

MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ PINEDA\*

## POLÍTICAS Y OPCIONES EDUCATIVAS PARA LA POBLACIÓN DESPLAZADA: CRISIS Y REALIDADES<sup>1</sup>

### Resumen

*En Colombia, el fenómeno del desplazamiento forzado ha generado múltiples problemáticas sociales, políticas, económicas, culturales y educativas. En el ámbito educativo, lugar de estas reflexiones, la llegada a las aulas de la población en condición de desplazamiento, ha obligado al profesorado a cumplir roles para los que no se había preparado y ha hecho visible la multiplicidad de vacíos e inconsistencias sociales, educativas y pedagógicas; surge entonces la imperante necesidad de una política social y educativa que fortalezca los procesos pedagógicos y garantice atención integral a dicha población.*

*Las preguntas que orientan estas reflexiones son las siguientes: ¿Cuál es el lugar de la política educativa para la atención a la población en situación de desplazamiento en Colombia? ¿Se trata de una apuesta por el derecho a la educación y por la potenciación del sujeto o es sólo una acción asistencialista? ¿Conoce el Estado la realidad de las escuelas y maestros y las acciones que están realizando con la población desplazada por la violencia?*

**Palabras clave:** *Población en situación de desplazamiento, política social, política educativa, escuela y desplazamiento.*

### Abstract

*In Colombia, the phenomenon of forced displacement has generated multiple problematic social, political, economic cultural and educative. In the educative scope, of these reflections, the arrival to the classrooms of the population in condition of displacement has forced the teaching staff to fulfill educative and pedagogical rolls for which it had not prepared and it has made the social multiplicity of emptinesses and inconsistencies; the prevailing necessity arises then from a social and educative policy that fortifies the pedagogical processes and guarantees integral attentions to this population. The questions that orient these reflections are the following ones: Which the place of*

\* Profesora Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Directora Departamento de Posgrado. E-mail: martinez@uni.pedagogica.edu.co  
Texto recibido el día 15 de abril de 2004 y aprobado el día 12 de junio de 2004.

<sup>1</sup> Texto ampliado de la ponencia presentada en el Seminario "El derecho a la educación de niños y niñas desplazados en Colombia". Celebrado en Bogotá, del 17-19 de marzo de 2004, organizado por la Fundación para el Debido Proceso Legal -DPLF-, Washington D.C. y el Instituto Pensar - Universidad Javeriana, Bogotá.

*the educative policy for the attention to the population in situation of the displacement in Colombia? One is a bet by the right to the education and the involution of the subject or is only one asistencialista action? Know the state the reality the schools and teachers and the actions that are making with displaced population by the violence?*

**Key words:** *Population in displacement situation, social political, educative political, scholl and displacement.*

El desarrollo de este texto parte de la siguiente premisa: No basta una política asistencialista para atención de la población víctima del desplazamiento forzado; dada la complejidad de la problemática, son necesarias decisiones y acciones integrales —pedagógicas, psicosociales, culturales, éticas y políticas—, coherentes con un modelo de desarrollo que potencie integralmente al sujeto y una política de paz mediada por la negociación de intereses diversos.

Su contenido se estructura en tres apartados: el primero, que muestra una breve panorámica de la realidad social que afrontan los niños, niñas y jóvenes víctima del desplazamiento forzado; el segundo, hace un acercamiento a la realidad de la escuela y el maestro colombiano y, finalmente, se presenta una mirada crítica a la política y legislación vigente.

### 1. El contexto: éxodo y desarraigo de la población desplazada

(...)El fenómeno de desplazamiento forzado que enfrenta el país constituye una verdadera catástrofe humanitaria —la más grave que se presenta en el mundo occidental— que exige la atención inmediata y prevalente de las instituciones (...) por lo tanto el gasto en el cuidado de los desplazados debe ser considerado, inclusive, como el más perentorio gasto social (...) lo cierto es que el estado de emergencia social que representa el desplazamiento forzado en el país debe ser afrontado sin dilaciones por el Estado, para poder responder verdaderamente a su definición como un Estado social. Y si ello implica ser claro que éstos tienen pleno fundamento constitucional en el marco del deber ciudadano de solidaridad<sup>2</sup>.

La historia de Colombia ha estado marcada por el implacable paso de la violencia política que ha obligado durante diferentes épocas, y con matices distintos, a innumerables familias a dejar su lugar de origen para instalarse en las grandes ciudades. El recrudecimiento de la guerra y la entrada en escena de nuevos actores al conflicto, han hecho que el fenómeno del *desplazamiento forzado* tome dimensiones extremas, de tal forma que hoy se constituye en uno de los más aberrantes flagelos sociales de nuestro país, que se incrementa día a día. Si bien, el número de desplazados no se conoce, se estima que existen alrededor de 2.900.000 (dos millones novecientos mil) personas, entre las cuales, cerca de un millón, son niños y niñas en edad escolar (Plataforma de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, 2003).

