

SED 395

Sistematización del Programa Procesos Escolares para la Inclusión y la Protección de la Niñez Desplazada en Bogotá

Periodo 2008-2011



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



GOBIERNO DE LA CIUDAD

OPCIÓN
LEGAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SED
395



Sistematización del Programa
Procesos Escolares para la Inclusión
y la Protección de la Niñez
Desplazada en Bogotá

Periodo 2008-2011

Sistematizador

Fernando González Santos



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA CIUDAD

© **Corporación Opción Legal**

ISBN: 978-958-99957-6-1

Primera Edición

Bogotá, D.C Diciembre de 2011

Director General

Raúl Hernández Rodríguez

Coordinador Nacional de Proyectos

Julio Enrique Soler Barón

Coordinador Área de Educación:

Alvaro José Sánchez Santos

© **Alcaldía Mayor de Bogotá**

Alcaldesa (D) Mayor de Bogotá

Clara López Obregón

Secretario de Educación del Distrito

Ricardo Sánchez Ángel

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Jaime Augusto Naranjo Rodríguez

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones

Judith Urrego Lasso

Profesional de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Claudia Taboada Tapia

Documento de Sistematización "Procesos Escolares para la Inclusión y la Protección de la niñez en situación de desplazamiento Forzado" periodo 2008-2011.

Esta publicación es resultado del Contrato de Cooperación No. 1914 de diciembre de 2010 entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Corporación Opción Legal.

Autor del documento

Fernando González Santos

Ilustraciones

Andres Alarcón

Producción gráfica

Opciones Gráficas Editores Ltda.

Teléfonos: 224 1823 - 482 7071 Bogotá

www.opcionesgraficas.com

Contenido

Presentación	5
Programa Procesos Escolares para la Inclusión y la Protección de la Niñez Desplazada	9
Consideraciones sobre los principios del PPN	11
En busca de una ruta pedagógica para la atención a niños y niñas en situación de desplazamiento	15
Primeros pasos	17
La idea inicial de las estaciones	18
El lenguaje: la lectura y la escritura	20
El hacer y el saber	22
Principios pedagógicos	25
Sistematización de experiencias significativas	27
Tipología de prácticas significativas	28
a) Ambiente institucional	28
b) Desarrollo cognitivo	30
c) Trabajo de aula	32
Diálogo de saberes: salidas a las zonas de Montes de María y Villavicencio	35
Modalidades de trabajo presencial	41
Campos de actuación	43
a) La resiliencia	43
b) La resolución de conflictos	43
c) El enfoque diferencial	44
d) La práctica pedagógica	44
e) El proyecto pedagógico institucional	45
Estrategias de trabajo pedagógico	45
Asesorías a docentes	48
Encuentros de formación docente	48
Escenario institucional de sensibilización a la comunidad educativa	52

La construcción de una comunidad virtual	55
Primeras impresiones con el entorno virtual: el encuentro con el signo	59
La afectación personal y la socialización del texto	62
La visión crítica del docente en la plataforma: el saber	66
Ajuste de la plataforma en función de problemas reflexivos	68
Ciclo de profundización	71
La pregunta y las fichas de trabajo	74
Los textos concepto	74
La historia de vida como ciclo resiliente	75
El ciclo resiliente con la comunidad académica	76
Registro de la actividad: aporte a la obra y al texto final	77
Guía para la obra de resiliencia y desplazamiento	79
Sentido de la guía	79
Seguimiento al trabajo de los docentes	81
Acompañamiento a los proyectos artísticos	81
Sinopsis de los proyectos	83
Travesía: de un mundo de colores al asfalto y la selva de cemento	83
La vida es un juego	83
Ángeles sin tierra	84
Reconstrucciones	84
Eclipse corporal	84
En camino	85
¿De esperanza hablan nuestras manos?	85
Yermis	85
Conclusiones y recomendaciones	87

Presentación

El desplazamiento forzado constituye uno de los mayores costos que nuestro país ha pagado por la prolongación del conflicto armado que se ha impuesto en las diferentes regiones y ciudades. Pero lo más insólito es que aparte de la indolencia estatal y social frente a las víctimas, ni la población en general, ni los medios de comunicación, ni mucho menos la educación, han enfrentado decididamente los profundos efectos emocionales y culturales que tiene esta problemática en las actuales y futuras generaciones de colombianos.

Teniendo en cuenta dicha realidad, el programa Procesos Escolares para la Inclusión y la Protección de la Niñez, PPN, se inicia en el Distrito Capital a comienzos de 2008, con el propósito de contribuir a la garantía de derechos de la población desplazada, particularmente del derecho a la educación. En la presente sistematización se retoma la experiencia que ha tenido el PPN con los docentes de las instituciones educativas de Bogotá, quienes con el apoyo de la Corporación Opción Legal y la Secretaría de Educación Distrital, entre los años 2008 y 2011, adelantaron una labor pedagógica para abordar la problemática del desplazamiento, sus efectos en los niños y las niñas, las familias y la propia escuela.

Con este material se pretende generar una interlocución entre las distintas instancias gubernamentales y no gubernamentales, las comunidades en situación de desplazamiento, las autoridades educativas, los maestros, las maestras y la sociedad civil, esperando que iniciativas como éstas contribuyan a la reconstrucción de nuevas formas de convivencia en aquellos contextos distritales donde se requiere un papel protagónico por parte del sector educativo en la atención de los niños, las niñas y los jóvenes afectados por el desplazamiento forzado.

De acuerdo con el marco normativo, los niños y las niñas en situación de desplazamiento deben tener un trato acorde con sus afectaciones y necesidades, para lo cual se requiere que las instituciones educativas generen procesos de adaptabilidad institucional que propendan por la atención de la niñez víctima del conflicto armado. A este respecto, el PPN se ha propuesto adelantar una estrategia que tiene en cuenta la práctica docente y la gestión institucional. Frente a la primera, se subraya la promoción de metodologías que adopten como referente la historia de los estudiantes, las huellas que ha dejado el conflicto y las posibles herramientas para crear alternativas de carácter educativo; con respecto a la segunda, el propósito es acompañar a las propias instituciones escolares en la construcción de rutas pedagógicas tendientes a la integración de los estudiantes y las comunidades desplazadas.

Para llevar a cabo la presente sistematización se han considerado los aspectos y momentos más importantes del proyecto, retomando las voces de los protagonistas y seleccionando algunos conceptos que ayudan al análisis y la interpretación de los acontecimientos. Si bien el programa, sus principios filosóficos, pedagógicos y campos de actuación, se exponen al comienzo, es importante señalar que el desarrollo y la ejecución de las diferentes etapas fueron los que complementaron, con el correr del tiempo, los múltiples componentes de la propuesta. Del mismo modo, cada grupo, maestro e institución, ha ido adaptando el enfoque a sus propias condiciones y requerimientos.

Con la convicción de que solamente una educación que afronte los impactos del conflicto y retome la creatividad de los ciudadanos puede estar a la altura de reparar los daños de las poblaciones afectadas por el conflicto, se presenta este material de trabajo, el cual busca incidir en la construcción de proyectos y propuestas escolares que lleven a inventar nuevas formas de habitar la ciudad y el país.

Se brinda un especial agradecimiento a las instituciones educativas que han participado y enriquecido este proyecto educativo, así como a las organizaciones y a las personas que en diferentes etapas del programa aportaron con sus saberes, experiencias y observaciones.

La Alianza entre la SED y la Corporación Opción Legal inició en el año 2008 y a la fecha se han acompañado 49 colegios en cuatro procesos pedagógicos diferentes, llevados a cabo en los años 2008, 2009, 2010 y 2011. Un gran número de colegios ha participado durante varios años.

A continuación se presenta un resumen de los colegios acompañados cada año:

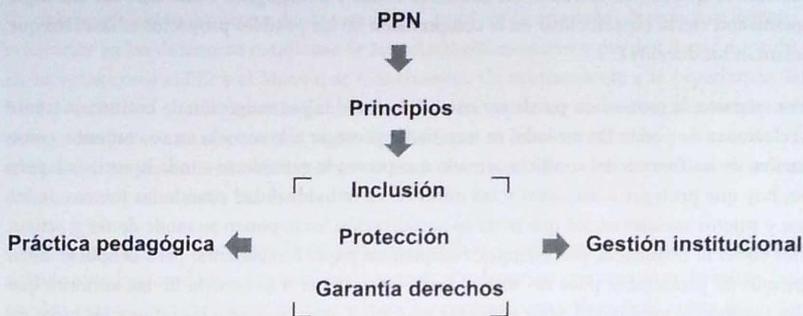
LOCALIDAD	AÑO 2008	AÑO 2009	AÑO 2010	AÑO 2011
CIUDAD BOLÍVAR	Colegio Guillermo Cano Isaza	Colegio Antonio García	Colegio Antonio García	
	Colegio José Jaime Rojas	Colegio Compartir Recuerdo	Colegio Compartir Recuerdo	Colegio El Tesoro de la Cumbre
	Colegio El Tesoro de la Cumbre	Colegio Minuto de Buenos Aires	Colegio Sierra Morena	Colegio José María Vargas Vila
	CED Don Bosco I	Colegio Paraiso Mirador	Colegio Brisas del Diamante	
	Colegio Canadá		Colegio La Estancia - San Isidro Labrador	
USME			Colegio Estanislao Zuleta	
	Colegio Estanislao Zuleta	Colegio Estanislao Zuleta	Colegio Fernando González Ochoa	
	Colegio Fabio Lozano Simonelli	Colegio Federico García Lorca	Federico García Lorca	Colegio Fabio Lozano Simonelli
	Colegio Las Violetas	Colegio Fernando González Ochoa	Colegio Paulo Freire	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamin
		Colegio Ciudad de Villavicencio	Colegio Usminia	
BOSA		Colegio Alfonso Reyes Echandia		
		Colegio Alfonso López Michelsen	Colegio Alfonso López Michelsen	
		Colegio Carlos Pizarro Leongómez	Colegio Leonardo Posada Pedraza	
	Colegio Alfonso Reyes Echandia	Colegio Germán Arciniégas	Colegio Kimy Permia Domicó	Colegio Villas del Progreso
	Colegio Leonardo Posada Pedraza	Colegio El Porvenir		
		Colegio Kimy Permia Domicó	Colegio Bosa Nova	
KENNEDY			Colegio Luis López de Mesa	
	Colegio Gabriel Betancourt Mejía		Colegio Rodrigo de Triana	
	Colegio Rodrigo de Triana	Colegio Rodrigo de Triana	Colegio Patio Bonito II	Colegio Manuel Cepeda Vargas
	Colegio Codema	Colegio Eduardo Umaña Luna (Villa Dindalito)	Colegio La Amistad	Colegio Pablo Sexto
SAN CRISTÓBAL		Colegio José Joaquín Castro	Colegio José Joaquín Castro	
		Colegio Juan Evangelista Gómez	Colegio José Félix Restrepo	Colegio La Victoria
		Colegio José Félix Restrepo		
SUBA			Colegio La Toscana	
RAFAEL URIBE URIBE				Colegio José Martí

**Programa procesos
escolares para la inclusión
y la protección de la niñez
desplazada**



Reconstrucción
Desplazamiento
Conflicto
Protección
Derechos

Con el ánimo de que la experiencia de los maestros y la gestión educativa cuenten con un enfoque que garantice la atención integral, el PPN establece tres principios filosóficos: la inclusión, la protección y la garantía de derechos. La inclusión hace referencia a la superación de las diferentes formas de discriminación de los niños y las niñas desplazados; la protección tiene que ver con el empoderamiento de niños, niñas, jóvenes y docentes para minimizar los factores que afectan su integridad; la garantía de derechos pretende fortalecer los mecanismos que afianzan la exigibilidad, la autonomía y la corresponsabilidad.



Consideraciones sobre los principios del PPN

Los principios del proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez constituyen un postulado esencial: la instauración de una escuela protegida, protectora, incluyente y garante de derechos, para la niñez afectada por el desplazamiento. En este caso, los niños y las niñas, más que objetos de enseñanza, son sujetos de aprendizaje y socialización. En un primer nivel, el PPN asume la garantía de derechos como un concepto que requiere acciones inmediatas de obligatorio cumplimiento, ya que son postulados inscritos en la Constitución Política colombiana y la Ley General de Educación. Es así como la integración de niños y niñas al sistema educativo, sin restricciones por su estrato socioeconómico, raza o credo, no puede tener ningún tipo de condicionamiento.

Acorde con ello, el PPN plantea que el problema pedagógico de la escuela frente al desplazamiento radica en la cultura y que una reflexión basada en la diversidad y la interacción cultural, como en la interculturalidad, significa un paulatino proceso de aprendizaje colectivo, que con el desarrollo de los principios sugeridos puede llegar a plasmarse a corto y mediano plazo en los programas o proyectos de las instituciones educativas.

En la medida en que el PPN toma como centro de interacción los efectos que provoca el desplazamiento en la sociedad y particularmente en la niñez que es afectada por dicho drama, reconoce que no todas las personas son afectadas de la misma manera por las fuerzas del desarraigo y que por dicha razón hay que considerar los principios de inclusión, protección y garantía de derechos, como un marco general que permite una retroalimentación colectiva constante. Esto hace que el enfoque propuesto sea una alternativa afirmativa y dinámica. Por ende, todos los principios son interdependientes, en cuanto están anclados al mismo radio de acción de quienes intervienen un ambiente social y pedagógico. Cada uno, sin embargo, cuenta con cierta especificidad en la comprensión de los posibles proyectos educativos que adelantan los docentes.

Por su parte, la protección puede ser entendida como la promulgación de la simetría frente a las relaciones de poder. De un lado, se trataría de proteger a la escuela en su conjunto, como institución, de las fuerzas del conflicto armado que pretende extenderse a toda la sociedad; pero de otro, hay que proteger a los niños y las niñas en su individualidad cuando las fuerzas de los espacios y sujetos sociales en los que se da su socialización les imponen su modo de ser y actuar. Nociones como la resiliencia, por ejemplo, cumplen un papel fundamental para la aplicabilidad del principio de protección, pues no sólo se trata de proteger a la escuela de las acciones que ponen en cuestión la estabilidad de su ambiente educativo, sino también a los niños y las niñas en sus dimensiones personales y psicosociales.

El principio de inclusión emerge cuando niños y niñas no son reconocidos en su singularidad y tienden a ubicarse en el borde de la cultura, siendo afectados por nuevas facetas de la marginalidad. En este caso, se trata de buscar mecanismos para la reafirmación de su fuerza en los centros de la cultura. Los procesos de inclusión suponen un arduo trabajo pedagógico con miras a la reconstrucción social. Desde la perspectiva tradicional de la educación, la sociedad es una especie de modelo para la escuela. Pero las secuelas del desplazamiento forzado y el conflicto interno armado llevan a la sociedad a dinámicas de descomposición, en las que se pierden los factores básicos de convivencia y solidaridad ciudadanas. De ahí que al interior de la institución educativa, los efectos de la guerra conduzcan a la reproducción de valores marcados por la exclusión y la violencia.

En este marco, un proceso pedagógico que tenga como parámetro la interculturalidad advierte una acción simultánea de aprendizaje y desaprendizaje.

Para aprender valores relativos a la equidad, el respeto, la escucha, es necesario desaprender sentimientos de desconfianza, venganza u odio. En ocasiones la multiculturalidad, desde la perspectiva de la inclusión, está en las relaciones de género, como en las de rol de autoridad maestro-alumno o de pares alumno-alumno, maestro-maestro. Aparte de este tipo de prácticas de inclusión, puede llegarse a incidir en la estructura del pensamiento y de las redes que gobiernan el sentido de un espacio pedagógico.

Para lo cual se hace necesario tocar los mecanismos que determinan a la institución.

Frente al principio de garantía de derechos es importante mencionar la adaptabilidad de la educación, puesto que tal noción le impone al Estado el reto de promover la flexibilidad del proceso educativo, de tal manera que la escuela como institución y sus prácticas pedagógicas estén en condiciones de adaptarse a las circunstancias de sociedades y comunidades en transformación y de responder a las muy diversas necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales variados. Cuando se adelantan proyectos desde esta óptica, puede notarse que los derechos se logran evidenciar en las dinámicas cotidianas de las relaciones escolares y pueden llegar a incidir en aspectos como el PEI y el Manual de Convivencia. Un acercamiento a la experiencia del PPN permite ver que la garantía de derechos y la inclusión no se limitan solamente a un trabajo con las víctimas, personas, niños o niñas, que se han enfrentado directamente a los efectos del desplazamiento, sino que se extienden a un problema relativo a los espacios de socialización y a las redes culturales.

La inclusión, la protección y la garantía de derechos, pueden ser principios que abarcan un sentido social; sin embargo, son las formas de pensar y de actuar que operan en lo micro, las que pueden plasmar y redefinir su pertinencia en un contexto específico. Esto cobra importancia toda vez que los niños y las niñas en situación de desplazamiento tienen condiciones particulares que requieren ser consideradas desde las expresiones singulares. La crisis de los discursos universales ha consistido en que algunos grupos, culturas y personas, se han abrogado el poder de poseer y legitimar el conocimiento colectivo, pero dado que muchos de los efectos del desplazamiento tienen como radio de acción lo regional, es necesario redescubrir desde allí las formas de contrarrestar los efectos de la violencia y establecer nuevas lecturas de la realidad que contribuyan a la integración social en un escenario urbano como Bogotá.

**En busca de una ruta
pedagógica para la atención
a niños y niñas en situación
de desplazamiento**



Primeros pasos

Uno de los antecedentes fundamentales del proceso que aquí se pretende sistematizar es el *Proyecto Raíces Nuevas*, el cual hizo parte del convenio de cooperación entre la Secretaría de Gobierno Distrital y la Unión Europea, en alianza con la Fundación Antonio Restrepo Barco, la Fundación Compartir, la Fundación Mario Santo Domingo y la Corporación Nuevo Arco Iris, durante los años 2007 y 2008. Dicha iniciativa tenía como propósito diseñar un modelo de atención a la población desplazada y receptora en el Distrito Capital. De esta manera, las iniciativas de atención integral de la Secretaría de Educación Distrital, la visión de *desarrollo humano* promovida por la Fundación Antonio Restrepo Barco y el programa de *Procesos escolares para la protección e inclusión de la niñez desplazada y vulnerable* construido por la Corporación Opción Legal, constituían una estrategia para acompañar los procesos formativos con los docentes pertenecientes a localidades que se enfrentaban a la problemática del desplazamiento en el Distrito Capital.

Con base en la información suministrada por el sistema de matrícula, la Secretaría de Educación estimaba que hacia el año 2008 cerca de 25.000 estudiantes eran desplazados, lo que suponía en su momento estudiar la posibilidad de promover acciones que garantizaran la atención de esta población en el sector educativo, según los principios de adaptabilidad y acceso a la escuela. Luego de un proceso de convocatoria, 160 maestros de 15 instituciones, ubicadas en las localidades de Usme, Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar, comenzaron a participar del programa educativo promovido particularmente por la Fundación Antonio Restrepo Barco y la Corporación Opción Legal. El trabajo se llevó a cabo en las siguientes instituciones:

Institución	Localidad
Estanislao Zuleta	Usme
Las Violetas	Usme
Fabio Lozano Simonelli	Usme
Villa Dindalito	Kennedy
Gabriel Betancourt Mejía	Kennedy
Codema	Kennedy
Rodrigo de Triana	Kennedy
Alfonso Reyes Echandía	Bosa
Leonardo Posada Pedraza	Bosa
El Tesoro de la Cumbre	Ciudad Bolívar
José Jaime Rojas	Ciudad Bolívar
Paraiso Mirador	Ciudad Bolívar
Canadá	Ciudad Bolívar
Don Bosco I	Ciudad Bolívar
Guillermo Cano Isaza	Ciudad Bolívar

Al respecto, el proyecto traza como objetivo la garantía de los derechos de los niños y las niñas en situación de desplazamiento, priorizando la formación de los docentes que cotidianamente se enfrentan a tal fenómeno en sus contextos locales y resaltando la importancia de que las instituciones educativas adquirieran herramientas que permitieran la integración de los niños y las niñas al ambiente educativo. Desde este primer momento se subrayaron tres dimensiones en la intervención y el acompañamiento: a) el *enfoque diferencial*, alusivo a un trato que asuma las especificidades de los estudiantes afectados por el desplazamiento; b) el *diálogo de saberes*, que destaca la pertinencia de un permanente intercambio de experiencias y conocimientos entre docentes de diferentes instituciones; c) el *acompañamiento institucional*, el cual promueve el desarrollo de experiencias significativas en el aula y la escuela.

