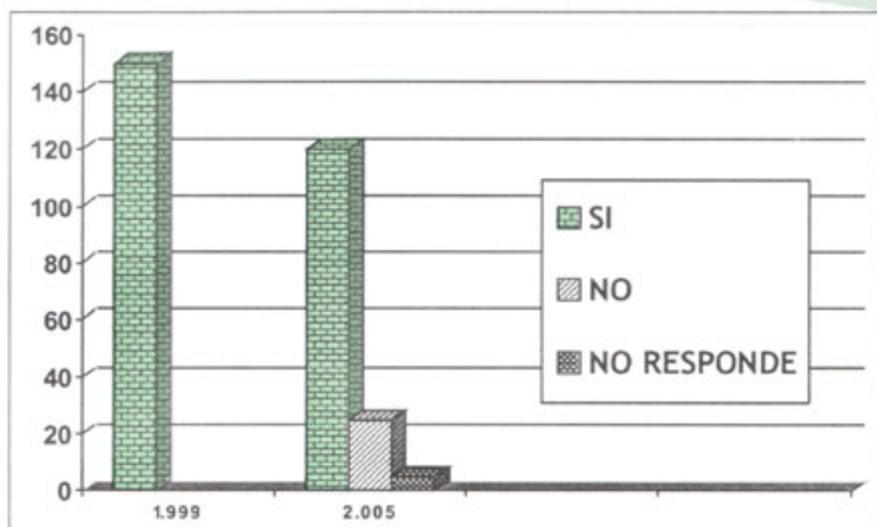
INDICE DE GRAFICAS



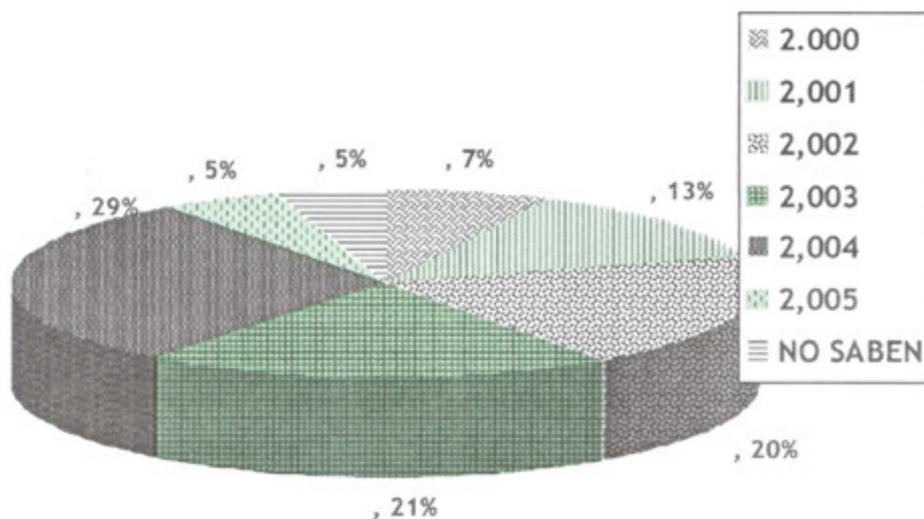
Gráfica 1. Comparación de niños y niñas en condición de desplazados forzados por Sexo.



Gráfica 2. Rangos de edades de niños y niñas desplazados forzados según muestras tomadas en 1999 y el 2004.



Gráfica 3. Datos de niños y niñas desescolarizados en el 2005.



Gráfica 4. Total de niños y niñas en condición de desplazados por el año de llegada.

ANEXO A

Instituciones educativas seleccionadas para la investigación en 1999, y la actualización en 2004; con su respectivo número de estudiantes.

Investigación Inicial	Número de Estudiantes en 1999	No de Estudiantes en 2005
Estanislao Zuleta	1327	2130
El Bosque	711	2600
Betania	929	
La Alborada	834	
Lorenzo Alcantuz	627	
Los Comuneros	979	
Los Tejares	1061	
Anexo Curubo	92	
Puerta al Llano	481	
Villa Hermosa	219	

Instituciones Educativas Distritales en donde se realizó el censo de la primera investigación, con los datos de número de estudiantes. La actualización se realizó en Estanislao Zuleta y El Bosque. El dato de estudiantes aumenta notablemente debido al proceso de integración.

Las doce instituciones educativas seleccionadas para realizar la investigación en el año de 1999 y en las cuales también se realizó la actualización, están ubicadas de acuerdo al trabajo de campo en las zonas de mayor receptividad de población en condición de desplazamiento.