Así mismo, se observa una tendencia de crecimiento sostenido, semestre a semestre, en un 45% aproximadamente, que da cuenta de su estado crítico:

(...) dentro de los principales grupos poblacionales afectados por el fenómeno el 48% de la población que se desplaza son mujeres y se estima que el 44% de las personas en condición de desplazamiento son menores de edad, niños y niñas en edad escolar; es decir, entre 5 y 15 años, que constituyen el 26% del total de personas incluidas en el Registro Único de Población Desplazada. Por otra parte, se conoce que el 61% de las mujeres jefes de hogar y el 56% de los hombres jefes de hogar desplazados han completado la primaria y que menos del

5% presentan algún tipo de educación superior o técnica. Esto permite asegurar que por lo menos el 35% de la población adulta desplazada no ha recibido ningún tipo de instrucción. Instrucción (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Entre las múltiples problemáticas que se generan en la población en situación de desplazamiento y que comunican directamente a la pregunta por el quehacer de la educación y por la formulación de políticas que coadyuven en el mejoramiento de esta situación, se contempla el sentimiento de *desarraigo* que produce afectación directa en el proyecto vital de los sujetos y les genera una *condición de desesperanza y aislamiento*. La investigación de Restrepo (1999), explicita esta categoría en tres tipos de desarraigo: geográfico, cultural y afectivo:

(...) Se habla de un *desarraigo geográfico* cuando se rompen las relaciones de la colectividad con su territorio (...) de un *desarraigo cultural* cuando se pierden los referentes simbólicos colectivos y se cortan las redes que transmiten el flujo de imaginarios y prácticas que nutren las relaciones y la producción social que satisfacen las necesidades vitales y existenciales del ser humano (...) de un *desarraigo afectivo* cuando se rompen los vínculos personales profundos que unen al ser humano especialmente al grupo familiar primario y extenso(...).

Digamos que la situación de desarraigo resquebraja la condición humana porque las primeras secuelas se traducen inevitablemente en el cuerpo del sujeto, generando estados emocionales como *el terror y el miedo* que logran aniquilar su "yo" y somatizarse en trastornos de salud, en sentimientos de minusvalía y sub-

<sup>2</sup> Sentencia de la Corte Constitucional —SU 1150 de 2000—.



valoración de su autoimagen. Y en esta condición de vértigo, como bien lo expresa Sábato (2000), "...no se dan frutos ni se florece... lo propio del vértigo es el miedo, el hombre adquiere un comportamiento de autómata, ya no es responsable, ya no es libre, ni reconoce a los demás".

Algunos de los trastornos de salud que presenta la población escolar desplazada, son descritos así por Restrepo 1999: 70):

El impacto del desplazamiento en el desarrollo escolar se manifiesta de diversas maneras que es preciso aprender a ver y a nombrar. En ella encontramos la incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal y corporal, dificultades motrices... exacerbación de los temores y pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad y posibilidad del llanto abrupto, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades para fijar su atención o para utilizar las destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra o las respuestas violentas.

Es claro, que gran parte de la población infantil y juvenil desplazada, "proviene de regiones diferentes caracterizadas en su gran conjunto por la pluriculturalidad, multiétnicidad y la diversidad ocupacional que han configurado los hilos de su tejido social, muchas veces invisibilizados por las políticas asistencialistas"<sup>3</sup> y que los procesos de exclusión que devienen de ésta dinámica afectan críticamente los espacios y tiempos de sus procesos de socialización fundamentales. Sin embargo, y ante esta realidad, ¿qué está pasando realmente con nuestros niños/as y jóvenes que llegan a las escuelas de Colombia con el rótulo de "desplazados por la violencia"? ¿Cuáles son las realidades de nuestras instituciones educativas y de los maestros y

maestras que, por norma, deben recibirlos en las aulas?

## 2. Una mirada al maestro y a la realidad escolar, desde otra orilla, sin la mediación de las políticas

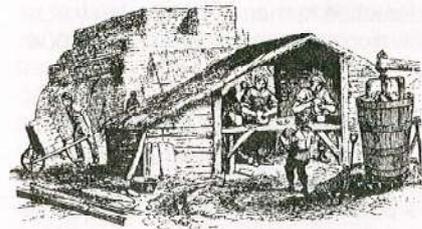
Sin duda, el fenómeno del desplazamiento forzado ha obligado al Estado a generar políticas sociales y educativas orientadas a la atención de dicha población en las urbes receptoras. Este hecho ha generado cambios en el imaginario social sobre las personas desplazadas y sobre la autoimagen de su propia condición; además, les ha obligado a entrar en el terreno de lo público, irrumpiendo la naturaleza anónima de sus historias; ahora acuden "en su condición de desplazados" a acceder a programas de asistencia social.

Ante esta situación, el universo escolar se ve obligado a configurar nuevas formas de construir saber, a partir del encuentro cultural que se da por la llegada de poblaciones de otros lugares, y a actuar como pionero en la reconstrucción del tejido social desmembrado que sigue dejando la violencia. Realidades que demandan cambios sustantivos en las instituciones educativas, especialmente en los procesos pedagógicos que agencian, en las relaciones interinstitucionales, y con el entorno que exige trabajo cooperado desde perspectivas integradoras y coeducadoras.