De este modo, la formación de docentes, el acompañamiento a sus proyectos específicos, la construcción de comunidades académicas en el Distrito sobre la problemática y la sistematización de los aprendizajes, fueron motivando la creación de esta primera Ruta Pedagógica durante el año 2008.

La idea inicial de las estaciones

En esta Ruta Pedagógica se abordaron fundamentalmente cuatro de las estrategias planteadas en el enfoque pedagógico del PPN: la garantía de derechos, la resiliencia, la resolución pacífica de conflictos y la práctica pedagógica. Aparte de una intensa labor con los docentes de las instituciones participantes, se dio una coordinación estrecha con las Direcciones Locales de Educación, rectores y coordinadores. La Ruta se compuso de lo que desde ese momento ya comenzaba a denominarse *Estaciones*, en tanto se trataba de llevar a cabo una serie de ciclos formativos que culminaran en experiencias significativas.

Dentro de la primera estación relativa a los derechos de los niños y las niñas, se trabajó el marco normativo que recogía la Ley 387 de 1997, como también la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención de los Derechos del Niño. Dicha dinámica se llevó a cabo mediante una serie de encuentros realizados cada sábado, en los que se combinaban la dinámica de taller con la de seminario formativo. Así narra la experiencia uno de los docentes que comenzó este proceso:

«Sin pensarlo y como quien no quiere la cosa, el año 2008 se nos sabatózó. Y no porque se constituyera en el descanso divino al que todos aspiramos, sino porque fue un tiempo en que la conciencia se fue activando, desplazando ciertas inercias en las cuales nos van acomodando las rutinas docentes. Es así. El año pasado se nos presentó sin sábados —

las sesiones se dieron solo un sábado al mes, pero para mí era como si hubieran desaparecido del calendario todos los demás sábados—, nuestra vida laboral ocurrió entre lunes y viernes y los domingos quedaron para lo que se pudiera. Lo paradójico es que la cotidianidad de los otros días, aparentemente inmaculada, se vio salpicada por ciertos movimientos que se fueron desprendiendo de los acontecimientos que ocurrían en aquellos días sustraídos del almanaque. La premisa que vislumbré para el desarrollo de este proyecto fue: «no es posible que un maestro o una maestra pueda contribuir con diligencia en el proceso de inclusión y protección de la niñez desplazada y vulnerable en Bogotá, que pueda propiciar espacios—tiempos y estrategias para el proceso de construcción de sujeto con sus estudiantes, si dicho maestro o maestra no se remira, no se repiensa, no se autoevalúa.»

Aparte de los derechos, la resiliencia fue otro de los ejes de trabajo. Hasta ese momento se tenía contemplado abordar los efectos emocionales que causa un hecho traumático como el desplazamiento en los niños y las niñas, y los posibles cambios en su comportamiento. La resiliencia se abordaba entonces como un modelo de atención, que junto con una ruta pedagógica, se constituía en una ruta psicosocial en la que se enfatizaba el manejo del duelo por parte de niños y niñas. Aspectos relativos a la angustia, el dolor o el miedo, en relación con el desinterés, el aislamiento o la agresividad, presentes en los estudiantes en situación de desplazamiento, fueron trabajados con los profesores de estas primeras experiencias. Aquí ya se tocaba la práctica de los docentes.

El mismo maestro comenta lo siguiente:

«Fue recurrente en este proceso la búsqueda de experiencias significativas que pudiéramos reelaborar con nuestros estudiantes. Es decir, además de teórico, el proceso se dio en lo práctico, donde se privilegió la vivencia: nos constituimos en un puente entre los objetivos del programa EPPE y esos estudiantes a quienes se debe resarcir sus derechos. Tuvimos que desarrollar varias actividades, como incursionar en nuestra propia historia, determinar el momento de nuestra decisión vocacional como maestros, narrar por escrito esa primera vez en que nos paramos frente a un grupo escolar: cuidar un huevo que era visto como una realidad posible. Fue el juego previo de calentamiento para que en el trabajo de campo pudiéramos echar a volar con los estudiantes una cometa que llevara como pasajeros las voces de ellas y ellos, impresas en papeles de colores que nos permitieran ver a nosotros, sus maestros, realidades ocultas de su paisaje interior, a las cuales es muy complicado llegar por la vía directa del interrogatorio estadístico.»

Con lo anterior se vuelve a insistir en el sentido histórico del PPN, pues la escuela, al mismo tiempo que requiere actualizar su campo de saber, con base en los desarrollos contemporáneos de la ciencia, la ética y la técnica, debe además buscar opciones hacia la

reconstrucción de los tejidos sociales que se han afectado con el fenómeno del desplazamiento, retomando aquellos aspectos propios de la cultura local que contribuyen a la identidad e integridad de la individualidad y la colectividad. Uno de estos aspectos es precisamente el lenguaje. Por ello, el trabajo realizado durante el año 2008 comienza a implementar la escritura y la lectura de los docentes y de ellos con los estudiantes, como una forma de construir alternativas de conocimiento desde la historia y el contexto.

El lenguaje: la lectura y la escritura

Los encuentros presenciales ahondaron en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, en razón de dos argumentos importantes: en primer lugar, se evidenció la necesidad de ampliar los espacios de interacción entre los niños, las niñas y los jóvenes desplazados y vulnerables, y de ellos con los profesores; el segundo argumento tuvo que ver con la necesidad de proveer al interior del aula, espacios para el desarrollo de las habilidades propias del lenguaje (escritura, habla y lectura).

A partir de los diagnósticos realizados con los docentes que participaron en el proyecto, se definió la importancia de la escritura con respecto a las necesidades de la población desplazada. Primeramente, leer y escribir no son habilidades prescindibles, sobre todo en un mundo en el que existen distintos medios de comunicación que interactúan entre sí; en segundo lugar, la lectura no se limita al desciframiento de signos sintácticos que son ajenos a los sujetos; igualmente, la escritura ha de retomar la experiencia de las personas, de los niños, las niñas y las comunidades.

El maestro que hace la relatoría sobre esta experiencia continúa diciendo:

«Tuvimos acceso a un taller de ensayo y redacción. Como ejemplo para ello, leímos piezas de ensayistas prestigiosos como Montaigne y Bertrand Russell. Ellos ensayan sobre el ensayo y desmitifican el acto de ensayar y discurrir por escrito como privilegio exclusivo de intelectuales refinados. Como telón de fondo, asumimos la escritura de un ensayo sobre nuestro hacer pedagógico, ensayo que fue madurado y corregido repetidamente hasta ser presentado en un foro educativo al cual asistió la comunidad educativa de los colegios cuyos profesores participan en este proyecto.»

De esta manera, la lectura con la escritura se constituyeron en verdaderos instrumentos de formación para los docentes. El análisis que se hacía en ese momento era que un niño o una niña (en situación de desplazamiento o no) que escribe puede traducir sus pensamientos, experiencias, conocimientos y realidades, a las exigencias que se derivan de la

escritura, otorgándole un nivel de comunicación complejo que lo lleva a aprender sonidos, secuencias, sentidos, significados, normas que le facilitan comprender su realidad histórica, o como diría R. Barthes, la escritura como “un acto de solidaridad histórica”¹.

En los grupos de trabajo que participaron del proyecto durante esa fase, se estableció que con respecto a la escritura, las dificultades más recurrentes están en la correspondencia que existe entre las palabras utilizadas para la construcción de frases o párrafos (cohesión, 60%), y la relación entre las ideas y los argumentos al interior de un texto (coherencia, 70%). Es decir, a muchos niños y niñas se les dificultaba encadenar las palabras con un sentido específico. Esta dificultad persiste desde los primeros cursos y se mantiene hasta los cursos más avanzados, agudizándose más en la población desplazada. Los niños y las niñas que no se encuentran en situación de desplazamiento presentan mayores dificultades en la ortografía y el vocabulario (70%).

Lo más interesante es que el problema anterior no se abordó desde una perspectiva gramatical, ni enmarcada dentro de una lógica sintáctica o semántica del lenguaje formal. Precisamente, uno de los instrumentos pedagógicos que se continuó utilizando en los proyectos impulsados por el PPN años después, fue el *diario pedagógico*, el cual reiteraba la necesidad de que el maestro fuera generando un alto grado de observación y que lograra plantear su indagación en términos de sensaciones y análisis sobre la realidad. Si el docente se acerca a nuevas formas de lenguaje, puede provocar con sus estudiantes alternativas de expresión, escritura y lectura. Una de las docentes dice lo siguiente sobre dicha experiencia:

«Paralelo a la implementación de talleres por parte de Raíces Nuevas, los docentes que asistían a la capacitación ofrecida por la Corporación Opción Legal utilizaban el diario de campo para registrar las observaciones sobre las características de niños o niñas en situación de desplazamiento. Ese ejercicio posibilitó descubrir situaciones de extrema pobreza en la mayoría de ellos: asisten a la escuela sin medias, con los zapatos rotos, sin uniforme y algunos sin desayunar o sin almorzar. Afortunadamente llega a la escuela el refrigerio que envía la SED [Secretaría de Educación Distrital], el cual ayuda a mitigar el hambre.

«Esta observación sistemática nos permitió comprender las dinámicas de la mayoría de las familias en situación de desplazamiento, donde la jornada laboral del rebusque inicia a las cuatro de la mañana y termina a altas horas de la noche. Fue el caso de una madre cabeza de familia que, recién llegada a la ciudad, recoge en Corabastos sobras de frutas y verduras para alimentar a su familia. Con el tiempo, esta madre

¹ BARTHES, Roland. (1999). ¿Qué es la escritura? En *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, XXVI edición, págs. 17-26.

logra trabajar en compra y venta de pescado, así que el olor penetrante impregnaba las manos de sus hijos, las hojas de sus cuadernos, el saco y pantalón del uniforme y, por supuesto, el salón de clase.»

Dentro del trabajo en la práctica pedagógica han venido aflorando un sinnúmero de situaciones que provocan ciertas rupturas con la educación tradicional y normativa. Lo que cobra relevancia es el sentido desde el cual se hizo uso de herramientas como el diario de campo, el diagnóstico, la formulación de problemas, la creación de proyectos, la recolección de registros y la reelaboración de enunciados.

Tales instrumentos se fueron complementando con las historias de vida de los estudiantes, dando por hecho que los acontecimientos traumáticos logran abordarse cuando los niños y las niñas tienen la oportunidad de narrar sus experiencias, ser escuchados sin juicios de valor y recibir la retroalimentación de su interlocutor. En las historias de vida, la relación entre la realidad singular de cada niño o niña y la realidad social le permiten al maestro plantearse nuevas maneras de enfrentar el conflicto en su ambiente educativo. Al preguntársele a una profesora por las impresiones que tuvo en la reconstrucción de las historias de vida de sus estudiantes, afirma:

«Nosotros reconocimos la cantidad de historias de vida de esos niños cuando iniciamos con la primera práctica propuesta por Opción Legal. Nos sorprendimos al escuchar cada historia porque no teníamos ni la más remota idea de que esos niños vinieran con esa problemática tan impresionante. Los docentes nos dimos cuenta de que era muy importante conocer la historia de vida de cada niño. Referente a la alegría, muchos niños nos dicen: “profe, nosotros venimos a jugar, nos encanta venir a jugar y venimos por el refrigerio”. Muchos ya tienen la alegría de entrar a la escuela, ahora sigue el enamorarlos por el estudio. Una de nuestras estrategias ha sido vincularlos a expresiones artísticas como el dibujo, la invención de cuentos, relatos, mitos, leyendas y escribir en el computador.»

El hacer y el saber

Necesariamente un enfoque como el PPN se define por su permanente construcción y su pertinencia es soportada desde el saber adquirido en la experiencia. Para algunas corrientes y enfoques, el conocimiento consiste en criterios de verdad que giran en torno de sí mismos, quedando la experiencia como simple escenario de aplicabilidad y legitimación. Por su parte, el PPN reconoce que el saber es producido en las relaciones y los lazos sociales. En tal caso, no se hablaría del saber sin un vínculo directo con el hacer. Esta idea de “saber-hacer” constituye el sentido del PPN. En consecuencia, el PPN es el saber hacer de una propuesta, que en una determinada coyuntura histórica

promulga por la protección de la niñez en situación de desplazamiento. Cuando describe su práctica con los instrumentos proporcionados por el PPN, una maestra anota:

«Lo que analizaba es que si yo no me transformé, es muy difícil que vaya a asumir una actitud diferente en el aula. Por eso decía antes que los talleres fueron unas terapias: porque se reflexionó mucho desde la vida sobre diferentes cosas. Esto hace que cuando uno reestructura su forma de ver algunas cosas, entonces empieza a cambiar los espacios de clase. Un factor resiliente es la participación. Ahora yo trato en mis clases de que todos participen. Al principio muchos dicen: “profe, no soy capaz”. Entonces le pido que primero lo haga solo conmigo, en el salón, en privado, a la hora del descanso; luego, en la siguiente clase, ya él se armaba de valor. Si el niño se equivoca, no importa, la escuela es para equivocarse. Como docente tengo la posibilidad de captar el rol del niño y si logro ensalzarlo, las clases son más participativas, no porque yo lo fuerce así, sino porque el espacio se vuelve incluyente. Y siempre aclaro: aquí es válido equivocarse.»

Una vivencia particular como éstas sobre quehacer pedagógico deja ver que los maestros, cuando se enfrentan al fenómeno del desplazamiento desde nuevas herramientas didácticas, advierten un cambio de paradigma: ya no se trata de que el niño o la niña aprenda unos contenidos, sino de generar formas de participación que permitan diferentes ópticas y sentidos.

Cuando los maestros reconocen que en estos contextos el conflicto parece haber trascendido los límites entre la escuela y su afuera, la inquietud está en la comprensión de la cultura que rodea el contexto. Sólo que los saberes con los que cuenta la escuela no logran ponerse a tono con la velocidad de las transformaciones, lo cual indica que el desplazamiento no sólo es una problemática en sí misma, sino que dada la movilidad e inestabilidad del ámbito sociocultural, éste termina profundizando otro tipo de situaciones conflictivas. Leer los efectos que ha tenido el conflicto armado en los niños y las niñas en situación de desplazamiento, es adentrarse en una larga cadena de realidades entremezcladas, que van de su lugar o sus lugares de expulsión hasta los espacios de recepción.

Lo anterior contrasta con los requerimientos que impone la propia gestión del sistema educativo: 1) la definición de estándares al margen de variables étnicas, culturales y sociales de los estudiantes; 2) la fusión de varias instituciones educativas; 3) la generalización de contrataciones temporales de maestros; 4) el aumento del número de estudiantes por aula; 5) la organización de parámetros que presionan a los rectores de los colegios a concentrarse en temas administrativos, ligados a la eficiencia económica; 6) la movilidad del plan de estudios y de la evaluación, en torno a la noción de competencias; 7) el trabajo por áreas y disciplinas trasversales.

Lo cierto es que la comunidad educativa actualmente se halla entre una idea del mundo normativa y ‘eficientista’

y una necesidad de repensar la escuela desde innovaciones pedagógicas, participativas y democráticas. Aún discursos como los derechos humanos, la protección y la inclusión, pasan por esta ambivalencia cuando son llevados a la práctica. Lo primordial aquí tiene que ver con la relación entre escuela, familia y educación. Si se hace una retrospectiva, es evidente que para muchos espacios rurales y urbanos, uno de los centros de desarrollo comunitario es la escuela. Cuando se pasa por un momento de trance, que implica cambios de la estructura institucional y del contexto político, se hace urgente pensar esta triple relación y no sólo tomar en consideración los casos aislados de los sujetos directamente afectados. Una de las docentes que se vinculó al programa y que no es exactamente pedagoga, afirma:

«La evolución ha sido en la parte de crecimiento y en el desarrollo de la comunicación con los estudiantes porque no soy licenciada de formación, hago todo esto para conocer y aprender. Considero que lo importante ha sido el buen trato hacia el estudiante, llegarle a él: por ejemplo, si no entiende algo, no gritarlo ni llegar hasta decirle bruto porque todos aprendemos de forma diferente. Algunos niños aprenden a dividir, multiplicando y restando en el mismo proceso, mientras que otros requieren hacer la resta para poder hacer bien la división; todos estos procesos son buenos así sean hechos de diferente forma.»

«Este año, luego de los talleres de Opción Legal, tengo un proyecto que los niños y yo vamos a realizar: ¿cómo se utiliza la matemática en cada una de las profesiones y en cada uno de los oficios?, ¿cómo el panadero utiliza la matemática?, ¿el señor del bus, la señora que vende dulces, la señora de la papelería? Veo entonces que es una innovación de parte mía para que el aprendizaje sea más significativo, para que llegue más al cerebro de los estudiantes.»

Lo importante de este testimonio es que el principio de participación es llevado al aula desde una disciplina como las matemáticas, que normalmente hace parte de materias abstractas. Por eso la intención del enfoque toma forma a partir de la práctica pedagógica, cualquiera sea su contenido o especialidad. En tal caso, el PPN no parte solamente de un proyecto, ni tampoco de una teoría, sino de un lineamiento estratégico que indica la necesidad de posicionar el campo educativo dentro del contexto nacional que atraviesa la vida y las relaciones de las personas y en particular de los niños y las niñas. El reto está en ampliar el campo de la historia de los estudiantes y las condiciones del contexto local en los procesos de aprendizaje.

Según lo anterior, los principios pedagógicos con los que el programa se ha dinamizado son simplemente puntos referencia que ayudan a crear comunidad académica, desde la formación y el encuentro con docentes.

Principios pedagógicos

Con la enunciación y la puesta en marcha del programa, emerge el horizonte metodológico del PPN. A lo largo de su implementación se fueron matizando dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado, que la mera apropiación del discurso sobre los principios filosóficos puede caer en la retórica y aplazar experiencias reales de transformación. Cuando eso ocurre, los principios se vuelven contenidos de transmisión y no de incidencia. Por otro lado, que la operatividad del proyecto, sin una revisión constante de su filosofía, cuya esencia necesariamente está constituida por los principios, corre el riesgo de caer en el procedimiento técnico de las dinámicas educativas y dejar el sentido refundido en el vaivén de las acciones. De ser así, la dimensión pedagógica del enfoque se reduciría a un esquema técnico o didáctico.

Esta situación hace que el PPN complemente los principios filosóficos con algunos principios de carácter pedagógico. En términos generales, lo pedagógico tiene que ver con las relaciones enseñanza-aprendizaje, tanto en el orden teórico, como en el ético y en el práctico. Pero más que una idea de escuela, de maestro o de sistema evaluativo, lo que se vuelve apremiante para el enfoque es la posibilidad de que la institución educativa, en tanto espacio de socialización, incluya en su dinámica la protección de los niños y las niñas en situación de desplazamiento. La función del PPN no es sugerir cambios en todo el sistema educativo, pero considera apremiante la necesidad de que la escuela adopte de manera transversal los principios de protección, inclusión y garantía de derechos.