GLOSARIO DE SIGLAS

CADEL: Centro Administrativo de Educación Local

CODHES: Consultaría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento

COL: Centro Operativo Local

CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DAPD: Departamento Administrativo de Planeación Nacional

DIH: Derecho Internacional Humanitario

IDEP: Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico

IDIPRON: Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud

IED: Institución Educativa Distrital

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PEE: Población en Edad Escolar

POT: Plan de Ordenamiento Territorial

RSS: Red de Solidaridad Social

SED: Secretaría de Educación del Distrito

SNAIPD: Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia

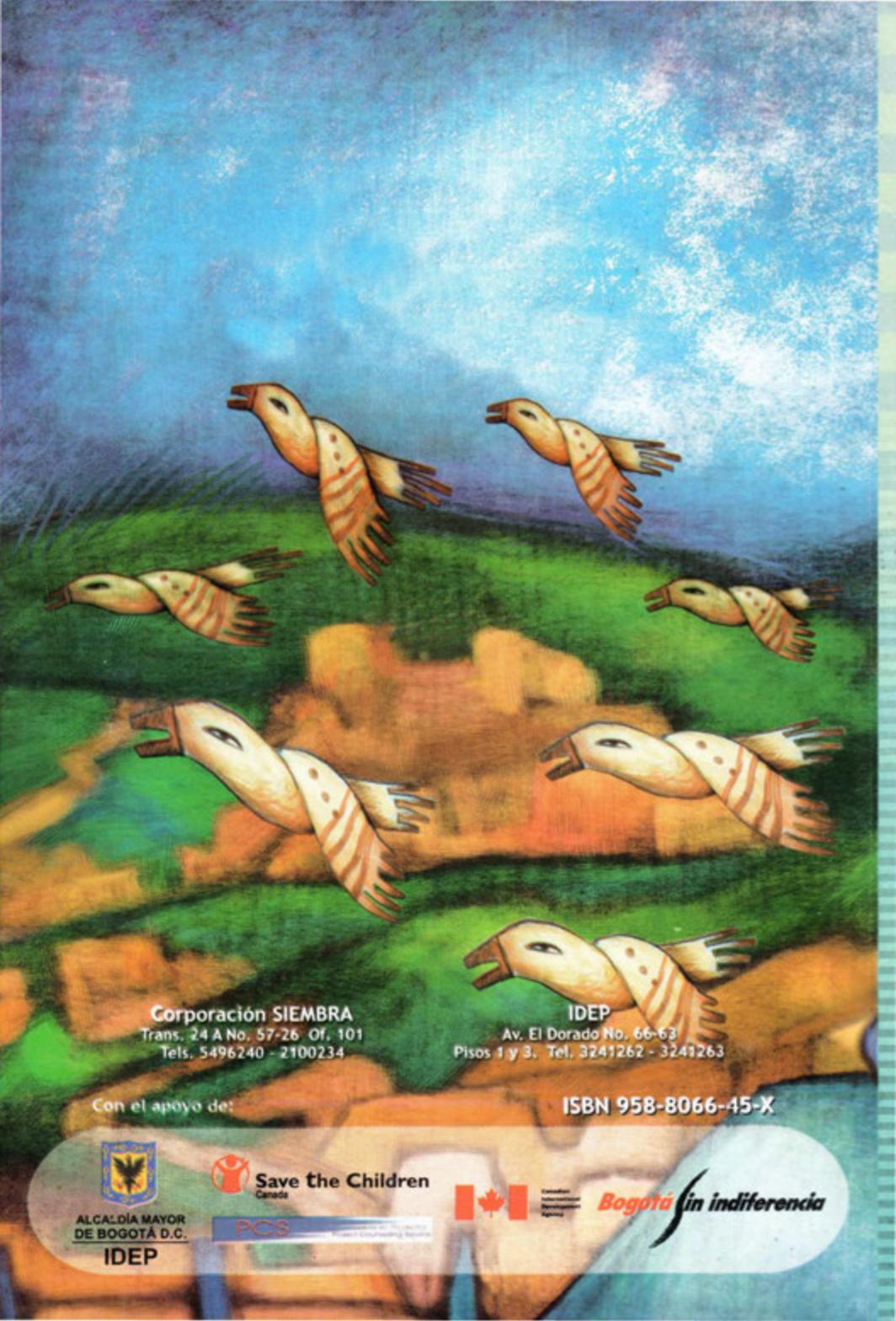
SISDHES: Sistema de Información sobre Desplazamiento Forzado y Derechos Humanos.
(depende de Codhes)

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

UAID: Unidad de Atención Integral del Distrito

UPZ: Unidad de Planeación Zonal

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



Corporación SIEMBRA

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

IDEP

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

Con el apoyo de:

ISBN 958-8066-45-X



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
IDEP



Save the Children
Canada

PCS

Programa de Asesoría
Comunitaria y Social
Project Consulting Services



Bogotá *sin indiferencia*