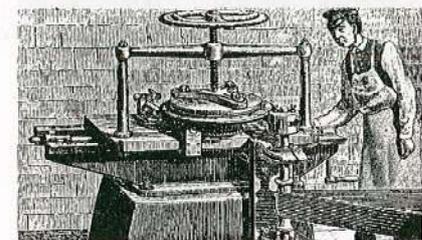
Pero, desde la otra orilla, ¿Cuál es la realidad y cuáles las respuestas actuales de la escuela y de los maestros? Veamos la realidad desde dos miradas:

### 2.1. La cruenta realidad de las escuelas y los maestros

La paradoja es evidente: a mayor exigencia de trabajo de la escuela y de los maestros, la normatividad y las condiciones sociales para los educadores se hacen cada vez más



restrictivas e incongruentes con las demandas sociales. Para citar sólo dos casos, basta, de un lado, revisar las políticas vigentes acerca del reconocimiento y la dignificación del trabajo del maestro (MEN, Decreto 1278 de 2002), que en lugar de avanzar en fortalecer su actuación como sujetos de saber pedagógico con capacidades para agenciar cambios culturales, sociales y políticos, se desconoce y minimiza su trabajo pedagógico y se coloca en desventaja frente a otras profesiones; se le arrebatan sus conquistas logradas en el estatuto docente de 1977 y las contrataciones se desmejoran hasta las más indignas condiciones sociales y económicas. De otro, los educadores son también víctimas del desplazamiento forzado y objetivo militar cuando no cumplen con las órdenes de "desalojo" del lugar de trabajo. Según los informes de la Federación Colombiana de Educadores, entre el primero de enero y el 6 de octubre de 2003, llegó a 34 la cifra de los maestros asesinados (Tomasevski, 2004), muchos de ellos en su lugar de trabajo y delante de sus estudiantes. Los maestros colombianos no cuentan con condiciones de seguridad y la posibilidad de traslados está muy limitada. La relatora especial "no puede imaginarse la realización del derecho a la educación sin la protección de los



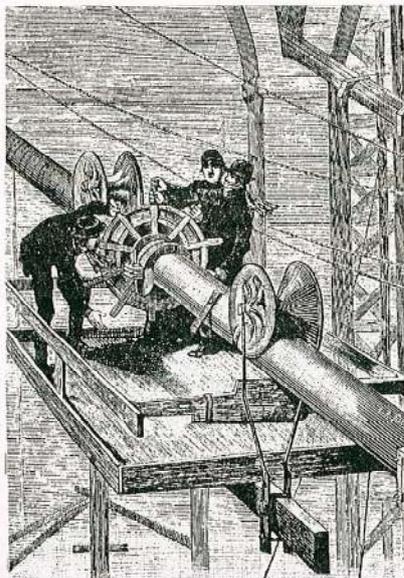
<sup>3</sup> Consultoría Utc-Rss-Acnur. Línea Educación y Ayuda a la Población Desplazada. Red SS. SF.

derechos humanos, sindicales y académicos de los educadores" (2004: 29).

Así mismo, frentes y frente esta realidad, los maestros del país se ven abocados a recibir en sus aulas a la población desplazada, sin que se prevean los elementos y procesos necesarios para comprender las condiciones de adaptación y desarrollo que requieren los estudiantes y sus familias, así como de una adecuada lectura de las problemáticas que se presentan. Las voces de estas maestras retratan esta realidad y los vacíos<sup>4</sup>:

- "Es muy difícil el trabajo con estos niños, algunos no quieren ser amigos de nadie, parece que creyeran que todos quisiéramos hacerles daño".
- "Recuerdo que esa niña siempre estaba prevenida con todos, durante todo el año no pudimos con ella, claro que cuando hablábamos con la mamá, era igual".
- "...lo único que se nos dice es que toca recibirlos, y se trata de ayudarlos lo mejor posible, se les consigue el uniforme y el cupo para el refrigerio".

Estas expresiones, y los diálogos con los maestros entrevistados reflejan, por lo menos, cuatro aspectos importantes: el primero, que no existe una orientación ni un acompañamiento claro respecto a la función de la escuela con las familias, en cuanto al trabajo pedagógico, social y psicológico que se requiere, para los casos específicos de la población en condición de desplazamiento. Al maestro, cuya competencia es pedagógica, se le suman responsabilidades y exigencias de otras disciplinas. El segundo —que podría leerse también como oportu-



nidad para el proyecto de valores, convivencia y democracia para promover la solidaridad—, es que se hace visible el "asistencialismo" que se promueve no sólo en el interior de la escuela, sino también en espacios de atención social, lo cual incrementa la imagen de marginalidad que se asocia a la población desplazada. El tercero, se refiere el encuentro cultural que sucede en la escuela con este fenómeno, hecho que también se convierte en una posibilidad de crecimiento y de saber, descentrándola del trauma mismo, que la escuela puede asumir como oportunidad para reconocer y aprender en y desde las diferencias, el significado y valor del respeto a la diferencia y la justicia curricular<sup>5</sup> que ha de regir en estos casos, para que los niños y niñas no sigan siendo "los desplazados" y se constituyan en parte activa de la vida escolar.

Finalmente, la totalidad de los maestros entrevistados señalan que la mayor dificultad que se presenta

para trabajar con estos niños y niñas, es la ausencia de apoyo psicológico. Ante esta realidad, es inminente que la situación social y la condición humana de la población víctima del desplazamiento forzado, demandan de la institución educativa y del maestro/a, otros saberes complementarios y otros modos de interacción interdisciplinaria —de orden psicosocial, cultural, entre otros—. Procesos que si bien no tendrían por qué ser asumidos por el maestro, la realidad les hace asumirlos, como es el caso de muchos maestros rurales de este país y que es necesario visibilizar.