Según ello, los principios pedagógicos se insinúan como una posibilidad de afectar prácticas educativas y culturales que no reconocen la participación de los diferentes actores de la comunidad académica. En este sentido, las herramientas y los dispositivos propuestos aluden a la generación de innovaciones educativas, dando por hecho que la experimentación pedagógica tiene la posibilidad de elevar los niveles de participación y negociación. Con la experiencia en la implementación del PPN se ha visto que muchas de las innovaciones generan cambios en los mismos medios de formación que posee la escuela, tales como los manuales de convivencia, el PEI o el gobierno escolar, pero que otras requieren crear espacios con los que no cuentan las instituciones, dada la creatividad y disposición de los maestros, los niños, las niñas y los jóvenes.

A partir de estas y otras actividades, los maestros han reconocido un aporte a la práctica pedagógica, a la dinámica de las instituciones educativas y a la situación de los niños y las niñas en situación de desplazamiento, desde la perspectiva del derecho a la educación. Debido a que uno de los aspectos que se han subrayado desde el PPN tiene que

ver con la *aplicabilidad* del saber, se descubre con varios casos cómo lo pedagógico no consiste en una aplicación mecánica que va de los principios a las acciones, sino que se trata más bien de vínculos entre saberes de orden teórico y saberes de tipo práctico, así como entre acciones formativas y acciones técnicas. Se podría hablar de un cuerpo o sistema pedagógico, que acorde con la noción de modelo en el mundo contemporáneo, es abierto y acontece en forma de relevos, pues unas veces se activa un tipo de saber y otra, una determinada acción u otro saber. Lo importante termina siendo el horizonte de sentido que compone las acciones y los saberes que intervienen, porque esto termina configurando una “conciencia” de trabajo colectivo.

Los diferentes modos de aprendizaje que permite la experimentación pedagógica han llevado al PPN a plantear ocho principios pedagógicos, los cuales son abordados con los docentes y directivas de las instituciones educativas en forma dinámica y concertada.

Principios Pedagógicos	Implicaciones
Aprender haciendo	Sólo se pueden reconocer los logros del conocimiento desde la práctica.
Diálogo de saberes	La interlocución con otras experiencias educativas cualifica los procesos personales e institucionales.
Participación	Los proyectos se construyen con los diferentes actores de la comunidad educativa.
Trabajo en equipo	Es fundamental crear grupos de docentes que den seguimiento a los proyectos y programas.
Educación en contexto	Cualquier iniciativa deber partir de los conflictos locales y regionales.
Educación por procesos	Más que un modelo pedagógico rígido, lo importante es garantizar ciclos que lleven a otros nuevos.
Formación para la transformación	La propuesta del PPN no consiste en la transmisión del saber, sino en el cambio de prácticas y medios.
Construcción de comunidades académicas	El aporte fundamental de un programa de estos consiste en apoyar las dinámicas de las mismas instituciones educativas.

Sistematización de experiencias significativas

En 2008 fueron seleccionadas cinco experiencias para llevar a cabo una sistematización de los aprendizajes obtenidos durante esta etapa del proceso, las cuales se estaban adelantando en las instituciones educativas Rodrigo de Triana, Estanislao Zuleta y Alfonso Reyes Echandía. Para ello se construyó un espacio de *conversatorio*, que a la manera de una deconstrucción, evidenció los aspectos que componen una práctica significativa.

Al respecto se tuvieron en cuenta algunos elementos. En primer lugar, *la experiencia autobiográfica*, que supone el grado de afectación del docente en su historia profesional, vocacional y ética. En segundo lugar, *el ambiente escolar*, que corresponde a los cambios logrados dentro o fuera del aula. De este modo, se identifican los cambios en el espacio y tiempo escolar y el uso de los recursos. En tercer lugar, *la relación maestro-alumno*, de acuerdo con los procesos que alteran la forma como nos relacionamos cotidianamente, ya que la acción lleva a nuevas posibilidades de participación o diálogo. En cuarto lugar, *las herramientas metodológicas*, referidas a los medios o mediaciones que se introducen en el propio aprendizaje, dejando ver cómo la interacción ofrece instrumentos textuales, visuales o corporales. Y en quinto lugar, *los campos de saber*, que aluden a los conceptos y paradigmas que se producen en la experiencia.

La sistematización de las experiencias significativas no se llevó a cabo mediante un ejercicio de análisis que estuviera al margen de las opiniones de sus protagonistas; por el contrario, se buscó crear un espacio de interlocución, desde el formato de un *conversatorio* en el que se articulara la reflexión, la crítica y la expresión de los puntos de vista sobre la práctica personal y la colectiva. La ruta adoptada se trazó de la siguiente manera: primeramente, se abordaron los referentes pedagógicos, reconociéndose que *la experiencia autobiográfica* ha determinado la vivencia de los docentes y es la base para el desarrollo de los otros aspectos; como segundo paso, cada protagonista elaboró un escrito corto que contenía los hallazgos de su labor pedagógica durante el proceso; y en tercer lugar, se dio pie a un intercambio de opiniones que resaltaba las inquietudes que el grupo fue planteando.

Algunas preocupaciones tenían que ver con la práctica específica, otras con la vivencia colectiva y otras con indagaciones de orden conceptual que superan la propia experiencia. Los resultados de esta parte del trabajo fueron publicados en el texto denominado *La escuela en la vida*².

² GONZÁLEZ, Fernando et. al. (2009). *La escuela en la vida*. Bogotá: Secretaría Distrital de Gobierno.

Tipología de prácticas significativas

Al retomar las experiencias significativas adelantadas por los docentes que participaron del PPN durante el año 2008, podrían señalarse algunos aspectos relevantes en relación con la inclusión, la protección y la garantía de derechos de los niños y las niñas en situación de desplazamiento. Si bien una práctica tiene efectos en muchos niveles y espacios del ámbito escolar, se podrían reconocer tres tipos de prácticas, según el radio de acción y el alcance de la intervención docente: a) el ambiente institucional; b) los procesos cognitivos; y c) el trabajo de aula.

a) Ambiente institucional

El ambiente escolar tiene que ver con experiencias promovidas por grupos de docentes al interior de la institución educativa, las cuales van más allá del aula o del acompañamiento individual a niños y niñas en situación de desplazamiento. En la mayoría de los casos, el tipo de acciones que se adelantan en tales prácticas implica un acuerdo explícito o implícito del conjunto de docentes, directivas y otros actores educativos.

Una de las experiencias más relevantes del trabajo relacionado con el ambiente institucional es la del colegio Estanislao Zuleta, el cual para el 2008 contaba con cerca de 1.200 estudiantes en la básica primaria. Los maestros que se vincularon al proyecto *Raíces Nuevas*, adelantado por la SED, la Fundación Restrepo Barco y la Corporación Opción Legal, hacen mención a que los profesores sólo se venían acercando a la realidad de los niños y las niñas desplazados cuando algunas entidades solicitaban tal información.

El proceso con *Raíces Nuevas* se lleva a cabo en el horario de la mañana un día a la semana, unificando la jornada de la mañana y de la tarde. En los talleres que los maestros tratan de multiplicar en la escuela, los estudiantes logran expresar sus miedos, sus angustias y sus sueños, a partir de expresiones artísticas como el dibujo, la redacción de cuentos y la narración de leyendas y relatos; también evocando sus juegos en los lugares de donde vinieron.

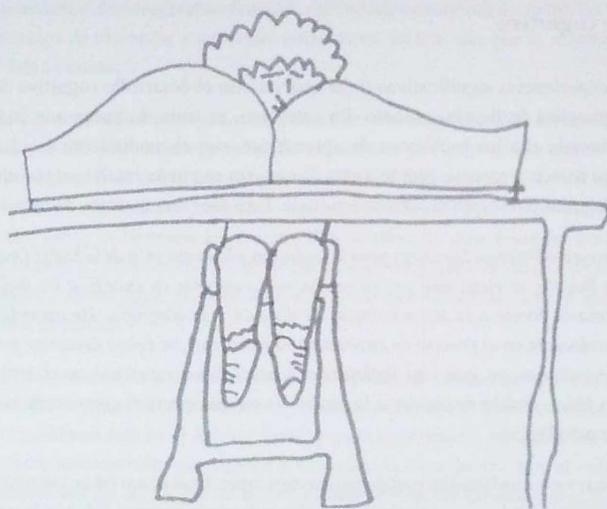
Al continuar aplicando con estudiantes en situación de desplazamiento las diversas estrategias de intervención propuestas por la Corporación Opción Legal, como la caja de Pandora o la autobiografía, se empieza a descubrir la infinidad de cualidades que tienen los estudiantes en su ser: la creatividad en el dibujo y la invención de cuentos, mitos y leyendas.

También se evidenció la riqueza cultural de los lugares de donde provienen como Tolima, Huila, Santander, Caquetá y los Llanos Orientales, riqueza expresada en el canto, la danza y las coplas. Estos estudiantes fueron

vinculados de manera especial a diferentes presentaciones artísticas en las izadas de bandera y otros eventos culturales.

Las prácticas pedagógicas adelantadas en ambientes institucionales tienen normalmente un efecto en las acciones de los docentes y orientadores, a la vez que en las dinámicas públicas del colegio. Por ejemplo, una de las docentes anota:

«Cuando Opción Legal nos plantea la actividad, las profesoras llegan a las aulas y empiezan a descubrir el pasado de cada niño. Ellos van contando cómo fue el desplazamiento. Algunas mamás se acercan a la escuela y también cuentan sus relatos a la profesora y a la orientadora. Esos relatos se fueron armando con lo que decía el niño, pero también con ayuda de la familia.»



Lo interesante de prácticas como las adelantadas en el Estanislao Zuleta es que la atención a casos individuales o la construcción de relatos de vida se complementan con iniciativas en el ambiente general del colegio, recreándose escenarios como la izada de bandera, las celebraciones de fechas especiales o las conmemoraciones relativas a la historia nacional y regional. Al permitirse la expresión de los niños y las niñas, sus gustos, su relación con la música, con el baile y con los valores, la institución misma se ve en la necesidad de pensar las relaciones con el entorno y con la cultura. Esto expresa una maestra del colegio:

«Los instrumentos que utilizamos fueron propuestos por Opción Legal, las "historias de vida", la elaboración de "la cometa", ejercicios que los concentran en escribir lo que les gusta, lo que quisieran ser, en hacer bosquejos del proyecto de vida. Luego se aplicó el "baúl de la música", que consiste en escuchar canciones con mensajes esperanzadores. A partir de allí, empiezan a cantar otras canciones.»

Así como esta anécdota generó un gran debate en la institución, también provocó el diálogo entre los docentes y los estudiantes frente a la forma como se instalan ciertos imaginarios en la cultura local o urbana. Más allá de afirmar o negar los contenidos de ciertas expresiones musicales, lo más interesante era afrontar abiertamente la manera como los niños y las niñas hacen explícitos los lenguajes que configuran su sensibilidad y su cosmovisión.

b) Desarrollo cognitivo

Otro tipo de experiencias significativas tiene que ver con el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas en situación de desplazamiento. En este caso, se trata de hacer una lectura de los estudiantes relacionada con los problemas de aprendizaje, con el rendimiento escolar o con las habilidades de tipo motriz y mental. Frente a esta dimensión se puede resaltar el trabajo realizado en el colegio Rodrigo de Triana en el área de lenguaje. Esto dice una maestra de la institución:

«Al iniciar este proyecto Procesos Escolares para la Inclusión y la Protección de la Niñez Desplazada y Vulnerable en Bogotá, se tiene una preocupación como docente en cuanto a las dificultades en niños de primaria frente a la lectoescritura, la dislexia y la disgrafía. De acuerdo con las experiencias del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben descartar problemas físicos en el estudiante, ya que una deficiencia a nivel físico repercute en el aprendizaje. Cuando no es físico, se debe examinar si la posible causa que afecta el aprendizaje es la parte emocional o psicológica.»

Al tomar en consideración problemáticas tan específicas como éstas, las cuales suponen análisis de carácter psicolingüístico, lo clave desde la lectura del desplazamiento fue ampliar la perspectiva del aprendizaje de los niños y las niñas afectados por hechos traumáticos. El trabajo social del lenguaje llevaba a entender que el lenguaje está en la cultura, pero que luego los niños y las niñas, dentro de cierto proceso de desarrollo mental, logran interiorizar las herramientas de comunicación hasta hacer del lenguaje una función de su propio pensamiento.

En tal caso, el lenguaje se va convirtiendo en una función cognitiva, que en la actuación y en el acto comunicativo va evidenciado o contribuyendo a una función superior del pensamiento. Dentro de una práctica tradicional de la escuela, se trataría de considerar los fenómenos psicolingüísticos como

una anomalía mental o individual, pero cuando se indaga, como lo hace una de las maestras que participan de la experiencia, por las relaciones familiares y sociales de los estudiantes, se descubren ámbitos del aprendizaje que el docente no se había planteado en su labor didáctica.

Gracias a una herramienta como la resiliencia, se comienza ampliar la mirada sobre los niños y las niñas, especialmente en lo que tiene que ver con los factores internos: poca autoestima, falta de atención, problemas de aprendizaje, temor, tristeza, inseguridad, frustración, inestabilidad, poca motricidad fina y gruesa, falta de motivación por aprender, mayor agresividad en las relaciones con sus compañeros. Y, en algunos casos, se observa una influencia muy arraigada de las culturas de las cuales provienen ellos y/o sus progenitores.

Pero la resiliencia también reconoce los factores externos de los niños y las niñas afectados, problemas familiares, desintegración familiar, dificultades económicas, historias traumáticas, nuevos escenarios de violencia y agresión, entre otros. Es por ello que la maestra del colegio Rodrigo de Triana anota:

«En el aula se empiezan a trabajar actividades escolares muy sencillas: los estudiantes dibujan su familia y hablan de sus necesidades, de sus afectos y relaciones con quienes conviven. La docente hace preguntas sobre los dibujos, escucha los comentarios y anécdotas de los niños que expresan así —con mayor facilidad— sus sentimientos. Es allí, a través de la expresión de sus sentires, donde se observan las grandes dificultades que atraviesan los estudiantes en su espacio familiar. [...] Un trabajo posterior fue dibujar en grupos de cinco a seis estudiantes lo que les gusta o no les gusta de su escuela, pintar las actividades en clase, a sus profesores y compañeros de salón.»

El giro de la práctica en este caso consiste en pasar de un modelo para analizar una posible anomalía y aplicar determinada herramienta, a reconocer que más allá del niño o de la niña, el problema está en el ámbito social y en la experiencia. Mientras los modelos psicolingüísticos tradicionales son rígidos y cerrados, la experiencia, por el contrario, está determinada por un aquí y por un ahora; es una percepción directa con el afuera, con aquello que afecta a los estudiantes y a las comunidades.

La experiencia contiene sus propios límites, sólo se hace presente en una cadena de acontecimientos que son irrepetibles y que requieren ser leídos en su propio desarrollo biográfico o histórico. La única manera entonces de adquirir conocimiento y generar aprendizajes en problemas del lenguaje, tal como lo fue reconociendo el grupo de maestros, es con la expresión abierta y directa de los niños y las niñas, dentro de un ambiente de comunicación participativo. Primero hay que trabajar el ambiente social, luego el significado y, en consecuencia, la dimensión gramatical. Todo ello de acuerdo con los conflictos que han atravesado las personas en sus historias de vida.

c) Trabajo de aula

Durante el proceso de trabajo formativo con docentes frente al tema del desplazamiento, se fue considerando que la reflexión frente a la acción pedagógica tiene como propósito contribuir a sus búsquedas, a no dejar caer sus tensiones en detenciones ni en obstáculos, sino en propagaciones de nuevas posibilidades. Se trata así de que las búsquedas del trabajo con niños y niñas en situación de desplazamiento estén intrínsecamente ligadas a la pedagogía. Es decir, que no se vea por un lado el hacer pedagógico y por el otro el abordaje de casos personales o grupales, sino que la práctica docente integre estas labores. Dentro del aula se pone en juego este tipo de posibilidades, pues el reto está en entablar nuevas dinámicas pedagógicas desde nuevas relaciones de comunicación, lo cual pasa por los instrumentos de evaluación y transmisión de conocimiento. Una de las docentes que lo llevó a cabo experiencias de aula manifiesta lo siguiente:

«Se requiere reflexionar también sobre la evaluación, lograr verlos como sujetos con individualidad e identidad propia, pero, más que el resultado, lo importante es el esfuerzo en el proceso. Es fundamental tener presente que para no frustrar al estudiante, no podemos homogenizar. Los niños, niñas o jóvenes en situación de desplazamiento, son vulnerables en general, pero en Patio Bonito —donde el nombre del barrio no coincide con su realidad—, todos o la gran mayoría son vulnerables. Allí es indispensable humanizar la escuela, sin caer en el profetismo, flojón, no. Es lograr con ellos igualdad de condiciones.»

El trabajo sobre derechos, resolución de conflictos y resiliencia que se profundiza en el trabajo de aula con los estudiantes, fue mostrando que la diversidad y el enfoque diferencial suponen tener en cuenta simultáneamente los “sujetos de la acción”, las “situaciones” a las que están referidos y los “conceptos” que puedan entrar en interrelación con ellos. Un trabajo en el aula desde nuevos aprendizajes se ve como un entramado de estos tres niveles; no podría asumir por separado los sujetos de las situaciones, ni éstas de los conceptos.

Con ello ya se está planteando un nuevo juego pedagógico, pues históricamente la pedagogía ha basado su labor en la relación típica, enseñanza-aprendizaje, teoría-práctica, conflicto-solución. Esta forma de pensar da por hecho que el escenario educativo es estable, orgánico y sistemático. Es decir, que hay unos contenidos ya establecidos para enseñar, unas formas claramente delimitadas de evaluar y unas anomalías para superar; lo que se sale de ello es tildado de anormal y peligroso para la institución. Es más, cuando se habla de crisis de la escuela no se pone en entredicho el conjunto de lineamientos sobre los que se basa el tipo de creencias del “deber ser”, sino que se juzga de bueno o malo, mejor o peor, carencia y defecto. La maestra que adelanta el trabajo con su grupo de estudiantes, anota:

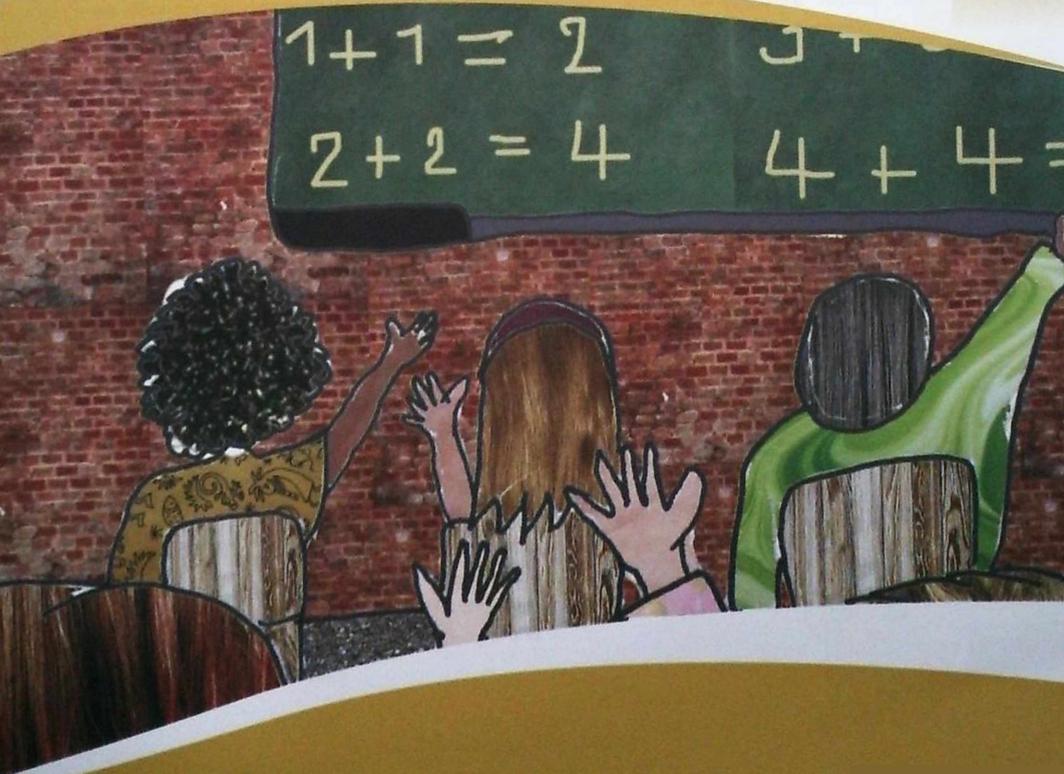
«Otro aspecto en el que trabajé fue el ambiente de aula, el respeto por el otro, por la palabra, por los diferentes dialectos: el que viene de afuera posee su forma de hablar, se expresa duro, con acento diferente, usa palabras con significados diferentes que pueden causar risas en el grupo. Fue necesario entonces ponerse en los zapatos del otro y reflexionar cómo la burla es agresiva. Aunque este aspecto siempre lo había trabajado, acá lo abordé con otra perspectiva, con otra intencionalidad: desde la perspectiva de una escuela incluyente, protectora y garante de derechos.»

Los maestros que venían participando en el proyecto de *Raíces Nuevas* no se plantean pues el desplazamiento como un tema de enseñanza, ni como un fenómeno que supone técnicas de atención, sino como una realidad que requiere la creación de problemas pedagógicos que, en consecuencia, son problemas de la escuela y del aula. Con ello se supone que los problemas no están dados, pues lo que existe son tensiones, alteraciones de algo, contradicciones, pero un problema es una búsqueda. El problema se plantea la realidad como inestabilidad, pero no simplemente para interpretarla, para hallar conocimientos, sino para adentrarse en ella, para penetrar en esa inestabilidad y desde allí pensar la experiencia docente y la vocación profesional.

Crear problemas es extraer de las situaciones, de los sujetos y de los conceptos, la fuerza que hay en ellos para volcarse a nuevas posibilidades. De esta forma la práctica del trabajo con historias de vida, diarios de campo y actividades propias de resiliencia y promoción de derechos, fue llevando a una reafirmación continua, ya que permitía afectar el ámbito ético y político de quien está involucrado en el proceso educativo. Por eso la docente continúa diciendo:

«La participación implica que el estudiante se sienta actor del proceso; la escuela es el espacio donde el estudiante se puede equivocar, es el espacio donde se reta a relacionarse y a formular sus argumentos y en este sentido todos los comentarios son válidos, son valiosos y pertinentes. Para lograr la participación es indispensable un ambiente favorable. Antes como docente evaluaba la participación: “no participas, sí participas, debes participar más”. Creo que ahora soy más consciente de que yo, como docente, puedo ayudar al estudiante en sus ejercicios de comunicación y participación, propiciando así factores resilientes que le permitan al niño, niña o joven —esté o no esté en situación de desplazamiento— superar su desarraigo.»

**Diálogo de saberes:
Salidas a las zonas
de Montes de María
y Villavicencio**



Dentro del marco de la estrategia de diálogo de saberes, durante los años 2009 y 2010, se llevaron a cabo visitas a otras regiones de Colombia con los grupos de docentes que venían formándose en Bogotá. De esta manera se logra adelantar un viaje a los Montes de María (Sincedejo, San Onofre y Carmen de Bolívar) en 2009, y a la ciudad de Villavicencio en 2010. Tales experiencias buscaban un acercamiento con maestros e instituciones que han tenido que enfrentar el conflicto armado y el desplazamiento en sus propios territorios. Los maestros que visitaron dichos lugares prepararon un material con algunas preguntas a ser tenidas en cuenta en el intercambio pedagógico y en las observaciones de campo en los colegios.

En un comienzo los docentes que iban de Bogotá centraron sus inquietudes en cuestiones como el reglamento, el informe institucional o la gestión escolar. Quizá el primer impacto fue la presencia de estudiantes con chancletas, sin uniforme y con gran flexibilidad en el horario, pero poco a poco se hallaron ante la crudeza de la guerra, comenzando por la misma práctica docente. La lógica de las conversaciones se alteró aún más cuando los maestros de escuelas como La Peñata (Sincedejo), la Institución Educativa Técnica de Promoción Social (Carmen de Bolívar) o la institución educativa José María Córdoba (San Onofre de Toribé), comenzaron a contar la forma como daban clase por fuera de los salones y debajo de árboles, o el modo como las escuelas se llenaron de niños y niñas desplazados, e incluso de docentes que llegaban en situación de desplazamiento. De ahí que fueran revaluándose las preguntas iniciales, al encontrar que la flexibilización contrarrestaba el esquema de los logros y las competencias.

Frente a una realidad tan afectada por la violencia, los docentes de Bogotá iban oyendo de parte de los maestros de las regiones que lo importante no era el currículo, ni el plan de estudios, sino que lo fundamental era que los niños y las niñas asistieran a la escuela, que se sintieran acogidos y felices. El discurso de la protección y la inclusión lograba concreción desde las palabras de sus colegas, especialmente cuando descubrían que los estudiantes volvían a sonreír en el nuevo ambiente escolar, que volvían a jugar y a participar de las actividades. Una reflexión de tal itinerario es la siguiente:

«La escuela trasciende el concepto de institución educativa cuyo objetivo principal es el de la formación académica, intelectual, social, humanística, etc., para constituirse en el refugio natural de los desplazados. Generalmente en los sitios en donde el destierro es originado, la institución educativa y sus maestros son el único atisbo de existencia del Estado; en las comunidades, la escuela se percibe como el lugar de confianza para dejar sus niños y jóvenes, de reunión, de cercanía, de encuentro, y ese mismo criterio lo buscan y encuentran en los nuevos lugares a donde llegan [...] La escuela y sus maestros se vieron convertidos en un instante en asilo y en asistentes sociales respectivamente, en un acto humanitariamente heroico, se tuvieron que dedicar a lo urgente dejando de lado la importante labor pedagógica para la que estaban destinados.»

Aparte de las circunstancias propias de las instituciones educativas, el diálogo de saberes en Sincelejo, San Onofre y Carmen de Bolívar, fue apareciendo en forma de drama humano, ya que a las situaciones de los docentes y de la escuela se sumó la realidad propia de los niños y las niñas que han sido víctimas de las acciones armadas. En estos casos, ya no sólo se enfrentaban a las afectaciones de tipo psicológico, sino también a las físicas, pues algunos chicos y chicas mostraban cómo la mutilación y las cicatrices les habían resquebrajado su relación consigo mismos y con la sociedad.

El asunto crucial en esta parte del proceso es que los docentes no simplemente se hallaban ante métodos y herramientas didácticas, sino que la pedagogía entraba en el ámbito de las condiciones de existencia. En el discurso formal se habla, por ejemplo, de sensibilización, pero aquí el conflicto imponía que los docentes, estudiantes y padres de familia, formaran parte de un solo contexto, el cual les llevaba a comprender el sentido de lo comunitario y la afectación individual. Uno de los aspectos clave era que la escuela se veía en la necesidad de emprender acciones de carácter humanitario con los estudiantes y con la población en general. Fue una manera de entender directamente el significado de protección que tiene la educación y de solidaridad que tiene una comunidad afectada por el mismo conflicto. Esto se contrastó con el viaje a Villavicencio, donde el conflicto en el área urbana se había intensificado en las escuelas que se convirtieron en instituciones receptoras de estudiantes en situación de desplazamiento.

Del mismo modo, la práctica docente ofrecía nuevas miradas, ya que el punto de partida no estaba en los conceptos o en las nociones de las disciplinas, la evaluación o el desarrollo mental, sino en las vivencias de los niños y las niñas. Era esto lo que motivaba a la innovación educativa y a la construcción de experiencias significativas. Uno de los testimonios recogidos por los docentes que visitaron los Montes de María es el siguiente:

«Sólo decimos lo que ellos nos dicen que digamos. Y como permanentemente vivimos en peligro, entre la muerte, las bombas, las explosiones y los aviones que bombardean, hemos aprendido de nuestros hijos que van a la escuela, que podemos decir cantando y bailando.»

Así, la sorpresa mayor era ver que en las escuelas se le daba una gran primacía al arte y a la cultura. Más que clases de estética o cosas por el estilo, comenzaban a apreciar que los estudiantes hacían teatro, interpretaban música folclórica y danzaban sus bailes tradicionales. De esta manera encontraron que las mismas raíces y la idiosincrasia de las regiones servían enormemente para recobrar los lazos sociales. Entonces llegó un momento en el que dejaron de pensar en las asignaturas y en el plan de estudio y se abrieron a la existencia de la gente, cuya experiencia vital y pedagógica mostraba el significado de la resistencia en medio del conflicto.

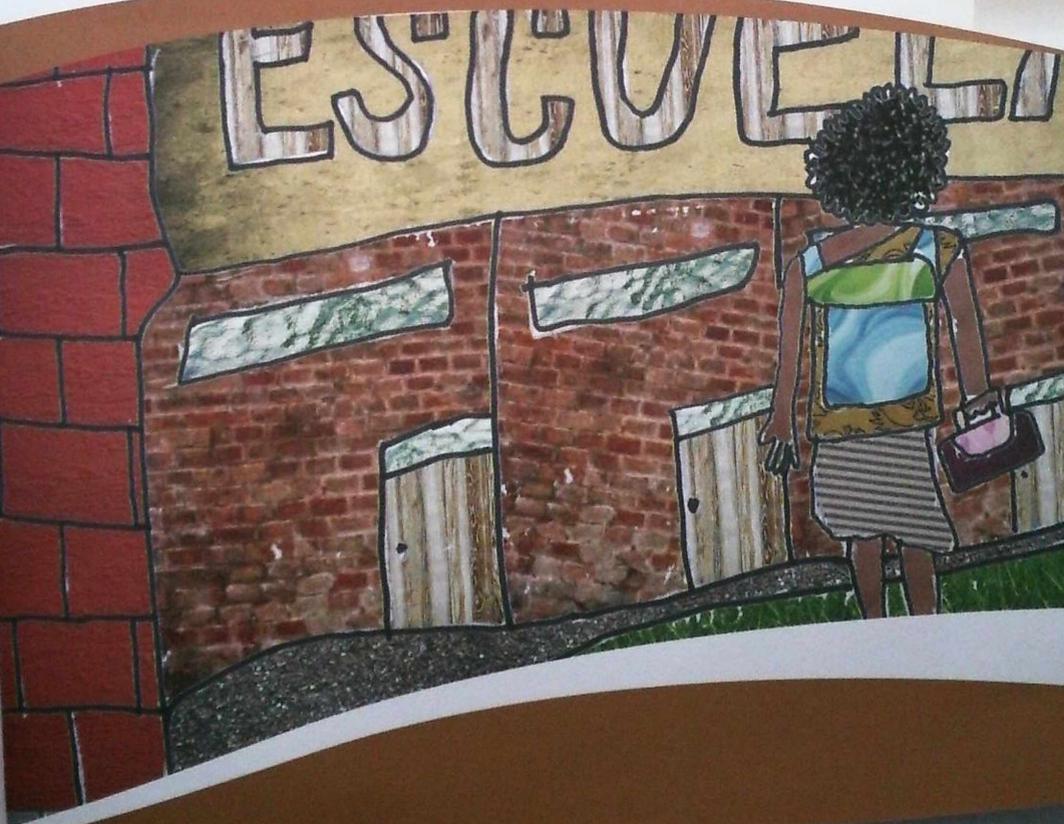
De algún modo esta experiencia llevó a que los docentes de Bogotá se preguntaran más a fondo por las historias de vida de los niños y las niñas

de las escuelas distritales, ya que las diferencias dentro del contexto bogotano en gran medida permitían reconocer estudiantes con otro acento, otras costumbres, otros rasgos u otra raza. En realidad lo que hay son experiencias singulares cuyos antecedentes están atravesados por episodios dramáticos. Tal reconocimiento permitió profundizar en una nueva forma de abordar el diálogo de saberes y a profundizar el radio de acción del desplazamiento en el país y en la escuela. Tanto así que instituciones como los colegios Rodrigo de Triana y Estanislao Zuleta tomaron estos aprendizajes como referentes para construir rutas de atención y acompañamiento a los niños y las niñas que llegan en situación de desplazamiento a una ciudad como Bogotá.

Lo que resulta importante y destacado para quienes participaron en los viajes que constituyeron una nueva faceta del diálogo de saberes, es que un acontecimiento triste y negativo, al entrar en contacto con el ambiente escolar en donde se desarrolla el Proyecto de Inclusión y Protección de la Niñez Desplazada y Vulnerable, resulta ser una energía positiva y vital que produce transformaciones, alegrías, esperanzas y motivaciones, para los maestros, los alumnos y el ambiente escolar en su conjunto. Los maestros dicen que después de participar en este proyecto ya no son los mismos. Luego de un acontecimiento, ya nada vuelve a su lugar, todos han migrado de alguna manera. Ellos lo muestran con innumerables y cotidianos ejemplos en los cuales se aprecia cómo se transforma el pensamiento, se alteran las jerarquías y las relaciones de autoridad, se introduce la creatividad, se hacen presentes múltiples lenguajes, se da cabida a las expresiones diversas y aparecen grandes interrogantes e inquietudes.

El acontecimiento del desplazamiento se presenta como el soporte de infinidad de procesos de subjetivación, individuación, racionalización, motivación y muchos otros que se encuentran al recorrer las páginas. Se ven nacer los sujetos, las individualidades se dibujan, las expresiones nuevas se consolidan y las prácticas se transforman. Pero, además, existe una cuestión inquietante: ¿cómo puede resultar posible que los cuerpos mutilados, los niños traumatizados y abandonados, las madres cargadas de dolores, rupturas y pérdidas, sean capaces de engendrar vida al interior de una institución escolar? Esta extraña paradoja se explica por el concepto de resiliencia, tan importante para los participantes de esta experiencia. Acá, el deseo de la vida logra ser superior a la presencia de la muerte y de la destrucción. La nueva construcción de saberes implica precisamente ese paso de la destrucción a la construcción.

**Modalidades de
trabajo presencial**



El paso entre 2008 y 2009 permitió decantar los diferentes campos de actuación de la propuesta del PPN, en la medida en que se trataba de vincular más estrechamente la teoría con la práctica. A continuación se expone el marco de este proceso.

Campos de actuación

Una vez planteados los principios filosóficos y pedagógicos, el PPN contempla cinco campos de acción a tener en cuenta en los diferentes contextos educativos.

a) La resiliencia

Ha sido definida como la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. Una de las maneras de entender el apoyo emocional en la resiliencia es la posibilidad que tiene una persona o un grupo de recrear con las nuevas condiciones un ciclo vital que ha sido interrumpido por el conflicto y el desplazamiento. Dicho ciclo, ayudado por la pedagogía y el trabajo grupal, tiene la característica de ser constructivo. Más allá de encontrar fórmulas acabadas, lo importante es tomar en cuenta la complejidad de los casos particulares o grupales, comprender las diferentes afecciones y retomar las fortalezas de los afectados. En este caso, cobra una enorme importancia el relato de la experiencia, en la medida en que permite la expresión personal y el diálogo con los otros.

b) La resolución de conflictos

Un número significativo de niños, niñas y jóvenes colombianos crece en ambientes donde la violencia se ha legitimado como mecanismo válido para mediar las relaciones sociales, conquistar un lugar de reconocimiento en su respectivo grupo social, resolver los conflictos y sobrevivir en el mundo. Particularmente en los sectores y las regiones afectados por la desigualdad, la crisis social y el conflicto armado, la violencia se ha instaurado como un modelo de relación común entre las personas, lo cual ha menoscabado los vínculos de confianza necesarios para la convivencia pacífica, lo que le imprime a la educación un papel fundamental frente a la restitución de la dignidad y el respeto de los derechos.

Para que se instale una cultura democrática, como posibilidad de convivencia, es necesaria la construcción de nuevas formas de aprendizaje, que trasciendan los modelos de la educación tradicional y retomen principios como la libertad, la igualdad, la justicia y la solidaridad, brindando para ello caminos que promuevan la participación y la promoción de valores ciudadanos.

c) El enfoque diferencial

El enfoque diferencial tiene como punto de partida la necesidad de vincular la heterogeneidad de los sujetos con la equidad. Muchos de los casos de violencia política están atravesados por circunstancias de desigualdad de género, raza o edad. Desde el punto de vista de la diferenciación, se trata de llevar a cabo prácticas que incidan en los valores culturales que provocan un trato desigual de los niños y las niñas, los hombres y las mujeres, lo cual se profundiza en los contextos de la violencia y el fenómeno de desplazamiento forzado. Se podría decir que tales valores son el fruto de una tradición donde los imaginarios de poder son transmitidos por la familia, el contexto y la propia escuela, los cuales se traducen en formas de estigmatización.

A este respecto, una labor pedagógica en el campo simbólico es fundamental, ya que la mayoría de imaginarios alude a significaciones sobre el cuerpo, sobre la sensibilidad y el comportamiento. Sólo de esta manera se pueden construir escenarios ciudadanos que conduzcan a la participación y al reconocimiento de los demás. Las diferencias implican contextos específicos y ámbitos de abordaje también específicos, como etnia, raza, género y edad, entre otros.

d) La práctica pedagógica

La práctica docente es el escenario propio de la intervención educativa, bien sea en el ámbito del aula o en el de la escuela en su conjunto. Desde el instante en que el PPN ha desarrollado su labor en las diferentes localidades, se subraya la noción de *experimentación* o la implementación de experiencias significativas, bajo la advertencia de que no se parte exactamente de un marco teórico, sino de un desarrollo en el orden conceptual y didáctico que establece tránsitos particulares entre los discursos sociales, políticos y culturales. La experimentación, desde esta perspectiva, toma la pedagogía como una acción múltiple, que puede ser vista desde cualquier punto. Lo experimental dice que es un campo abierto, cuyos resultados se van creando, y esto marca una diferencia con varias propuestas actuales. De ahí que el enfoque no sea una esfera que se cierra a los escenarios y las prácticas estrictamente educativas, sino que puede operar en cualquier acción profesional y social.

e) El proyecto pedagógico institucional

El Proyecto Educativo Institucional, PEI, junto con el Pacto de Aula son aspectos centrales para la institucionalización de los procesos formativos adelantados con docentes. Tales instrumentos son mucho más que acuerdos entre estudiantes y docentes, pues implican no solamente el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes de todo orden y la transacción de comprensiones, concepciones e ideales individuales o colectivos sobre la vida, que les configuran como sujetos sociales, culturales y de derechos, sino también el reconocimiento del contexto social donde se halla inscrita el aula. No se trata solamente de pactar los aspectos prácticos entre docentes y estudiantes para regular los comportamientos, pues lo fundamental es reflexionar sobre el sentido y las implicaciones de hacer parte de una sociedad democrática y participativa. En consecuencia, la necesidad de trabajar sobre el diálogo, la construcción autónoma de normas y la promoción de valores solidarios, se constituyen en propósitos de elementos como los PEI o los manuales de convivencia.

Considerar el PEI y el manual de convivencia tiene toda la pertinencia pedagógica, pues a través de su puesta en marcha en la escuela, los estudiantes y maestros configuran contextos donde las diferencias y peculiaridades de cada uno se enriquecen en contacto unos con otros. Si se logra la participación de los estudiantes y maestros en la construcción de sus proyectos y normas, podrían promoverse formas de convivencia que redunden en beneficio de todos los miembros de la comunidad educativa, en tanto que tal posibilidad genera maneras de concertar acuerdos y viabilizar soluciones frente a los diferentes problemas.