## 2.2. Los avances sin la mediación estatal. Escuelas y maestros constructores de opciones para vivir

Es aquí donde las prioridades invierten los contenidos de currículo: en lugar de aprender a *hacer*, hay que aprender a *olvidar*. En lugar de aprender a *ser*, hay que aprender a *no temer*. En lugar de aprender *habilidades*, hay que aprender a *reconocer el nuevo entorno*. En lugar de ambientes de aprendizaje escolarizado, hay que construir *ambientes de convivencia y duelo colectivo*. En lugar de *talleres de tecnología* hay que hacer *tratamiento de conflictos*. En lugar de *disciplina* hay que dar amor, en lugar de regaño, hay que extender las manos dispuestas *al abrazo cariñoso y solidario*. En lugar de las *tareas cotidianas* hay que *crear expectativas* para el juego y las dinámicas que se harán al otro día. En lugar de *temor por el río* o en general por el entorno hay que invitar a la competencia lúdica que estimule los mejores nadadores, al mejor pescador, al mejor panguero, y que *se opere el exorcismo* a los signos de la muerte que a veces comporta. En lugar del apresurado interés por *cumplir con el pénsium*, hay que *idearse* la forma de alargar el recreo, de inventar paseos y de aumentar las sesiones de cuentos, de relatos e historias. En lugar de *cerrar la escuela* hay que *abrir sus puertas* a los abuelos, padres y a los familiares para que cuenten como se (...) corta un árbol y como sacar el pez más grande del río (...). El maestro(a) que logre hacer esto representa a quienes creemos aún en

<sup>4</sup> Testimonios de maestros de preescolar y primaria de una institución educativa de la localidad de Kennedy-Bogotá, junio de 2003.

<sup>5</sup> Remito al concepto "justicia curricular" que desarrolla ampliamente Connell, R. (1997) en *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid. Sin embargo, es evidente que los estándares curriculares que hoy se imponen, van en contravía con este principio.



un mundo posible, representa la paz y representa esa metáfora de lo que fluye, del que produce movimiento..." (Restrepo, 1999: 105-106).

Esta amplia cita connota y concita una noción de *escuela para vivir* que busca hacer visible un sinnúmero de escuelas y maestros que, sin ser reconocidas y sin pensar siquiera si existen o no políticas educativas, ya están trabajando en la recuperación de subjetividades flageladas por el éxodo y permeadas por el síndrome del desarraigo que acude a sus puertas.

Se trata de aquellas escuelas y maestros que la Expedición Pedagógica ha encontrado en sus viajes por lo largo y ancho del país y que se hace necesario comenzar a nombrar de otra manera como, "*escuela itinerante, escuela raíz, escuela feliz, escuela río*"<sup>6</sup>, en las que existen *maestros magos*, porque se arriesgan, se multiplican inventan las formas de dar respuesta social, pedagógica, afectiva a sus estudiantes; digamos que son *maestros del borde*<sup>7</sup>, con capacidades para actuar en contexto, con arriesgo, que no preguntan al centro qué hacer, sino que se han atrevido a actuar más allá o a pesar de las evaluaciones externas, de los estándares, de los puntajes y de las pruebas de rendimiento, por encima de ello, está su compromiso y su acción pedagógica contextualizada, su acción política, en el mejor de los sentidos.

Escuelas y maestros que al hacer visibles sus experiencias en el "Primer encuentro nacional de prácticas

pedagógicas con poblaciones en situación de desplazamiento", dan cuenta de metodologías participativas, abiertas a sus comunidades que se proyectan de otra manera, más abierta, más contextual:

*"Tenemos una escuela que es cercana a la vida de los niños, donde cuando se termina la jornada no se quieren ir, esto es porque nuestro trabajo tiene verdaderamente como centro a los niños y respetamos sus procesos y sus espacios"*<sup>8</sup>.

*"Nuestra institución, abre espacios educativos dentro de las comunidades receptoras, frente a los retos que implica la dinámica de los procesos sociales en cuanto al desplazamiento, principalmente en la vida y el desarrollo de los niños"*<sup>9</sup>.

En este encuentro se pudo concluir que los PEI y el currículo escolar, son escenarios de profundo contenido político en los que el maestro ha empezado a incidir a partir de la identificación de las necesidades de formación identificadas en sus comunidades. Son escuelas que han adoptado metodologías participativas, abiertas a sus comunidades y que se proyectan de otra manera y abren "*espacios educativos dentro de las comunidades receptoras, frente a los retos que implica la dinámica de los procesos sociales en cuanto al desplazamiento, principalmente en la vida y el desarrollo de los niños*"<sup>10</sup>.

En suma, son maestros y escuelas que no se han detenido a esperar las normas o las soluciones que nunca llegan de afuera; maestros potentes que han comprendido que

su trabajo pedagógico y político tiene sentido si dan vida, esto es, si trabajan por reconstruir al sujeto y dotarlo de su capacidad de estar e interactuar en condiciones equitativas, sin el rótulo de "desplazado" o "indigente". Escuela del sujeto, en el sentido que plantea Touraine, centradas en el individuo y dirigidas a aumentar la capacidad de éstos en su constitución como sujetos-actores, que no esperan la norma para actuar, unidas al dolor de sus comunidades, lectoras de realidad y constructoras de modos alternos de vivir. Escuelas que es necesario reconocer para aprender de éstas y para tomarlas como base en la construcción de políticas que responda a la realidad social, construidas desde abajo, desde opciones constituyentes.