Como se verá más adelante, es evidente que la experiencia desde el PPN ha generado pautas importantes hacia la construcción de una red de trabajo, el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias. Sin embargo, el acompañamiento a los docentes en sus propias instituciones sigue siendo un pilar de la dinámica agenciada por Opción Legal. Desde 2009, las visitas a las instituciones educativas tuvieron como frentes de acción las convocatorias, el apoyo técnico y el acompañamiento pedagógico. En este caso, el programa fue precisando las estrategias de trabajo en el acompañamiento a los docentes y a las instituciones. A continuación se ilustran dichas estrategias.

Estrategias de trabajo pedagógico

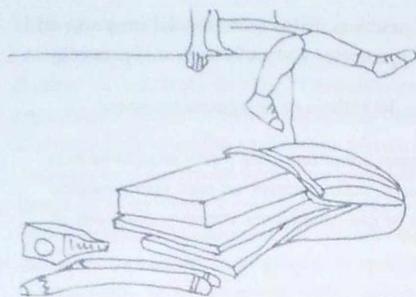
Las estrategias de trabajo pedagógico pretenden transformar los dispositivos de la educación tradicional basados en la disciplina y el control, por los dispositivos de resiliencia, despolarización y diferenciación,

cuyo sentido está dado por la interacción, la expresión y la potenciación de los sujetos. Si bien desde el PPN es posible hablar de la creación de un *Modelo Pedagógico*, puede decirse que éste tiene diversas formas de ser entendido, recreado e implementado, lo cual hace que su naturaleza sea flexible y abierta.

Este hecho tiene dos implicaciones: la primera, que ante un conflicto tan complejo como el colombiano se requiere mantener la apertura de nuevas formas de aprendizaje y enseñanza; la segunda, que las tendencias de la pedagogía y la construcción de conocimiento cada vez más se inclinan por campos múltiples y diversificados, como una forma de garantizar la creatividad y la imaginación de los niños y las niñas. Durante 2010, el proyecto se planteó a manera de un plan educativo que combinaba la formación a través de una plataforma virtual, el trabajo en terreno y los espacios de formación docente desde ejes temáticos particulares.

Según lo anterior, el PPN puede entenderse como una forma de saber-hacer, relativo a la garantía del derecho a la educación de la niñez en situación de desplazamiento, la protección y la inclusión, en vínculo con ciertas prácticas e iniciativas locales e institucionales, que en conjunto han provocado un cuerpo de conocimientos, herramientas didácticas y dispositivos pedagógicos en proceso de construcción. Como una forma de mantener una gama amplia de acciones e intercambios se plantean seis ámbitos de trabajo enlistados en la siguiente tabla.

Ámbitos de trabajo	Propósitos
Diálogo de saberes	Provocar espacios de intercambios entre instituciones educativas y prácticas pedagógicas.
Iniciativas institucionales	Apoyar las propuestas de los maestros y grupos de trabajo en cada localidad.
Comunidad virtual	Promover la comunicación permanente entre los docentes, desde sus reflexiones, preguntas y elaboraciones conceptuales, pero centrada en la formación. Es la herramienta de apoyo al proceso.
Talleres presenciales	Mantener un espacio de formación y capacitación sobre los temas del programa.
Asesorías y acompañamientos	Compartir con los maestros sus propios escenarios, contribuyendo a la implementación de innovaciones educativas.
Divulgación	Generar procesos de incidencia en la sociedad civil sobre la protección, la inclusión y la garantía de derechos de los niños y las niñas en situación de desplazamiento.



Es así como, a la luz de esta estructura de trabajo, la inscripción del primer grupo de dicho proceso fue resultado de los apoyos y convocatorias realizadas entre agosto y octubre de 2009, mientras que el segundo grupo fue el resultado de una nueva etapa de inscripción con los docentes convocados en la etapa inicial y que por diferentes razones no ingresaron al curso, más aquellos maes-

tros interesados que conocieron del proceso por otros ya vinculados al proyecto. Ante el interés y las dificultades propias de consolidar un grupo en cierre de actividades académicas, se realizó un arduo trabajo de visitas a las instituciones durante los meses de noviembre y diciembre para ofrecerles la opción de inscribirse y continuar la dinámica en 2010. Es de esta manera que una etapa de trabajo se lleva a cabo entre junio de 2009 y julio de 2010.

En ese contexto, las visitas tuvieron un carácter más técnico y pedagógico acerca de dudas relacionadas con el curso. En este sentido, durante el apoyo de campo, se realizaron varias actividades como discusión y reflexión sobre de los contenidos del curso, intercambio de los resultados arrojados en la implementación de las herramientas pedagógicas y diálogo sobre el proceso que se está realizando con las actividades propuestas; todo ello paralelamente al desarrollo del trabajo formativo.

Como resultado de estas visitas se logró diligenciar un instrumento de aplicación cuyo objetivo era dar a conocer las percepciones de los docentes alrededor de la formación en entornos virtuales y los contenidos propuestos. A lo largo del desarrollo del proyecto, se realizaron diferentes acciones pedagógicas para fortalecer el proceso de acompañamiento a los docentes; en articulación con el entorno virtual, se realizaron asesorías en terreno, donde se propusieron mesas de trabajo y se crearon equipos docentes con el fin de hacer seguimiento a su trabajo con los niños y las niñas.

De otra parte, los encuentros presenciales con expertos se convirtieron en un espacio de profundización de conceptos, de intercambio de experiencias y de relación cara a cara entre los docentes que dialogan virtualmente. Buena parte del proyecto toma como base este medio de trabajo, durante la etapa que se adelanta entre diciembre de 2010 y diciembre de 2011. Una combinación importante entre asesorías presenciales, comunicación virtual y trabajo de campo. Lo presencial también implicó reuniones con directivos docentes en las que se buscaba generar articulación

institucional y posicionar las prácticas de los maestros del proyecto en la escuela, además de informar, comprometer y vincularlos con el proyecto.

Una maestra comenta el resultado del trabajo de la siguiente manera:

«Al año siguiente [2011] entonces ya éramos como unos dos o tres profesores más interesados en el tema y el proyecto ya se vuelve más, digamos, un poco más temático, en el sentido de mirar más allá de esos chicos en qué condiciones venían y cómo era su aprendizaje.»

Asesorías a docentes

Las asesorías en terreno se plantean como un encuentro *in situ* donde los docentes en su espacio cotidiano evidencian los avances de la propuesta. Para ello se definieron a lo largo de todo el programa cuatro modalidades de visita, con el fin de abordar una o más de las tres líneas propuestas (enfoque diferencial, enfoque de derechos, resiliencia).

Visitas técnicas: implican el seguimiento a las actividades en la plataforma virtual, las preguntas acerca de la navegación en la herramienta, las particularidades de las dudas para el desarrollo de las actividades de las estaciones desde el aspecto técnico.

Visitas de articulación institucional: implicaron reuniones de información con los rectores, coordinadores y en algunos casos orientadores, quienes son los encargados de viabilizar las propuestas de los maestros participantes en el tema de la garantía de espacios, tiempos, recursos, lineamientos y todo lo que tiene que ver con el buen desarrollo del proyecto en la institución.

Visitas de nivelación: esta es una categoría que aparece en el proceso en los últimos meses de 2010 y fue creada con el fin de acompañar a docentes en la nivelación de sus trabajos en plataforma para que pudiesen completar sus actividades y certificarse satisfactoriamente.

Encuentros de formación docente

Los encuentros son una base fundamental en tanto los docentes de diferentes instituciones tienen la oportunidad de acercarse al programa y tener contacto desde sus propios intereses. Hacia el año 2009, por ejemplo, se realizaron encuentros con maestros de diferentes instituciones.

El primer encuentro de 2010 tiene un carácter de convocatoria e inscripción, en el que se expuso la propuesta y se lograron inscribir docentes al curso virtual; fruto de ello, 70 maestros se articularon a la plataforma. Un segundo encuentro de formación se hizo también con carácter de convocatoria. El tercero se llevó a cabo en el mes de febrero de 2010, con el fin de acompañar a los docentes en el desarrollo temático y metodológico del proceso de autoformación que llevan en el proyecto y cualificar con ello sus prácticas docentes al interior del aula. Para lograrlo, se socializaron los antecedentes y la finalidad del proyecto entre nuevos docentes, se conformaron grupos de trabajo para apropiarse las estrategias pedagógicas y finalmente se solucionaron dudas técnicas y funcionales de la plataforma virtual. El cuarto encuentro tuvo lugar en mayo de 2010 para valorar con los docentes el proceso de formación virtual que se llevó a cabo durante el tiempo de ejecución del proyecto, con el fin de determinar el impacto del modelo y las acciones de mejora a incorporar.

La formación docente continúa en 2011, asumida como el proceso para la profundización, el debate y la consolidación de conceptos en los docentes participantes. De esta manera se realizaron seis encuentros, en los que se tuvieron en cuenta aspectos tales como:

- Herramientas y procedimientos básicos para el acceso y la navegación en la comunidad virtual.
- Práctica pedagógica, que consiste en el intercambio con los docentes sobre las diferentes concepciones sobre este tema y la oportunidad para reflexionar acerca de la implementación de estrategias didácticas más incluyentes, más protectoras y en clave de exigibilidad y garantía de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en situación de desplazamiento forzado.
- Socialización de las herramientas prácticas para el desarrollo de la resiliencia en el aula, especialmente en los niños y las niñas afectados por el desplazamiento forzado. Los docentes recibieron dos tipos de herramientas: conceptuales y didácticas.
- Creación de una estrategia en el tema de enfoque diferencial y lo que existe en materia jurídica sobre la atención diferencial a la población desplazada, que debe reflejarse en la prestación del servicio educativo y en la forma como se logra la garantía del derecho a la educación en un contexto de diversidad. También se abordó la tramitación de conflictos, teniendo en cuenta la disciplina positiva articulada con el desarrollo de las habilidades resilientes, para ser desarrollada en el aula. Para el último encuentro se articularon las propuestas que han venido desarrollando los docentes para ofrecerles retroalimentación.

Todo ello se complementa con una modalidad de trabajo que se denomina *iniciativas institucionales*, la cual tiene como fin que los propios docentes, de manera individual o grupal, lleven a cabo actividades en las que se integre la comunidad educativa de su institución,

buscando la sensibilización frente al fenómeno del desplazamiento. Desde el punto de vista de la gestión, las iniciativas institucionales pretendían que los propios docentes contaran con un recurso especial y un apoyo profesional para adelantar propuestas tendientes a la promoción de experiencias significativas y rutas pedagógicas de acogida con los niños, las niñas y los jóvenes en situación de desplazamiento forzado.

En gran medida, tales iniciativas se han visto afectadas por el peso que puede tener el desarrollo de un nuevo trabajo para los docentes que se vinculan al proyecto. Aún así, se busca la generación de la autonomía de los maestros para encaminar sus programas institucionales y pedagógicos. A estas alturas la relación entre el trabajo presencial y la comunidad virtual se hace fundamental. Así lo narra un docente:

«Con esos talleres que íbamos los sábados nos dan unos módulos científicos, nos iban dando como unas conferencias y las íbamos aplicando con los estudiantes, entonces ahí inicia la expectativa por empezar a unir lo teórico con lo práctico y después vino la plataforma virtual, que eso amplió mucho más el espectro porque no eran una o dos las actividades que se proponían, sino era un abanico de posibilidades.»

Al cierre del proyecto de 2011 se podría hacer una nueva tipología de los proyectos institucionales que, fruto del trabajo de formación y del apoyo en terreno, fueron consolidándose en las diferentes instituciones. Dicho tipología se sintetiza en las siguientes modalidades de trabajo:

- **Proyecto de articulación al currículo:** hubo experiencias que se llevaron a cabo, abordando los módulos y los talleres, desde el plan de estudio institucional. En el colegio Alfonso Reyes Echandía, por ejemplo, se retomaron los temas y los énfasis de las *estaciones virtuales* y se ajustaron a cada curso, desde el grado sexto a octavo. En este caso, los problemas de otredad, alteridad, resiliencia y género, fueron ubicándose en las áreas de ética y democracia.
- **Promoción de liderazgo:** en varios colegios, los maestros se vieron en la necesidad de construir espacios con cierta capacidad de liderazgo, los cuales movilizaron a la comunidad educativa. En el colegio Fabio Lozano Simonelli se constituyó un equipo de cinco maestros y se nombraron representantes de cada salón, con el fin de abordar los casos problemáticos de convivencia e integrar el tema de desplazamiento en estos espacios.
 - **Materiales educativos:** en varias instituciones, los docentes llevaron a cabo actividades en las cuales se creaban medios didácticos y de comunicación para provocar escenarios comunicacionales entre los niños y las niñas en situación de desplazamiento forzado y los estudiantes en general. Es el caso del colegio Compartir Recuerdo, en donde los estudiantes grabaron testimonios, editaron el material y lo presentaron al colegio, con lo cual se generó un espacio de reflexión sobre la problemática. Vale la pena anotar que aquí existe un gran estigma frente a los niños y las

niñas que provienen de otras zonas y por ello tales iniciativas contribuyen a la inclusión de los estudiantes que están en condición de vulnerabilidad.

- **Proyectos transversales:** aunque en muchos colegios introducir el tema del desplazamiento dentro de sus proyectos institucionales es muy difícil, hay experiencias que muestran que algunas problemáticas pueden ser abordadas junto con otros asuntos de la escuela. En el colegio Estanislao Zuleta, por ejemplo, el tema del desplazamiento se ha vinculado con los proyectos de arte, huerta escolar, nutrición y vida en comunidad. Tal oportunidad le ha dado al problema del desplazamiento una dimensión mayor y, sobre todo, ha permitido hacer intervenciones pedagógicas con nuevas herramientas.
- **Construcción de rutas pedagógicas:** el desarrollo del proyecto ha permitido que en algunas instituciones se vaya más allá del aula y aún del docente; así se ha logrado integrar algunos temas del PPN a la dinámica institucional. De ello da cuenta la experiencia del colegio Rodrigo de Triana, en donde la orientadora y el maestro de artes pudieron gestionar que desde el portero hasta la secretaria de la institución tuvieran un papel protagónico en la inclusión de los niños que vienen en situación de desplazamiento. Con la propuesta de las tres A (acogida, apoyo y asesoría) y además con el SOS (atención en emergencia), los casos de los estudiantes vulnerables han sido abordados desde una perspectiva de inclusión.
- **Labor comunitaria:** uno de los procesos más complicados frente al trabajo de atención al desplazamiento en la escuela tiene que ver con la extensión al ámbito social. En el colegio José Joaquín Castro, por ejemplo, se logra que la docente tenga un vínculo directo con las familias de los niños y las niñas en situación de desplazamiento y que se haya creado un espacio para dialogar sobre los casos familiares, donde se afrontan las relaciones cotidianas del barrio. Para ese fin, la docente se apoyó en algunas organizaciones juveniles y en las mismas juntas de acción comunal.
- **Promoción del arte y el juego:** este es uno de los aspectos que más se ha trabajado en las instituciones educativas, especialmente por las posibilidades de expresión e integración que ofrece. Al respecto, una de las experiencias más significativas es la del colegio Leonardo Posada. En tal institución, la maestra de educación física ha tenido la iniciativa de vincular su área con un proyecto de juegos regionales y de danza tradicional, como una manera de llamar la atención sobre la importancia de reafirmar la identidad de los niños que provienen de otras regiones y realidades, de reivindicar sus ritos y su idiosincrasia.

Escenario institucional de sensibilización a la comunidad educativa

El trabajo presencial ha estado vinculado directamente con la plataforma virtual, el desarrollo del Foro Distrital y los encuentros de formación.

Los Foros Distritales se llevaron a cabo entre el 2008 y el 2011. Su objetivo era compartir las experiencias significativas con los docentes interesados en el problema del desplazamiento forzado en Bogotá. A su vez, dicho espacio pretendía ser un escenario pedagógico para analizar el contexto educativo de las localidades receptoras de familias y comunidades desplazadas y los avances conceptuales de expertos en el tema.

Esa actividad de los foros se extendió hasta el 2011 y en ellas se tomaron en cuenta los aspectos trabajados a lo largo del acompañamiento de campo, los intercambios de tipo pedagógico generados en los encuentros, las experiencias de los docentes en el aula o la escuela y las discusiones generadas en la plataforma virtual. Cada foro tuvo una convocatoria de cerca de 250 personas, entre maestros, estudiantes y educadores comunitarios. El tema abordado en el primer foro (2008) fue "Escuela y desplazamiento forzado", el segundo (2009) se centró en los "Procesos de inclusión y protección de la niñez desplazada", el tercero (2010) en la "Práctica pedagógica y desplazamiento forzado" y el cuarto (2011) en "Cultura y desplazamiento forzado".

Lo más interesante con los escenarios de discusión generados por los diferentes foros, tuvo que ver con el diálogo entre expertos y maestros. Mientras los primeros ofrecieron categorías de análisis para leer el contexto del desplazamiento y conceptos sobre ámbitos específicos de la educación, los docentes tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias y presentar ponencias sobre los hallazgos de carácter pedagógico.

De esta manera, los talleres, los foros y las actividades con padres de familia, tuvieron la oportunidad de integrar elementos conceptuales sobre el desplazamiento y la educación, herramientas didácticas y escenarios de interlocución entre la escuela y la comunidad.

Por su parte, los talleres se desarrollaron teniendo en cuenta la necesidad de atender de manera sostenida tanto a los docentes en su formación como a la comunidad educativa en la labor de inclusión. En esta dirección se articularon los escenarios de participación definidos en la propuesta, orientados a:

- Garantizar el proceso de formación a docentes.
- Acompañar el proceso de inclusión y protección a la niñez en las instituciones y la comunidad educativa, de la mano de la formación docente.
 - Por la importancia que tiene el proyecto en las instituciones, se promovieron actividades orientadas a sensibilizar a la institución, a los padres y las madres de familia y a la comunidad educativa en general. Así como

ocurrió durante 2009, se realizaron en 2010 tres actividades que responden a este propósito: talleres de sensibilización a padres y madres de familia, iniciativas institucionales y foro pedagógico. Luego de un taller con padres, uno de los maestros plantea:

«Hay ocasiones donde yo me quedo pensando, por ejemplo, en casos como el de estas niñas que le contaba, que llega donde la hermana y tiene que asumir una situación también caótica. Yo pienso que está afrontando un proceso de reconstrucción. Pero, bueno, yo le preguntaba en el trabajo de familia: “¿y quién te ha ayudado?” Y ella responde: “sí, algunos amigos”. Pero yo creo que también hay otros elementos que la han ayudado a hacer consciencia de la situación y de la superación de eso. Ella puede tener otras maneras, primero de asumir la violencia de allá, y segundo, la situación que ha tenido que vivir también acá.»

El objetivo de los talleres familiares es mostrarles a los padres y las madres el conjunto de derechos que tienen como población desplazada. En esta dirección, los temas clave que se han trabajado como parte de la metodología del taller son:

- Rutas de acceso para la población desplazada
- Procedimientos para la exigibilidad de derechos
- Sitios de información

Al respecto, dice un maestro:

«Bueno, una clave que este año nos funcionó al vincular las familias, fue el hecho que el papá, la mamá, alguno de la familia, esté presente; para ellos es fundamental. Otra clave es la actividad que tengamos con la familia y los niños en un punto diferente al de la escuela, como en una salida pedagógica, algo que sea más significativo para ellos.»

Los encuentros se adelantaron con actividades como la metáfora de viaje, en la que las personas desplazadas deben emprender, sin decisión propia e identificando los lugares de origen, las rutas que debieron emprender hasta llegar a la ciudad, el camino que tuvieron que recorrer para resolver los “temas urgentes” para sus hijos (vestuario, comida, techo, colegio), para luego reflexionar sobre aquello que deja de ser “tema” cuando se convierte en derechos que deben ser restablecidos por su situación y condición.

En esta dirección, los temas clave de los talleres son:

- Imaginarios del desplazamiento forzado
- Afectaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes desplazados
- Rutas de acceso y exigibilidad de derechos para la población desplazada teniendo en cuenta el ciclo vital
- Directorio de instituciones y organizaciones por localidad

Un maestro anota:

«En estos talleres con familias, a algunos los veía muy retraídos y con unas situaciones que les ha marcado la vida, entonces el proceso de venir acá a un contexto nuevo no es fácil y otros comportamientos, a veces pasa con este chico que tiene un bagaje de vida que lo condiciona. Cuando se les plantea lo de los derechos, hay una actitud nueva, quieren saber más y descubrir qué pueden hacer para mejorar su situación y su relación con los hijos.»

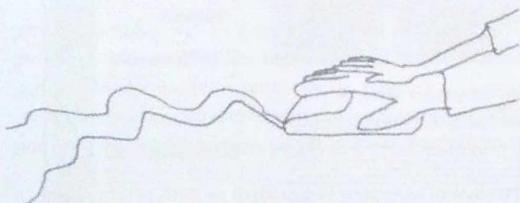
En el trabajo con las familias, ha sido muy importante considerar las actividades formativas como algo que está más allá de la escuela, que no se limita a un reunión de padres programada por la institución, sino que el espacio creado tienda a una labor comunitaria en la que los derechos llevan a preguntas de fondo por el estado de vulnerabilidad de las personas en situación de desplazamiento y por la realidad de los niños y las niñas. Pese a que en términos metodológicos estos logros son significativos, aún en el proyecto el trabajo con familias no ha tenido la cobertura y envergadura que tiene actualmente el proceso con los docentes en el aula, la plataforma virtual o los encuentros de formación.

**La construcción de
una comunidad virtual**



Una de las preocupaciones que fue aflorando desde 2008, cuando se impulsó el programa de *Raíces Nuevas*, consistía en la posibilidad de constituir un espacio formativo permanente con los docentes y las instituciones. De esta manera, se ajustaron los temas de formación que venía promoviendo el programa a una plataforma virtual. Si bien se mantuvo el espacio de acompañamiento presencial a los docentes, el dispositivo tecnológico se ofrecía como alternativa de aprendizaje, de intercambio de experiencias y diálogo de saberes.

La comunidad virtual en el año 2008 comienza como una estrategia exploratoria de los conceptos centrales que se abordaban en la propuesta pedagógica del PPN, pero en este momento no se configura como tal una estructura de formación, con ciclos y metodología, sino que se destacan un conjunto de nociones, de acuerdo con el interés de los propios maestros. Progresivamente, la plataforma se fue consolidando, tomando como referente los módulos que la Corporación Opción Legal había diseñado en años anteriores y que los consideraba *estaciones de tipo teórico-práctico*.



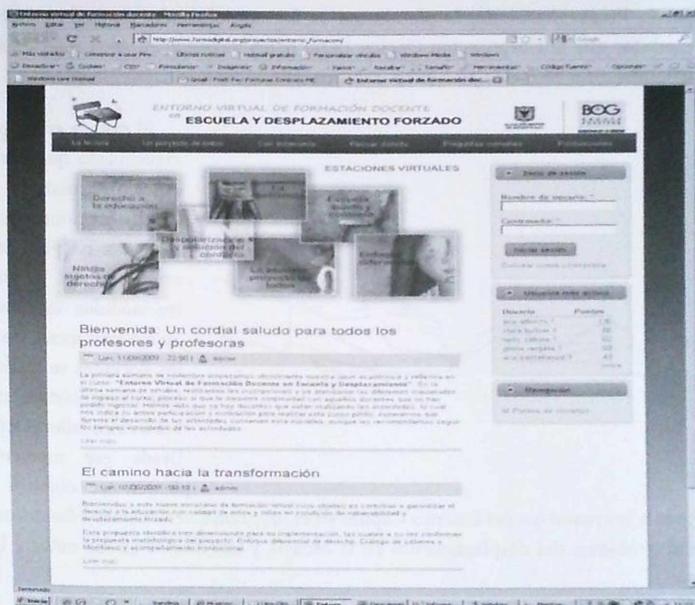
El primer grupo propiamente consolidado que participa en el espacio virtual, lo constituyen diez instituciones y fue impulsado mediante un plan de formación orientado por las estaciones y los módulos. El curso tenía un apoyo presencial, en tanto que los docentes se inscribían a la plataforma virtual, pero a la vez a cinco talleres temáticos. Desde ese momento se plantea un objetivo para

integrar a los maestros del Distrito Capital en el programa: sensibilizar a los docentes ante al problema del desplazamiento en la escuela y sus efectos en los niños y las niñas.

La mayor dificultad surge cuando la puesta en marcha de la plataforma virtual se enfrenta a la poca disponibilidad que en principio tenían los participantes para usar los medios tecnológicos. Más que un problema individual, se trataba de toda una cultura que atraviesa la dinámica comunicativa de los docentes, su relación con los saberes y con el lenguaje informático. Este hecho lleva a plantear la necesidad de acompañar las reflexiones pedagógicas y las elaboraciones conceptuales con una especie de capacitación de carácter virtual. La experiencia llevó a la conclusión de que cuando los docentes se van apropiando

de los códigos que componen el espacio virtual, surge la motivación por interactuar con sus colegas y con otros actores educativos.

Es por tal razón que en el año 2009 la comunidad virtual construye un entorno, en el que si bien se mantienen los núcleos temáticos, la dinámica formativa es acompañada por expertos en los diferentes temas. Al mismo tiempo, se da cabida a una estrategia de navegación a través de las estaciones, donde los docentes van encontrando espacios para compartir sus experiencias, sus historias de vida, sus hallazgos con el diario de campo y sus reflexiones pedagógicas. Un primer esquema de la plataforma virtual es el siguiente:



La plataforma virtual tuvo como criterio el interés y la necesidad de los docentes, de tal manera que los recorridos por las estaciones no tenían una ruta lineal, sino que cada usuario podía escoger el camino que consideraba más pertinente para su experiencia y sus inquietudes conceptuales. Esto fue llevando a ciertas tensiones durante el proceso formativo, ya que normalmente la educación tradicional ha creado formas que tienden a limitar la autonomía frente a los procesos de

aprendizaje, ha creado la necesidad de contar con un mapa de enseñanza y ha permeado la disposición para afrontar la incertidumbre en la indagación de nuevos saberes. Aún así, la plataforma virtual permitió la instauración de una red que aún se mantiene viva y en permanente retroalimentación.

Podría decirse que en el año 2010 se contaba con una comunidad virtual que había conquistado un espacio de interlocución sobre la problemática del desplazamiento en las instituciones del Distrito Capital. En un primer momento es interesante reconocer lo que cada participante sintió o percibió al entrar en contacto con otros colegas mediante el propio entorno virtual y, en un segundo momento, destacar cómo el uso de la plataforma fue decantando el interés por la escucha y la expresión, motivado aún más por la exploración en el trabajo de aula.

Primeras impresiones con el entorno virtual: el encuentro con el signo

Una plataforma virtual es ante todo un sistema de signos, que pese a contar con ciertos procedimientos teóricos y metodológicos, se constituye en una comunidad abierta a cambios progresivos e incalculables. Ingresar a este entorno virtual de formación docente ha supuesto para los participantes cruzar un límite, tanto en el tiempo como en el espacio. El intercambio constante implicó necesariamente movimientos personales y grupales que le fueron dando sentido a las distintas voces, palabras, ideas, sugerencias y sensaciones.

Hacia el año 2010, se logra que el programa vincule a 20 instituciones y a 100 docentes, quienes tienen la oportunidad de experimentar el itinerario de las estaciones y recibir un apoyo presencial de carácter temático y tecnológico. En el año 2011, la plataforma ya contaba con cerca de ciento cuarenta usuarios de las instituciones participantes en el proyecto.

Para conservar la misma línea con el enfoque del PPN, se plantea un escenario de formación modular con temas y actividades que no requieran de continuidad o secuencias para su desarrollo, pero que permitan realizar y evaluar todo el proceso. De esta manera, se diseña un ambiente compuesto por estaciones virtuales, las cuales se construyen con el propósito de reflejar la diversidad de la comunidad a la que se enfrenta un docente en el aula, así como evidenciar un desarrollo formativo flexible. La plataforma que soporta toda la acción formativa es DRUPAL, herramienta de software libre en la cual se gestionan y administran contenidos, con amplia funcionalidad y fácil navegación.

Es así como esta propuesta virtual no considera al ser humano como alguien acabado, claro o verdadero, sino como el alma misteriosa, capaz de comprender más allá de su conciencia y su percepción inmediatas. No sólo existe una ruta, sino muchas. No sólo hay un momento para comunicarnos, sino cualquier momento puede ser un acto de comunicación. En tal caso, la imaginación hace parte de un descubrimiento paulatino y la memoria de una recreación vital. Como dice un maestro:

«En general han sido aportes muy buenos, constructivos, porque yo veo que no solamente yo, o sea eso que sentía uno, que no solo a uno le pasa, o como que uno solo no es el que está mirando desde ahí. No, hay muchas otras personas que también están conectadas como con lo mismo que uno piensa y ha sido muy constructivo.»

Es importante destacar la relación que va teniendo la experiencia con la escritura durante la constitución de la comunidad virtual, profundizándose el proceso reflexivo. Se podría decir que todas las personas guardan una determinada experiencia con la escritura. Antes que lectores de obras y de autores, las personas han pasado por la sorpresa de escribir. Sólo que determinadas circunstancias o situaciones han interrumpido dicho acontecimiento, el cual seguramente sigue presente en algún lugar de la experiencia.

En efecto, durante el curso virtual, los usuarios han pasado por circunstancias que en principio les son extrañas, al enfrentarse con diversas rutas, pero a la vez con las amplias posibilidades que hoy ofrece la comunicación para entablar múltiples formas de interacción con los otros, a través de signos que, de algún modo, pudieron al comienzo parecer ajenos a los procesos de pensamiento y de interpretación de los docentes. Como anota uno de ellos:

«Pues, yo primero leí las opiniones de los demás antes de poner la propia, me motivé más por las que se parecían como al caso mío y donde uno podía aportar, entonces realmente lo motiva a uno el uno poder también expresar cómo fue su día escolar.»

Tales palabras en el fondo están afirmando que la educación no puede convertir la escritura, cualquiera sea su enfoque, en un modelo previo al acto de escribir. Este ha sido uno de los hallazgos importantes en la plataforma virtual. Casi se podría decir que la escritura en muchos de los casos, y en este en particular, es acontecimiento por el hecho de que sólo se puede compartir las formas de escritura desde la misma experiencia. No se enseña, sino que se experimenta en el acto de escribir.

Buena parte de los estudios del pensamiento contemporáneo comparten una visión, según la cual analizar la estructura de la sociedad implica necesariamente desentrañar las estructuras del lenguaje. En consecuencia, la semiótica y sus estudios sobre el signo, poco a poco se van imponiendo como disciplina obligada de las investigaciones que se enmarcan dentro de las

ciencias humanas, fenómeno que tiene una resonancia importante en la composición, crítica y teoría de la educación.

Ahora bien, los distintos espacios de la plataforma virtual son:

- **Estaciones virtuales:** sección central del sitio, representada de manera gráfica y ubicada en la parte central de la plataforma. En esta sección se basa toda la estrategia de formación, ya que se encuentran dispuestas metodológicamente todas las lecturas, las actividades, el blog y las autoevaluaciones.
- **El camino hacia la transformación:** sección introductoria del sitio, en la que se explican la metodología y los principios orientadores del proyecto.
- **La lectura:** sección en la que se almacenan el material de referencia, como los módulos y la documentación complementaria.
- **Un proyecto de todos:** sección central del sitio, en la cual están todas las actividades virtuales definidas por cada módulo.
- **Pensar distinto:** sección en la que se registra el diario pedagógico de cada participante a través de la herramienta de blog.
- **Con autonomía:** sección en la que se recogen las autoevaluaciones de todas las estaciones.
- **Valorar la estación:** sección en la que el docente puede valorar cuantitativamente la calidad de los contenidos y las actividades plantadas en cada estación. La calificación se da en estos niveles: excelente, muy bueno, bueno y regular.

Cada una de estas instancias lleva nuevamente a plantear que la plataforma virtual es un espacio comunicativo que se compone de signos; y para comprender tales signos, la interacción de los docentes traza su propio camino, llevándonos poco a poco hacia una acción interpretativa, dado que el problema de los signos no atiende sólo a su desciframiento sino a su interpretación. La interpretación no tiene sus claves simplemente en el signo, sino en el contexto donde surge y en las prácticas culturales que lo provocan. Tal vez lo importante sea encontrar ese vínculo con la escritura propia, el cual puede llevar a profundizar en los lazos que se tienen con las huellas sociales y subjetivas. De esta manera, la plataforma virtual sobre todo ha posibilitado promover la escritura de los participantes en muchos niveles.

Los temas de los módulos de formación en la plataforma virtual son:

- **Escuela, sujeto y contexto:** este módulo aborda directamente el problema del desplazamiento, en tanto a la manera como dicho fenómeno afecta directamente a las poblaciones que históricamente han sido marginadas, a nivel social. Al respecto, la escuela ha de jugar un papel protagónico dado su carácter de ente encargado de la formación integral de las personas, particularmente de los niños, las niñas y los jóvenes.

- Niñas y niños sujetos de derechos: hace referencia a los principios y mecanismos con que se puede contar en un marco normativo, como las sentencias, las leyes y los tratados. Se subraya aquí que los derechos son una base fundamental para el desarrollo físico, emocional y cognitivo de niños, niñas y jóvenes.
- La resiliencia: entendida como la capacidad de los seres humanos para superar las dificultades derivadas de condiciones o situaciones adversas o de riesgo. Se trata de activar la resiliencia como una estrategia para promover la autoprotección de la población vulnerada que está vinculada a la escuela.
- Tratamiento de conflictos: módulo en el que se asume que el conflicto escolar no es ajeno a situaciones relativas al desplazamiento, ni a la labor cotidiana de la escuela. El abordaje de conflictos implica entonces asumir las relaciones culturales como base de nuevos sentidos de comprensión y como centro de acuerdos entre los actores de la comunidad educativa.
- El enfoque diferencial: este módulo tiene que ver con las diversidades e inequidades de la población vulnerable en términos de género, etnia, cultura y edad, orientándolas hacia la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de las diferencias, la protección frente a los riesgos que se derivan del desplazamiento y la participación.
- Proyectos escolares: se trata de un módulo que presenta una propuesta de trabajo para que los grupos de docentes identifiquen las problemáticas comunes planteadas por el desplazamiento a la vida escolar, lo que promueve la creación de equipos de docentes dedicados a generar reflexiones y acciones para contrarrestar los efectos de esta problemática en los niños y las niñas.
- La escuela, un proyecto de todos: con este módulo se pretende que la labor de transformación del PEI no sea un esfuerzo solitario de un directivo, docente o coordinador, sino que se constituya en un proyecto en el que se realicen tareas colectivas, pensadas, articuladas y estructuradas, en función de los cambios de los contextos con comunidades en situación de vulnerabilidad.

La afectación personal y la socialización del texto

Tal como sucede cuando ingresamos a la plataforma virtual, la experiencia del lenguaje no se da sólo en un primer momento, es decir, que en realidad nunca salimos de la experiencia en tanto el lenguaje no deja de afectar la práctica de los docentes; entre más nos dejemos afectar por el lenguaje, entre más profundicemos en la experiencia, en ese otro ser que es la *palabra*, más nos acercamos a nuestra esencia como sujetos. La plataforma virtual fue integrando muchos de los aspectos que se venían trabajando en los talleres presenciales y en el acompañamiento en terreno, pero con una cualidad adicional y era

que tocaba poner por escrito nuestras percepciones y reflexiones. Como insiste uno de los usuarios, al referirse a la historia de vida que compartió en la plataforma:

«Hay muchas cosas que uno vivió y pues que también han vivido muchos de los docentes, que han tenido sus problemas, sus dificultades, pero siempre ha habido ese deseo como de salir adelante [...] La parte individual significó mucho; primero, recordar, ponerme a reflexionar: "bueno, ¿qué ha sido mi vida?, ¿qué ha sido mi quehacer educativo?, ¿para dónde voy?". Entonces eso me ha llevado a hacerme serias preguntas: ¿lo estoy haciendo bien?, ¿lo estoy haciendo mal? Quiero hacerlo mejor. Todo eso sale cuando decidimos escribir: ¿cómo voy hacerlo mejor? Porque lo que decía Ana Lucía, uno a veces quisiera tener muchas herramientas para ayudar más a los niños, a las familias y hasta al mismo grupo docente, porque es que lo del conflicto no es solamente de los niños, también se refleja en los docentes. Cuando escribimos y nos leemos, vemos que allá hay una cantidad de problemas, empezando por la comunicación que se rompe a cada rato.»

Pese a que en la plataforma virtual no se fueran hallando textos de una gran densidad conceptual, ni ensayos o trabajos monográficos que supuestamente podrían haber mostrado la capacidad analítica de los docentes, lo más importante era que los participantes tenían allí un espacio para la expresión y para la recepción de la expresión de los otros, pues la plataforma ha consistido en un diálogo de las experiencias y de los puntos de vista. Ello en la medida en que los usuarios van hallando que otros colegas, a quienes no conocen personalmente, hacen comentarios de sus diarios de campo, de sus historias o de sus anécdotas escolares.

Al respecto, los usuarios van poco a poco apropiándose del entorno virtual y no sólo dialogan con otros docentes en el léxico que está presente en las estaciones, sino que usan recursos como trozos de textos de otros autores, canciones, poemas, frases que por algún motivo les llaman la atención. Tal experiencia fue llevando a reconocer que la plataforma servía como intercambio y no simplemente como aprendizaje de unos contenidos.

Quizá lo más valioso de la plataforma consiste en ampliar las voces de los participantes. De ahí que uno de los aspectos que más se resaltaban en las escrituras que afloraban en el entorno se relacionaba con la expresión interior de las personas. Pero a su vez los otros fueron apareciendo como interlocutores, sin una presencia corporal, pero sí con lenguaje. Ello tiene que ver con que a lo largo de todas nuestras vivencias vamos vinculando a los otros a nuestros universos personales y profesionales, de acuerdo con las relaciones exteriores que en uno o varios momentos nos marcan. Al compartir un texto, de una u otra manera, comprendemos la forma como construimos la imagen del otro, bien sea en el ámbito de lo afectivo, familiar o contextual. El otro es su palabra. Al respecto, un docente expresa en la comunidad virtual:

«De la misma manera que en las actividades del curso, comenzamos a escribir con los estudiantes. Una de estas historias es la de Tatiana. Tatiana cuando tenía 13 años se embarazó; para nosotros en el colegio fue difícil porque nos enteramos fue cuando tuvo siete meses de embarazo y Tatiana escribe así un pedacito de texto: "pero, ¿por qué uno a los 13 años tiene que dejar de ser niño y dejar de jugar con muñecos?". Yo no sé si usted lo leyó, lo pusimos en la plataforma. Es un texto chiquitico, pero dije: "eso es un píldora". Porque esta mujer está diciendo todo, está diciendo cantidades de cosas: "dejé de ser niña, asumir una cosa como adulta de una vez, tuve que empezar a pensar de otra manera". Bueno, eso fue con Tatiana.»