### 3. Las tensiones: pistas para el análisis de la política educativa

Atendiendo la premisa inicial, esbozaré dos tensiones que buscan realizar una mirada crítica a la problemática y abrir caminos de tránsito, en concepciones y actuaciones, para fundar políticas y propuestas de investigación y acciones pedagógicas de carácter interdisciplinario e intersectorial, orientadas a la po-



<sup>6</sup> Estos y otros nombres de los múltiples que han surgido en la Expedición Pedagógica que se adelanta en el país, desde 1999, por maestros e instituciones educativas, dan cuenta, entre sus asuntos, de las diferentes formas de hacer escuela, ser maestro y construir pedagogía. Desde estas nuevas miradas hablamos de geopedagogías, o pedagogías de lugar.

<sup>7</sup> Remito al texto: *El itinerario del maestro: de portador a productor*, de Martínez, Mejía y Unda, entre otras publicaciones del proyecto Expedición Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

<sup>8</sup> Experiencia de Cazucá-Soacha, presentada por Yarlín Mosquera, Samuel Enrique Pardo Córdoba y Aldo Camacho en el "Primer Encuentro Nacional de Prácticas Pedagógicas con Poblaciones en Situación de Desplazamiento" realizado, en el 2003 por la Expedición Pedagógica.

<sup>9</sup> Voces de la ponencia presentada por la Asociación Shimana, "La escuela y la formación de maestros como asunto de política pública frente al desplazamiento forzado".

<sup>10</sup> Ibid.

tenciación de la población en situación de desplazamiento, desde otra perspectiva y no como "sujeto benefactor subyugado o receptor de ayuda subsidiaria y fragmentaria".

### 3.1. *Contenido de la política educativa frente a necesidades específicas de la población en condición de desplazamiento forzado*

El desplazamiento forzado, un crimen contra la humanidad según las leyes internacionales y un fenómeno continuado en la historia de Colombia, no fue delito en aquel país hasta el año 2000. No hay nadie condenado por esta causa (González: 2001: 105-106).

El Estado colombiano no aborda el desplazamiento como una problemática compleja de vulneración de derechos humanos fundamentales; por el contrario, se limita a ofrecer una respuesta restrictiva y asistencialista.

Si partimos de la definición de desplazado que se contempla en la Ley 387 de 1997, como "aquel que se ha visto forzado a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas por el con-

flicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al DIH u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que alteren o puedan alterar drásticamente el orden público", podría decirse que, se reconoce que la población desplazada está vulnerada como "sujeto de derecho" y que presentan una multiplicidad de necesidades que van desde las necesidades básicas de supervivencia (alimentación, vestido, vivienda) hasta necesidades de tipo psicoafectivo o de segundo orden. Es decir, estas personas son objeto de trasgresiones múltiples, que traspasan el ámbito de los indicadores de NBI (necesidades básicas insatisfechas), sufren traumas psicosociales representados en la ruptura del tejido social, de su proyecto de vida individual, familiar y social, en la pérdida de identidad personal, social y cultural, permeadas por el sentimiento del desarraigo que vulnera el derecho a la integridad personal y psicológica, esencia del proyecto vital.

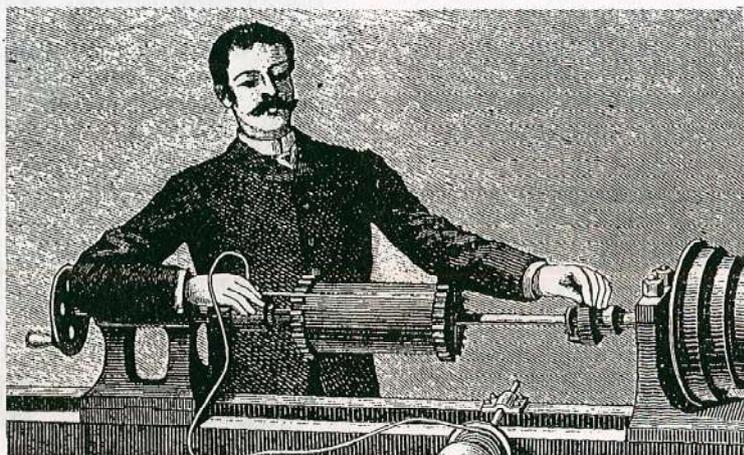
No obstante este reconocimiento, las políticas asistencialistas –como es la tendencia en el diseño y la formulación de políticas sociales– connotan la "población desplazada" como masa indiferenciada, reducida a su papel de receptores de ayudas externas, como "inválidos so-

ciales", "mendigos", para quienes se requieren programas de emergencia de corte asistencialista; por tanto, desde arriba se determinan los procedimientos de "atención básica", excluyendo en la mayoría de las ocasiones otras necesidades también fundamentales<sup>11</sup> y sin que se asuma el fenómeno como una problemática compleja atravesada por múltiples y diversos factores –sociales, políticos, económicos, educativos– que trastocan el modelo vigente y hegemónico de desarrollo. La ausencia de una mirada como hecho complejo al desplazamiento forzado, que se configura en la dinámica de la guerra en Colombia y que infortunadamente se ve como un efecto más de la guerra, hace que no se reivindique y configure como una cuestión de derechos humanos fundamentales. Por ello, se generan opciones de solución más en perspectiva de "dotar y remediar" que de "potenciar y rescatar" al sujeto mismo, que supone acciones y respuestas diferentes. Es, desde esta última perspectiva de análisis, que se leen las recomendaciones para una política educativa hecha por la consultoría a la Red de Solidaridad Social:

...es posible resaltar que lo que la Red de Solidaridad Social ha declarado con la política contenida en el Plan estratégico, es contradecir en definitiva la percepción de que la educación suele entenderse como una iniciativa de tipo evolutivo, razón por la cual suele quedar separada, y en el peor de los casos, excluida de otras estrategias de asistencia humanitaria de emergencia como, la alimentación, la nutrición, la salud, la atención psicosocial, el alojamiento, el saneamiento, el agua, el transporte y el acompañamiento y la protección; sólo falta dar el verdadero paso entre dicha declaración y una acción efectiva.

Y en otro aparte agrega,

Todo esto supone un intento de doble vía: abrir un diálogo entre tod@s



<sup>11</sup> Éxodo, Boletín No. 3, septiembre-octubre, Bogotá, 1996, p. 24.



aquell@s que toman decisiones en el ámbito de la ayuda humanitaria a las víctimas del desplazamiento forzado y las propias comunidades afectadas, para avanzar conjuntamente en las orientaciones prácticas y estratégicas que redefinan el verdadero significado de dicha ayuda... Esto es especialmente válido en el campo de la educación con tal propósito<sup>12</sup>.

En este orden de ideas, el gran esfuerzo del sistema educativo, más que garantizar el derecho a la educación para la población desplazada en términos de ampliar cobertura, se da en su capacidad de diseñar y formular políticas y acompañar procesos flexibles y contextualizados que se expresen en contenidos y respuestas reales —no sólo en formulación—, que deriven en prácticas pedagógicas y en atención psicosocial de carácter integral, que posibiliten la reconstrucción de sus proyectos vitales y el fortalecimiento de su identidad personal, familiar y social. Exigencia que implica también una mirada a los procesos de formación y acompañamiento a los educadores que se ven abocados a recibir en sus aulas esta población, sin que medien acciones previas de acompañamiento y formación.

A esta demanda, los límites del sistema educativo vigente son puestos

<sup>12</sup> Consultoría UTC-RSS-ACNUR. Op. cit.

en discusión por la tendencia de la política educativa a centralizar los contenidos curriculares bajo el principio imperante: “educación para el mercado o competencias básicas para el mercado”, y de formar “capital humano” que obliga a “estandarizar currículos” para unificar resultados con los requerimientos del contexto económico mundial y el mundo del trabajo, sin reconocer la realidad social que se afronta y sin generar soluciones sustantivas<sup>13</sup>. La apuesta necesaria es por el diseño e implementación de políticas sociales y educativas en particular, orientadas a la “potenciación de los sujetos” de manera integral; no se trata sólo de dar la orden de “insertarlo en la escuela a la hora o el día que llegue”. Para comenzar, es fundamental reconceptualizar la noción de sujeto de la educación que está reglada bajo lineamientos establecidos por el modelo de desarrollo<sup>14</sup> imperante. Es necesario reconocerle como actor-autor y coprotagonista

<sup>13</sup> Un ejemplo claro de esta situación, es la tendencia a reducir —por no decir eliminar— el profesorado de las asignaturas de educación física y deportes, estética, las psicorientadoras, cuyos procesos coadyuvan a una formación más integral.

<sup>14</sup> Si el modelo se centra en atender la necesidad básica insatisfecha, es reduccionista, niega al sujeto; la búsqueda de una política efectiva, tendría que verse desde la perspectiva de Amartya Senn, basada en la potenciación de derechos y capacidades.

de su propia formación y no como agente receptor, portador de saberes dados.

### 3.2. Papel del Estado: ¿Estado social de derecho o Estado mínimo regulador y garante de la estabilidad macroeconómica?

La Ley 387 de 1997 se constituye en el marco normativo que actúa como instrumento legal para abordar el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia y representa un primer intento por reconocer jurídicamente la problemática y por dar claridad frente a lo que se debe entender por desplazado. Se proclama como la norma “por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados por la violencia en la República de Colombia”.

De esta ley, se derivan normativas para cada nivel territorial con la particularidad de que en las diferentes instancias se reproduce su contenido de manera homogeneizada, sin que se observen lineamientos de atención específica en cada sector<sup>15</sup> ni acciones tendientes a desarrollar integralmente sus contenidos. En materia educativa, el Ministerio de Educación expide el decreto 2562 de 2001, que plantea que el derecho a la educación de la población desplazada, debe ser satisfecho mediante la incorporación de los niños, niñas y jóvenes a las escuelas públicas donde se hayan asentado las poblaciones que fueron obligadas a abandonar su lugar de origen por causa violenta. Cito, por ejemplo, el artículo 5º, que se refiere a la formación y actualización de maes-

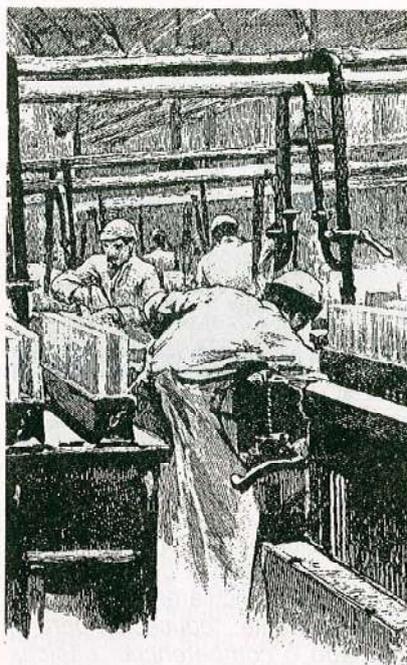
<sup>15</sup> Esta afirmación puede corroborarse en los contenidos del decreto 2562 de 2001 del Ministerio de Educación, la circular conjunta Ministerio de Educación - Red de Solidaridad Social y la circular 20 de 1999 de la Secretaría de Educación de Bogotá, por citar sólo un ejemplo. La tendencia es a realizar una traducción de la norma, sin discusiones de posibilidades en cada contexto.

tros/as, y que salvo los avances del proyecto "Escuela y desplazamiento", a la fecha, no se conocen desarrollos específicos orientados a validar y construir, desde la institucionalidad, opciones para su puesta en marcha. Tampoco se conocen experiencias o estudios analíticos que den cuenta de políticas colaterales que complementariamente coadyuven a la reducción del fenómeno causal del desplazamiento. Al contrario, el creciente incremento de la población desplazada señala que no se cuenta con una estructura institucional cohesionada ni recursos presupuestales suficientes para implementarla efectivamente. Así mismo, los mecanismos para acceder a los beneficios del sistema estatal son extremadamente complejos y restrictivos, y una gran parte de la población desplazada se queda fuera de él.

Digamos que, aunque las disposiciones normativas son oportunas en su contenido, implican, sin embargo, grandes dificultades para su ejecución; de un lado, como ha sido la constante en materia de legislación educativa en el país, porque las reformas no cursan el proceso de discusión, concertación, comprensión y validación necesarias para lograr su apropiación y legitimación. De otro, porque no se dispone de los recursos necesarios para su implementación; por tanto, no pasan de ser normas externas que no generan impacto.

En esta misma dirección, se confirma en los enunciados del equipo de Juristas sin Fronteras cuando afirman que,

..El Estado colombiano no aborda el desplazamiento como una cuestión de derechos humanos sino que ofrece una respuesta restrictiva y asistencialista (...) Aunque hay abundancia de leyes y normas, la política presenta una importante descoordinación institucional, retrasos burocráticos, falta de recursos y ausencia de formación y sensibilización de muchos funcionarios, que mantienen una percepción negativa sobre los desplazados (...) Las leyes no se cumplen



porque los recursos dependen en su inmensa mayoría de la financiación internacional pero también porque no hay voluntad política para ponerlas en práctica (Gonzalez: 2001).

Igualmente, se advierte lo anterior en las modificaciones sugeridas por la consultoría a la Red de Solidaridad<sup>16</sup>, que convocan a:

- Trascender el tradicional enfoque asistencialista y puramente de emergencia, buscando generar condiciones y soluciones sostenibles y duraderas que permitan tanto a los individuos como a las comunidades afectadas superar la dependencia de la asistencia humanitaria y potenciar su capacidad de desarrollo individual y colectivo.
- Desarrollar programas y acciones con base en una estrategia de participación y empoderamiento de las respectivas comunidades.

<sup>16</sup> Consultoría UTC-RSS-ACNUR. Op. cit.

- Abordar dichas acciones desde un enfoque poblacional y territorial, coherente y consistente con la heterogeneidad social, cultural y territorial del fenómeno del desplazamiento.
- Tener en cuenta los impactos indirectos del fenómeno de desplazamiento, especialmente sobre aquellas comunidades que sin desplazarse sufren los efectos de este fenómeno, y en segundo lugar la población pobre y vulnerable residente en localidades receptoras de personas, grupos y comunidades en situaciones de desplazamiento.

Con lo anterior, se ratifica que las políticas educativas vigentes están sujetas a los dictámenes de la política económica; de esta forma, se castiga el presupuesto para lo social que pasa a ser considerado como gasto y no como inversión<sup>17</sup>. La formulación e implementación de las políticas educativas, son acordadas a través de cumbres, foros, conferencias internacionales y se convierten en disposiciones de política que se regulan bajo el discurso y la promulgación de principios de equidad, calidad y cobertura. Un ejemplo claro se da en la revolución educativa, "que incumple las obligaciones contenidas en el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, (...) no implementa las recomendaciones (...) relativas a la pobre situación de cobertura y calidad de la educación en Colombia como tampoco adopta medidas necesarias para la modificación del sistema educativo actual, que es excluyente y discriminatorio"<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Sobre este tema existen innumerables fundamentaciones que analizan la supremacía de la política económica en detrimento de la política social.

<sup>18</sup> Comisión de Juristas: "La revolución educativa frente al pacto internacional de Derechos Humanos". En Revista *Educación y Cultura*, No. 62. 2003. FECODE: Bogotá, p. 27.