En efecto, al compartir escritos que tienen que ver con la vida más íntima, sentimos que la voz se ubica detrás de la conciencia. Normalmente dejamos emerger un sinnúmero de experiencias pasadas, las cuales vamos evocando a medida que logramos nombrar las emociones que nos afectan. De este modo, la voz en el ámbito interactivo es toda una evocación que lleva prácticamente a un desdoblamiento del propio individuo. Digamos que nuestra conciencia tiene un espacio, un lugar desde el cual sigue actuando con nosotros a través del tiempo, pero que deja ocultos aquellos impactos que nos han determinado porque toman sentido cuando escribimos y compartimos las experiencias. De la voz personal del docente, el diálogo y el trabajo de aula, se fue pasando, en el entorno virtual, a la voz íntima de los estudiantes.

Lo que marca la importancia de aspectos como las historias personales, las experiencias más vitales y los propios diarios de campo, es que estamos frente a nosotros mismos. Los docentes se planteaban que los jóvenes sentían inicialmente cierta desconfianza con los otros, pues normalmente sus palabras eran objeto de burla o de crítica. En efecto, uno de los aspectos que determina la cultura alude a la expresión. Los docentes buscan llevar a sus aulas el trabajo adelantado en el curso y van encontrando nuevos elementos para reconocer los problemas de sus alumnos. Muchos de ellos relativos a la comunicación y a las prácticas culturales.

Las prácticas culturales están atravesadas por la inhibición y la evasión de la expresión propia, lo que lleva a que la comunicación deje al margen los sentimientos y las emociones de los sujetos. Los textos propios son una lucha contra la cultura y darnos a la tarea de leer nuestra interioridad es romper los límites que se trazan en el ámbito del lenguaje cultural. A diferencia de la reacción inmediata que surge cuando somos afectados por las circunstancias o las personas, lo que exige dicha experiencia personal es una disposición reflexiva, donde el docente, en tanto lector o escritor, no se aloja en el juicio sino en la fuerza de la percepción. Al pasar del escenario del taller al ámbito de la plataforma virtual, la escritura logra tener efectos profundos en los docentes. Lo que se vive es un tránsito de lo personal al diálogo y de allí a la propia experiencia del aula:

«La valoración de lo que yo estoy haciendo es que eso que yo estoy proponiéndome con la escritura, allá escondida dentro de aula, sí tiene sentido de una manera

intima y personal, para que los estudiantes se pregunten y entre en confianza con ellos. Es que escribir sí sana, que pensar sólo en lo que uno quiere y proponerle una solución cualquiera que sea posible, imposible, soñada, sucede. De alguna manera eso lo tranquiliza y cumple un papel contándoles a los otros. Permitir que los estudiantes digan: "vea lo que escribí, cómo me lo cuadré, cómo me acosté con él". Porque así es, una china de 13 años me dejó así espantada, cuando cuenta que en mitad de la fiesta se fue con su amiguito para el cuarto de su mamá y se acostó con él, pero es una redacción muy bien hecha, muy juiciosa. Y dice ella: "lamento mucho que le haya ganado la sencillez de la novia de él, a mi belleza, prefirió la sencillez de ella y nos acostamos y todo esa noche y todo, todo y ya". Y acepta a los 13 años tamaña historia, yo me hubiera muerto. "Perdí la virginidad. ¡Dios mío! ¿Qué van a decir mi papá y mamá?"»

En estos niveles, la interacción en la plataforma fue surgiendo de un lugar diferente a los enunciados cotidianos, pese a que cotidianamente la sensación que les acompañase estuviera presente. Por la presencia de la estructura cultural, en la cual los roles de autoridad entre padres, hijos y hermanos, dejan de lado la manifestación de los sentimientos, la mayoría de las veces no acostumbramos a reflexionar con el otro sobre lo que hemos acumulado en nuestra historia de vida. Por el contrario, cuando evocamos y compartimos, se le habla al otro desde el lugar de la confianza.

Para llegar aquí fue necesario desplazarse del centro rígido que nos impone la interacción diaria de la institución, para mirar la práctica en la distancia. Esto implicó adentrarnos, desde la plataforma virtual, en un nuevo escenario de signos que abrió el campo de las preguntas personales para enriquecer la experiencia pedagógica. Si vemos, la historia de vida y la invitación al reconocimiento de los otros desde la escritura han logrado obrar directamente en la experiencia de los docentes. Lo interesante es que cuando esto se vuelve una propuesta metodológica que llega al aula, termina extendiéndose por medio de los maestros a las prácticas educativas de la escuela. En consecuencia, más que un efecto absolutamente individual, la experiencia fue llevando a resaltar la importancia de la vida personal dentro de la práctica pedagógica. Un maestro dice lo siguiente:

«Sí, básicamente la experiencia ha sido tomar la ruta del curso con la historia personal. Mirando, escribiendo, digitando, me reflejaba y volvía a los estudiantes. O sea, es ver cómo de pronto nosotros no somos capaces de motivar al chico y saber que ellos llevan también una historia de su propia vida: "¿cómo fue tu infancia?, ¿cómo fue tu proceso?, ¿cuál fue tu mayor experiencia con aquellos docentes?»

En este proceso hay todo un camino hacia el aprendizaje de los signos, donde se destaca la voz interior y la construcción de nuevos códigos culturales dentro de la comunicación. Gracias a ello pudo

generarse un recorrido por las vivencias de los docentes, los jóvenes y los niños, conduciéndonos a la posibilidad de vincular el mundo personal y el universo colectivo de nuestros contextos escolares.

La visión crítica del docente en la plataforma: el saber

Se podría decir que experimentar es transformar. No puede haber una experiencia sin un cambio de sujeto o de objeto. Pasar por la experiencia del lenguaje implica atravesar los lugares en que nos transformamos. Algunos autores han planteado cuestiones importantes al respecto. Por ejemplo, desde la lingüística se señala que la presencia de los *actos de habla* (aquellos que emitimos cuando nos referimos a los otros para que realicen determinada actividad) muchas veces no sólo informan o expresan, sino que además producen comportamientos, hacen cumplir órdenes, inducen. Bien podría valer esta aseveración para el lenguaje en general, en tanto siempre el lenguaje crea realidades y no se limita a una compañía pasiva de la acción. Por tanto, el lenguaje provoca nuevas situaciones.

Considerado desde la plataforma, el asunto es que progresivamente las voces íntimas van dando paso a la descripción de nuevos hechos. En este caso la disposición al diálogo es evidente. No se trata, sin embargo, de un diálogo que simula o se enraíza en una norma abstracta. Por el contrario, se hallan textos producidos por los jóvenes desde una visión amplia y abierta, que hacen parte de un ejercicio mental en el que se le habla a un colectivo que participa activamente de su expresión, de sus sensaciones y emociones, dando cuenta de la visión del joven en la propia cultura. Si bien el reto de la plataforma consistía en ampliar la participación de los maestros y los usuarios, también era importante que al utilizar el medio virtual se produjeran efectos similares a los que deja un taller presencial o un acompañamiento en terreno.

De esta manera, las voces de los estudiantes en la experiencia del desplazamiento fueron tomando cada vez más importancia durante el desarrollo del curso. Ante todo porque dichas expresiones hacen evidente la forma como el joven o el niño que proviene de otro lugar percibe su condición de migrante dentro de un nuevo contexto. Es así como los relatos transforman a las condiciones del contexto en signos a interpretar. Entre el exterior y el individuo existe la mediación de la cultura. A simple vista, el problema fundamental es la falta de condiciones básicas de las personas o de falencias de aprendizaje, pero esta situación se despliega a las nuevas realidades del entorno ciudadano.

En la cultura se concreta el campo de acción de los jóvenes; en este caso, la educación no es una simple carencia material, sino que, por el contrario, atiende a una desigualdad con respecto a la apropiación de los bienes culturales.

Los planteamientos sobre los derechos y las

estrategias de protección, expuestos en las estaciones de la plataforma virtual, más allá de los conocimientos adquiridos, advierten la profunda marginalidad que existe en la apropiación de los signos por parte de los jóvenes y niños que provienen de otros lugares. Esto requiere preguntarse por los espacios de socialización y la interacción de nuevos códigos de convivencia. Un testimonio que se comparte desde la plataforma virtual da cuenta de ello:

«Cuando comenzamos a dialogar, los niños dicen: "mi papá me pega, mi papá le llega a pegar a mi mamá, entonces yo me meto, entonces también me pega a mí y a mis hermanitos". Entonces ellos solitos van contando todo, van saliendo muchas cosas de ellos y esto se vuelve objeto de reflexión. El año pasado trabajé en la sede B o en la sede nueva, como ellos lo llaman. Ahí es donde se concentra la mayor parte de población desplazada de esa institución. Una experiencia significativa que verdaderamente me dejó bien marcada fue la de unos hermanos desplazados. Cuando ellos estaban muy pequeños tenían amenazas de muerte, no sé, parece que su mamá cuando uno de ellos nació, como a los tres meses de nacido, fue asesinada. Entonces a ellos les tocó salir desplazados prácticamente de esa localidad y tienen el certificado de desplazamiento. Esto ya marca una relación en el aula muy particular. Cuando el estudiante escribe es que comprendemos todo su mundo.»

Lo anterior hace evidente que los docentes, al intercambiar textos, ideas y estrategias pedagógicas, al mismo tiempo que reconocen la singularidad e individualidad, van tomando una posición crítica frente al sistema educativo en su conjunto, que es donde se define la apropiación de dicho capital cultural. En un primer momento, el curso virtual genera la inquietud por ciertas herramientas que resuelvan problemas específicos del aula y el entorno educativo en forma lineal, pero posteriormente la comunidad virtual genera una reflexión colectiva que toca los conflictos fundamentales de la escuela. Es más, poco a poco se va descubriendo que el fenómeno del desplazamiento plantea un gran cuestionamiento sobre el *saber* como tal y obliga a construir una nueva idea de la pedagogía. Digamos que este *saber* parte de la propia visión que se tiene de la población desplazada.

La escuela, desde luego, ya tiene una lectura sobre el desplazamiento que recae en el niño y que permite hablar de su naturaleza, caracterizarlo, plantear con respecto a él unas políticas, discutir unas tesis, trazar unas estrategias, elaborar unos proyectos. Dado que, como se ha hecho evidente en el entorno virtual, los signos escolares son el resultado de cambios profundos en las formas de saber, en este plano se ubicaría el problema de la educación en tanto un conjunto de relaciones y prácticas pedagógicas, que en la época moderna da paso a conocimientos y saberes normatizados y jerarquizados. Dichos conocimientos contribuyen, como diría Foucault, a la consolidación de un orden social disciplinario. El saber se da lugar en la perspectiva de un poder político que dispone, controla, forma y transforma, el comportamiento y el modo de ser de los sujetos, mediante

una ley de conocimiento o de enunciación. Aunque muchos de estos temas han aflorado en los talleres presenciales, es sugestivo que en la plataforma virtual se hallen reflexiones como las siguientes:

«Conocer sus historias hace que de verdad sensibilicemos la práctica docente y nos salgamos de tantas cosas como tan cuadrículadas. A veces a mí me da tristeza, que por ejemplo la profe vaya y me dé quejas y ella quiere que yo encienda al niño a gritos. Entonces, cuando ve que yo lo abrazo, me dice: "¡ay!, es que usted no hace nada, no le dice nada". Esas cosas las he vivido, porque ellos quieren, inclusive llegan con el observador en la mano o le piden a uno el observador para anotar las cosas sin pensar qué pasó, por qué lo hizo, qué era lo que estaba haciendo y qué puedo hacer yo. Porque es que a veces los niños se van con unos rencores tan grandes y a mí me da tristeza escuchar el rencor con que hablan los chicos de algunos docentes.»

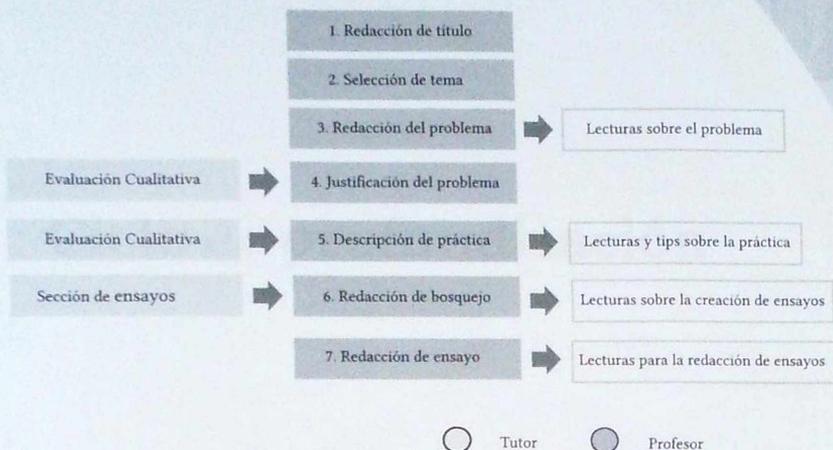
Ajuste de la plataforma en función de problemas reflexivos

Hacia mediados de 2011, la plataforma entra en una nueva dinámica en la que se complementa el trabajo de las estaciones. A los docentes se les asignó un rol especial para que pudieran de manera exclusiva consultar las lecturas y desarrollar las actividades propuestas para ello. El conjunto de actividades conduce al usuario a elaborar un ensayo que sería seleccionado como ponencia en el Foro Distrital Escuela y Desplazamiento Forzado (2011).

Se trató así de crear una ruta encaminada al desarrollo de los contenidos de la plataforma virtual, teniendo en cuenta la conformación de grupos temáticos, el seguimiento del trabajo de campo y la realización del Foro Distrital. Si bien en un primer momento se planteó el diseño de un mapa de categorías con sus respectivas matrices, a manera de *contenidos virtuales de profundización*, la nueva inquietud se cifraba en la elaboración de una propuesta metodológica que pudiera integrar la producción conceptual con la reflexión de la práctica pedagógica.

Con base en ello, el nuevo componente virtual sugirió algunos pasos para que los usuarios pudieran incluir los diferentes elementos de las estaciones en su experiencia, lo cual enriquecía el proceso interactivo con los demás docentes.

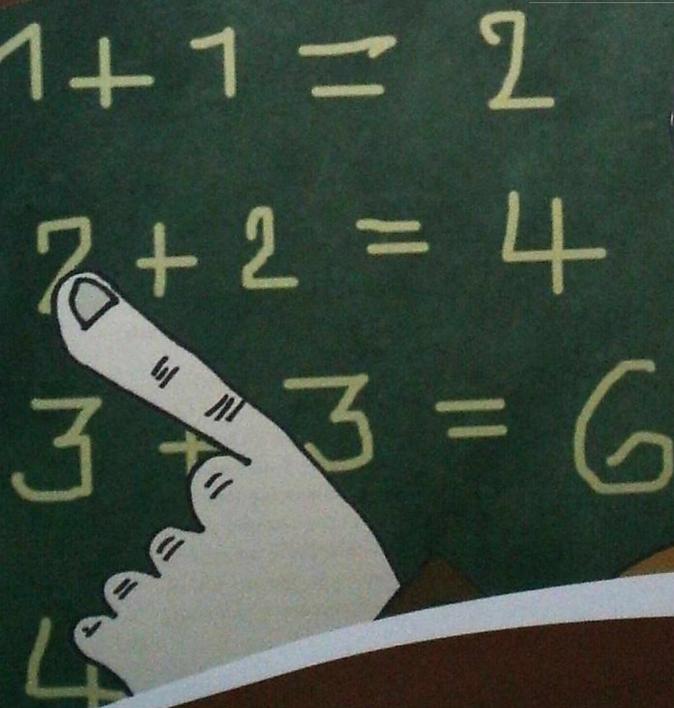
Para ello, se privilegiaron tres tópicos de trabajo por ser los que más llaman la atención de los maestros y las maestras: a) resiliencia, b) enfoque diferencial, c) sujeto de derechos. Igualmente, se insistió en que tal proceso confluyera en el Foro Distrital que la SED y la Corporación Opción Legal realizan cada año y se advirtió la importancia de considerar las pautas de evaluación. El esquema del nuevo componente de la plataforma virtual se diseñó de la siguiente manera:



Tal diseño tomó como modelo el recorrido de cualquier trabajo de investigación; sin embargo, su interés estuvo en lograr que los usuarios de la plataforma adquirieran los elementos básicos de lo que es una *experiencia reflexiva con perfil de innovación*, partiendo de un problema de carácter pedagógico, pasando por su conceptualización y finalizando en un texto que da cuenta de la experiencia. Desde el punto de vista virtual, el propósito fue cualificar el intercambio con los otros desde una lectura crítica y propositiva, en concordancia con las posibles mesas de trabajo que se conformarían para realizar el Foro Distrital y los ensayos que servirían de base para el mismo.

Si bien afloraron muchas dificultades en esta nueva dinámica de trabajo, puesto que ello requería el monitoreo por parte de especialistas en el tema o el seguimiento metodológico, lo que evidencia es que un aspecto importante a tener en cuenta en la plataforma tiene que ver con la creación de problemas particulares desde las prácticas pedagógicas. El problema tiene la posibilidad de vincular la experiencia con los conceptos y discursos. Aún así, cada vez más la plataforma se encamina a ser una *red pedagógica que aborda problemáticas educativas actuales y experiencias significativas de los docentes del Distrito que trabajan alrededor de la problemática del desplazamiento*.

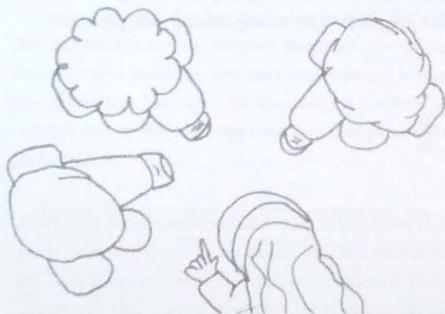
Ciclo de profundización



1 + 1 = 2
2 + 2 = 4
3 + 3 = 6
4



En el año 2011, se identificaron trece docentes de nueve instituciones que se destacaron por su trabajo y desempeño en la fase piloto del proyecto. Con ellos se logra iniciar el proceso de articulación con docentes de las instituciones que comenzaron a participar del proceso desde 2008. Una vez se conforma el grupo y se analizan las experiencias de cada docente, se da comienzo a un proyecto de creación colectiva que se llamó *Instalación plástica de la resiliencia y la convivencia*. Dicha obra fue tomando forma con los avances pedagógicos, monitoreados desde los encuentros presenciales, de manera que los docentes hicieron un archivo —escrituración de sus experiencias— que confluye en un montaje plástico presentado en el patio de rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional en noviembre de 2011.



El punto de partida de este proceso estuvo en las historias de vida de los niños y las niñas en situación de desplazamiento y el ciclo o el tránsito que han tenido su vida y la de su familia desde el momento en el que salen de la región al instante cuando se ubican en Bogotá, resaltando allí las herramientas que les han servido como medios de reconstrucción social y cultural. Fue una experiencia en la que se retomaron muchas de las cosas abordadas en los módulos de formación, los trabajos llevados a cabo en las diferentes

etapas y los registros de campo, pero desde la perspectiva de una metodología de creación colectiva. Dada la relevancia de la experiencia, en esta parte se hará una descripción medianamente minuciosa del proceso y de los hallazgos encontrados en cada momento.

Al comienzo del proceso pedagógico con las historias de los niños y las niñas, una maestra de profundización cuenta:

«Lo primero fue el dibujo, pero yo no quería violentamente; por ello les dije con toda naturalidad: “nos vamos a sentar y vamos a escribir y venga cuénteme a partir del dibujo”. Eso abrió la posibilidad del lenguaje, entonces hay unos que pintaron. Y yo les preguntaba: “entonces, ¿por qué pintaste eso?”. Hay unos que empiezan a verbalizar y a contar [...] Eso como que abre la puerta y otros chicos comienzan a contar una cantidad de historias. Hablan del río y en vestido de baño, y dicen: “es que esa soy yo, porque yo vivía en Santander de Quilichao” y una cantidad de cosas.»