De igual forma, se corrobora que el contexto para una política frente al fenómeno del desplazamiento forzado exige, simultáneamente, una propuesta de *solución política negociada del conflicto armado colombiano*<sup>19</sup>, a partir de un escenario de negociación que incluya participativamente a los distintos actores del conflicto —la población desplazada en este caso— con miras a posibilitar la adopción de un modelo de desarrollo político, social y económico que promueva procesos educativos y sociales, orientados a potenciar sus capacidades para constituirse nuevamente en actores y autores de su proyecto de vida personal, familiar y social.

En síntesis, una política educativa para la población desplazada por la violencia requiere diseñarse bajo los lineamientos de una política de paz negociada y de defensa y protección de los derechos humanos, realizadas de manera concertada con las poblaciones sujeto de la política. En este requerimiento caben varios interrogantes; el primero, es por el referente que se tenga de paz, dado que bajo estos parámetros está diseñada la política educativa. Aquí, son pertinentes los análisis de Romero, cuando afirma que, “después de 40 años de guerra y 20 de oscilaciones entre la guerra integral y los procesos de paz, el balance muestra que la paz negociada es el único camino que puede ofrecerle alternativas de futuro democrático, justo y digno a la sociedad colombiana”<sup>20</sup>. En este orden, la pacificación a tra-

vés de un escalamiento militar aumenta y profundiza el fenómeno del desplazamiento.

El segundo, por el conocimiento que se tiene de las realidades de nuestras escuelas colombianas y de las acciones de los educadores, que en la mayoría de las ocasiones están distantes de los diagnósticos oficiales que siguen considerando al maestro como agente portador y no como sujeto productor de saber pedagógico y por tanto constructor y creador de respuestas a la diversidad de problemáticas que enfrenta en su cotidianidad escolar. Es necesario ampliar la mirada a las experiencias, como las que hemos referido en el segundo apartado de este texto, y a los modos alternos como se está construyendo pedagogía en nuestro país.

### Bibliografía

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 387 de 1997.

CONNELL, R. *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata. 1997

CONSULTORÍA Utc-Rss-Acnur. Línea Educación y Ayuda a la Población Desplazada. Red de Solidaridad Social. Bogotá. (sf)

COMISIÓN DE JURISTAS. “La revolución educativa frente al pacto internacional de Derechos Humanos”. En *Revista Educación y Cultura* No 62. 2003. Bogotá, FECODE.

GONZÁLEZ, BUSTELO, Mabel. *Desterrados. Desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá, septiembre de 2001. Equipo de Médicos sin Frontera. Asistente de testimonio operacional para Colombia. Artículo de Internet. Equipo Nizkor.

ÉXODO. Boletín No.3, septiembre-octubre, Bogotá, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Política para la atención a la población*

En: *Plan Colombia. Ensayos críticos*. Jairo Estrada (Editor), Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá, 2001, p. 239.

*escolar desplazada*. (Documento de trabajo). 2002.

———. Decreto 2562 de 2001.

MARTÍNEZ, MEJÍA Y UNDA. *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

PASTORAL SOCIAL. Boletín RUT Informa. Sobre desplazamiento forzado en Colombia. No. 3. Enero-marzo, 2002.

PALACIO, Jorge y otros. *Estrés post-traumático en jóvenes desplazados por la violencia política en Colombia*, Congreso virtual de psiquiatría, 2001.

POSSO GONZÁLEZ, Camilo. *Costos de la guerra*, Indepaz, 2002.

PLATAFORMA COLOMBIANA. Democracia, Derechos Humanos y Desarrollo. *Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia*. Octubre de 2003.

PLATAFORMA DE DERECHOS HUMANO, DEMOCRACIA Y DESARROLLO. *El embrujo autoritario. Primer año de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá, 2003.

RESTREPO, Beatriz. “La antropología del desplazado”. Ensayo publicado en *El Colombiano*. Medellín. Enero 25 de 1999.

RESTREPO, Manuel. *Escuela y desplazamiento*. MEN: Bogotá. 1999.

ROMERO, Marco. “La nueva internacionalización del conflicto y los procesos de paz”. En *Plan Colombia. Ensayos críticos*. Jairo Estrada (Editor), U. N., 2001.

SÁBATO, Ernesto. *La resistencia*. Barcelona, Seix Barral. 2000.

TOMASEVSKI, Katarina. *El derecho a la educación en Colombia. Informe de la Relatora Especial de las Naciones Unidas*. Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Bogotá, 2004.

TOURAINÉ, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

———. *Crítica a la Modernidad*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y OPCIÓN LEGAL. *Memorias Primer Encuentro de experiencias de maestros que trabajan con población desplazada*. Bogotá, 2003.

<sup>19</sup> Los estudios señalan que “no existe para Colombia una opción diferente a la búsqueda de la solución negociada al conflicto armado interno. A pesar de ello, las frustraciones en los intentos que se han hecho en la última década y el ascenso de los componentes militares, están favoreciendo la idea de que una negociación exitosa sólo será posible después de una fase de guerra civil generalizada, cuando se establezca una relación de fuerzas claramente favorable al Estado y a los poderes que lo constituyen o respaldan”. González Posso, Camilo. Julio 2002 “Costos de la guerra”. Indepaz.

<sup>20</sup> Romero, Marco. “La nueva internacionalización del conflicto y los procesos de paz”.