Se trataba, por consiguiente, de retomar las experiencias pedagógicas que el grupo venía adelantado en sus respectivas instituciones, abordando los conceptos sugeridos por la propia resiliencia —particularmente la resistencia a la adversidad, la escucha activa y la capacidad de reconstrucción social y personal— y plasmar los aprendizajes en una instalación plástica.

Evidentemente nos enfrentamos a interrogantes vinculados con la historia de nuestro país, con los efectos del conflicto que hemos padecido durante años y, sobre todo, con la forma como la escuela afronta las tensiones generadas por el desplazamiento forzado. ¿Con qué medios académicos y sociales cuentan los docentes para comprender la situación de los estudiantes que por distintos motivos son desplazados de sus regiones de origen y llegan diariamente a las instituciones educativas de la capital?, ¿cómo abordar los casos de niños y niñas que fueron testigos de hechos crueles y se han visto expuestos a profundos efectos emocionales?, ¿qué estrategias formativas inventar para recrear y acompañar los proyectos de vida de la niñez y la juventud?, fueron parte de las preguntas que acompañaron este proyecto.

La pregunta y las fichas de trabajo

La pregunta es uno de los aspectos centrales en la pedagogía. Al tomarla como punto de partida en este proyecto, se buscaba enfocar el sentido de la innovación, delimitar el campo mismo de la acción y establecer el lugar desde el cual se ubica el docente para relacionarse con los niños, las niñas y los jóvenes. Lo importante, en este caso, no era la mera formulación de una pregunta, sino el abordaje crítico de las formas de pensamiento que contienen nuestros interrogantes cuando nos acercamos a la generación de experiencias significativas.

Los textos concepto

Una vez realizado el intercambio colectivo sobre la interpretación de los enunciados formulados a manera de preguntas, se dio paso a lo que llamamos el contraste con los *textos concepto*. El sentido en esta ocasión fue que los docentes se enfrentasen a nuevas posturas sobre la vida, sobre la educación, sobre la cultura y sobre el mismo conflicto. Más que documentos o ensayos largos, lo que ubicamos son fragmentos que en pocas líneas enfatizan en la necesidad de poner en cuestión la mentalidad del educador y de la pedagogía tradicional. A manera de cartones, los textos de autores fueron ubicados junto a los interrogantes expuestos anteriormente, dejándose un espacio para que las personas asimilaran su contenido.

De hecho estos textos cortos lograron un profundo efecto en la percepción del docente. Contrario a dar una discusión en la que se agotara el discurso, lo que se planteó fue la posibilidad de retomar nuevamente los propios interrogantes, ya filtrados por otras voces y otros puntos de vista. Con base en ello, los maestros volvieron a redactar las preguntas. La formulación de las nuevas preguntas ya no se hizo de manera individual, sino en subgrupos, con los fines de complejizar la dinámica e iniciar un proceso colectivo.

La historia de vida como ciclo resiliente

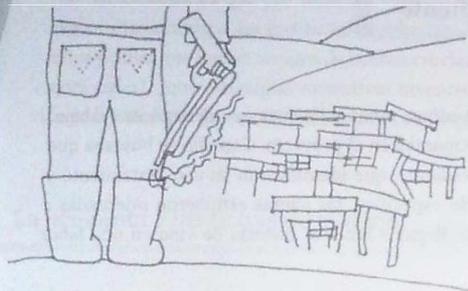
Antes de abordar las historias de vida de niños, niñas y jóvenes, se adelantó un trabajo con los relatos de los mismos docentes participantes en el proyecto. Con ello se buscaba que los maestros pasaran por una experiencia resiliente, que identificaran su uso, tratamiento y posibilidades. Más que un esquema o modelo específico, las pautas estuvieron orientadas a señalar los niveles de exploración que puede llegar a tener la historia de vida en una labor pedagógica.

Luego de hacer una pequeña aproximación a la historia de vida, en tanto herramienta de la resiliencia, los maestros se dieron a la tarea de hacer un ejercicio narrativo desde su propia experiencia. De acuerdo con los talleres presenciales, el asunto ya no era pensar en los ajustes institucionales para afrontar los casos problemáticos, en especial de los niños, las niñas y los jóvenes en situación de desplazamiento, sino descubrir las herramientas que llevaran a tomar la experiencia de las personas y los grupos. En ese sentido, el objetivo último de esta etapa consistía en abordar situaciones concretas que, con ciertas orientaciones, tuvieran la posibilidad de cerrar un ciclo problemático, ayudados por el grupo de trabajo. Cada maestro identificó un momento difícil en su vida, el cual seguía teniendo consecuencias en la actualidad. Ese evento fue escrito en una hoja, tomándose como parámetro *el comienzo, el nudo y el desenlace*.

Además de tales elementos, es fundamental reconocer que este juego de roles permite que nos sensibilicemos frente a la vida de los demás, pero no de manera ajena ni formal, sino desde nuestros sentimientos y experiencias. Fue necesario para ello que el conflicto aflorara y se abordara hasta lograr el cierre de un ciclo, ofreciéndose claves para la asimilación de hechos semejantes. La escucha activa es el medio o el escenario que permite la realización de tal objetivo; se trataba de una actitud personal y colectiva para percibir el drama con la atención y la distancia necesarias. Por tanto, el asunto de la historia de vida en este caso no se reduce a la narración de un problema, sino a la búsqueda de

elementos que puedan fortalecer nuestras potencialidades internas y las que el propio contexto brinda. De lo contrario, quedaríamos presos de los acontecimientos pasados.

El ciclo resiliente con la comunidad académica



Fruto de la experiencia personal y de la vivencia grupal, se llevó a cabo con los docentes un proceso de acompañamiento a su trabajo en el aula y en la institución. El objetivo era trasladar, traducir y llevar la dinámica sobre la historia de vida de un docente que tiene su propio universo, al ámbito de los propios niños y del desplazamiento. Para este fin se adaptó el módulo de resiliencia, ofrecido por la plataforma virtual, a las condiciones y sugerencias del grupo participante. En términos generales puede decirse que la

resiliencia actúa sobre la historia de las personas, de los grupos o las instituciones, de acuerdo con situaciones adversas o hechos que generan determinado traumatismo, pero que a la vez producen estrategias de reparación.

Según ello, la primera sugerencia para el equipo de trabajo consistió en establecer las herramientas mismas que tienen los individuos y los grupos que han sido afectados por el desplazamiento y que actualmente están dentro de la institución. Cada maestro del equipo de profundización podría adaptar a su proyecto el siguiente ejercicio:

- a) Los participantes reconstruyen una historia relacionada con el momento en el que fueron afectados por el desplazamiento en su región.
- b) Esta historia tiene tres momentos: principio, nudo y desenlace, en los cuales se tendrá en cuenta el antes, el durante y el después del desplazamiento.
- c) Igualmente la historia puede reconstruirse con la ayuda de los lenguajes de expresión artística: desde la literatura a través de cuentos reales o fantásticos; desde la pintura o el dibujo, realizando secuencias de las historias o cualquier otro elemento pedagógico.

Registro de la actividad: aporte a la obra y al texto final

Acorde con las discusiones de los talleres, se le sugirió a cada maestro que con los medios que tenía a su alcance, se diera a la tarea de recoger las historias elaboradas por los estudiantes, mediante grabaciones de audio o video, fotografías tomadas en las sesiones y algunas entrevistas con algunos de los participantes, sobre la experiencia y los aprendizajes. Es así como los docentes comienzan a crear un archivo personal, el cual fue sirviendo de base para el desafío de un proyecto colectivo sobre resiliencia y educación.

Luego de la experiencia con las historias de vida, su ciclo, su tratamiento y sus diferentes usos, el siguiente paso era concretar un proyecto grupal que, desde luego, estuviera referenciado en el trabajo de cada docente e institución. De esta manera, se pasaría de considerar el diálogo de las diferentes propuestas pedagógicas a una creación colectiva que trascendiera la propia escuela.

En este momento del proceso, los maestros no sólo contaban con una experiencia significativa en la escuela, a través de la historia de vida, la cual entre otras cosas se complementaba con otras acciones realizadas en las diferentes etapas del programa promovido por Opción Legal y la Secretaría de Educación Distrital, sino que se tenía un archivo compuesto de registros de diferente carácter. Como algunos maestros señalaban, la mayor dificultad seguía estando en la capacidad que tienen los educadores para interpretar los relatos y las historias. Se recurrió así a compartir con los docentes obras artísticas que han generado un nuevo lenguaje de tipo estético al enfrentar realidades del conflicto social y político.

Al haber pasado por un acercamiento grupal con el arte, se considera que definitivamente el lenguaje estético en sus diferentes manifestaciones se constituía en una herramienta resiliente para afrontar el fenómeno del desplazamiento. La presencia de los signos, de la interpretación, de la imaginación y de las posibilidades de interlocución, llevaba a que el arte fuera considerado, en este caso, como el proyecto colectivo que se estaba buscando desde el comienzo de la experiencia. Hay así una ruptura con el discurso del conocimiento y la moral, pues la sensibilidad ofrece las señales de la expresión y la participación.

Si bien se juega con un conjunto de conceptos y de técnicas, el lenguaje del maestro, de los niños y las niñas, toma absoluta legitimidad y es el material fundamental. De esta manera, desde su propia convicción, el equipo decide la composición de una obra plástica que se alimenta de una propuesta por institución. Ahora los asuntos a resolver son: el punto de vista del autor, la forma de su proyecto y el tratamiento de los

materiales a utilizar. Esto da lugar a una ardua tarea creativa. Un maestro que forma parte de la experiencia plantea:

«Ha sido muy difícil el hecho de pintar en la cartelera a pintar acá [...] Pues como hasta ahora estamos en este proceso, yo seguí desde el comienzo con la expectativa para organizar los bocetos otra vez con los niños. La pregunta que me hacía era: “¿cómo ponemos bien acá lo que queremos mostrar?” En la pintura hay cosas que yo no hago todos los días. Las sensaciones eran fuertes; el miedo, por ejemplo. También el desafío era tratar de hacer lo mejor posible para que se conserve la fidelidad que los chicos quieren mostrar.»

A partir de las experiencias obtenidas con los trabajos de niños, niñas y jóvenes, los maestros estaban preocupados ahora por nuevos lenguajes que llevaran a comprender el problema mismo del desplazamiento, a compartir sus matices y a generar propuestas participativas que contribuyeran a la diversidad de culturas y saberes. Con la creación de los proyectos de las obras se buscaba promover un proceso, que a manera de creación colectiva, condujera a estructurar la *forma* de cada obra, a precisar los materiales de trabajo y a trazar la metodología.

Fue así como se les propuso a los docentes que en primer lugar hicieran un inventario de las condiciones materiales y humanas para llevar a cabo su posible proyecto artístico. Aquí ya no actuarían únicamente como maestros o docentes, sino como autores y artistas; más que un etiqueta, lo importante del lugar del autor es el de asumir el papel de creador y, en ese sentido, de responsable de un proyecto institucional. Los niños, los jóvenes y los padres de familia, estarían también ubicados en calidad de autores de un programa colectivo.

Una vez los docentes establecieron el inventario de las condiciones que tenían para adelantar su propuesta, se hizo un balance de los recursos que el grupo tenía en términos de los apoyos institucionales. De esta manera, los docentes junto con los participantes en su experiencia de aula, de la escuela o del colegio, crearían la idea de obra, la cual estaría asesorada por los profesionales de Opción Legal y por un artista plástico. Se insistió desde el comienzo en que una obra es un proceso pedagógico complementado por una labor técnica de orden estético y que, por lo mismo, su logro dependería de la conciencia que fuéramos teniendo a lo largo del trabajo, de su montaje y el manejo de los materiales. Se trataba de pasar del estilo a la forma y luego al material. Para llegar a este objetivo se contó con una guía que tenía parámetros definidos y que sintetizaba los conceptos y saberes desarrollados durante las actividades realizadas. Una de las docentes comenta:

«La comunidad estuvo participando, los que estamos vinculados al colegio desde el comienzo y otros maestros que estamos en la elaboración de la labor colectiva de nuestra obra y los niños que han venido en esta época también nos colaboran en este montaje. El aporte de ellos era determinante, pues han vivido su experiencia de desplazamiento y ahora se trataba de que recrearan esa situación desde el arte.»

Guía para la obra de resiliencia y desplazamiento

Sentido de la guía

La guía trabajada con los docentes tenía como fin orientar el diseño de los diferentes proyectos que conformarían la **obra plástica sobre resiliencia**. Se les sugirió así a los participantes precisar los elementos de sus proyectos y enviarlos a todos los maestros que venían participando en el programa de profundización.

Es importante tener en cuenta que, hasta el momento, el mapa de la obra plástica estaba configurado por cuatro momentos por los que pasaba la experiencia de desplazamiento de los niños y las niñas: a) el antes, b) el durante, c) el después y d) la reconstrucción. Tales momentos se tuvieron en cuenta, a manera de un **recorrido itinerante** que haría el público asistente al montaje, gracias al cual se tendría la posibilidad de comprender y experimentar una idea sobre *la escuela, el desplazamiento y la resiliencia*. Los momentos fueron establecidos con base en los siguientes parámetros:

- a) **El antes:** hace referencia a los modos de vida, las sensaciones, las experiencias, las costumbres e identidades que tenían los niños y sus familias antes de haber sido desplazados forzosamente de sus regiones de origen.
- b) **El durante:** tiene que ver con experiencias, situaciones, episodios y demás, que vivieron los niños y sus familias durante el proceso de desplazamiento.
- c) **El después:** consiste en aquellas condiciones, circunstancias, escenarios culturales y sociales, que rodean a los niños y sus familias, en las localidades que son receptoras de las comunidades desplazadas.
- d) **La reconstrucción:** esta instancia es muy importante, pues implica la manera como el presente de los niños, sus familias y contextos, se reinventa con las nuevas realidades que les brinda la ciudad, pero además con el modo como se vuelve a encontrar el presente con los elementos simbólicos y materiales de sus regiones de origen. Ello está muy asociado a ideas como la reparación y es el momento que evidencia más claramente el concepto de resiliencia.

Con base en este *ciclo o recorrido itinerante*, cada maestro o grupo de maestros construyó una propuesta con sus respectivos textos, dibujos, videos u objetos, tratando de mostrar al espectador un camino de *afectación y comprensión* del proyecto pedagógico que está impulsando, de la manera como se quiere transmitir la noción de resiliencia y de la misma puesta en escena de sus productos.

Según ello, se puede describir el formato de composición desde los siguientes parámetros:

1. ¿Cuál es la idea central que quiere manifestar con la obra?
2. Describa cómo es su obra en el momento antes (el concepto artístico, la forma, el espacio a utilizar y los materiales).
3. ¿Qué desea que el espectador sienta y comprenda cuando se acerque a este primer momento?
4. Describa cómo es la obra en el momento durante (el concepto artístico, la forma, el espacio a utilizar y los materiales).
5. ¿Qué desea que el espectador sienta y comprenda cuando se acerque a este segundo momento?
6. Describa cómo es la obra en el momento después (el concepto artístico, la forma, el espacio a utilizar y los materiales).
7. ¿Qué desea que el espectador sienta y comprenda cuando se acerque a este tercer momento?
8. Describa cómo es la obra en el momento de la reconstrucción (el concepto artístico, la forma, el espacio a utilizar y los materiales).
9. ¿Qué desea que el espectador sienta y comprenda cuando se acerque a este último momento?
10. ¿Qué mensaje o hipótesis de resiliencia quiere plantear con su obra o puede deducir con la propuesta? (tenga en cuenta las ideas de resistencia a la adversidad y la escucha activa). Aquí les anexamos otra lectura que puede servir para nuestra reflexión.
11. ¿Cómo cree que el espectador puede apropiarse de estas nociones o ideas sobre resiliencia al acercarse a la obra?
12. ¿Qué dudas o interrogantes tiene sobre la funcionalidad de su propia propuesta?
13. ¿Qué apoyos requiere por parte de Opción Legal o de los compañeros de grupo, tanto formativos como materiales, para finalizar la obra?
14. Haga un breve cronograma para materializar su propuesta.

Seguimiento al trabajo de los docentes

Una vez la guía fue presentada al grupo de docentes, el trabajo comenzaba a tener otra dimensión. En los momentos anteriores, el arte tenía el carácter de instrumento propiamente pedagógico, de acuerdo con las experiencias de aula o las dinámicas institucionales; ahora se convertía en una estrategia cultural que trascendía a la escuela.

Al darle dimensión a este proyecto, que en un comienzo nadie imaginó a dónde iba a llegar, se entendió que la resiliencia no simplemente implica una labor intrapersonal o interpersonal, sino que también hace referencia al problema público de la educación. De ahí que las propuestas aquí presentadas se ponen a la altura de cualquier artista que ha incidido con su proceso creativo en la memoria nacional o en la denuncia del conflicto que vive el país. El espectador también entra en el ciclo resiliente desde su propia mirada y su cosmovisión; el mayor reto de la obra era afectar la indiferencia de la sociedad, con la cual se agudiza la situación de víctima de un conflicto. Lo más interesante es que en este caso la instalación plástica que hasta el momento se había diseñado era el fruto de un trabajo didáctico colectivo con docentes, niños, niñas y profesionales de diferentes disciplinas, lo cual daba las pautas para pensar de otra manera las relaciones entre escuela y cultura política.

Acompañamiento a los proyectos artísticos

La guía presentada anteriormente y que se les propuso a los docentes para la realización de sus proyectos estéticos, tuvo como fin materializar las ideas que se venían abordando en diferentes talleres y experiencias con los estudiantes. En este caso, no sólo se trataba de ubicar un medio como el arte, una noción como la de resiliencia y una experiencia de carácter pedagógico. El desafío era, por un lado, darle unidad a estos aspectos, que todos ellos se condensaran en un concepto de obra que les diera cohesión y sentido. Por otro lado, la pretensión era considerar la presencia de un espectador, no sólo desde la imagen de un sujeto que aprecia, sino desde la perspectiva de hacer visible públicamente lo que en los talleres, las aulas y las relaciones con los estudiantes había aflorado frente al problema del desplazamiento, los procesos de expulsión y recepción. En tercer lugar y fruto de lo anterior, se trataba de concebir la obra como un vínculo entre la escuela y la sociedad, lo que supone tomar en consideración ámbitos como la sensibilidad.

Dice una maestra cuando integra a los niños y a la comunidad en la obra:



«La obra, en su tercer momento, es el resultado de un taller de títeres. A cada niño se le dio una lámina de espuma y colores diferentes. El tallerista sólo les iba diciendo: "bueno, para esto es necesario tener estos parámetros". Y cada uno empezó a hacer lo que tenía en su cerebro, entonces salieron títeres de muchas formas diferentes. No se encasillaron solamente en una categoría,

porque él empezó diciendo como brujos, pero después empezaron que los animales y que las plantas y que los monstruos; y eso fue una explosión de creatividad. De pronto, cada uno con su papel o con su lápiz los perfeccionó y luego los cortó con unas tijeras. Yo creo que es un término medio lo que se da con las instrucciones, puesto que los niños en su interior empiezan a pensar qué es lo quieren.»

La interacción virtual y personalizada con cada docente fue fundamental, ya que sus respuestas a la guía no eran algo formal ni escolar, en el sentido de otra guía que pasa por la evaluación institucional. Más bien el acercamiento a cada uno de los puntos suponía una profunda reflexión sobre la innovación pedagógica, que les exigía ir más allá de los retos curriculares y normativos. Ello implicó un intenso esfuerzo creativo, que incluía prácticas afines con un lenguaje experimental. Si bien cada maestro partió de los recursos y las capacidades que tenía a la mano, es igualmente cierto que acudió a otros soportes y asesorías para culminar sus propuestas.

Una vez los docentes tuvieron el primer borrador de la guía, el equipo de Opción Legal comentó por escrito las apreciaciones a cada uno de los puntos de la guía, retomando las fortalezas y los vacíos de los textos. Luego de este paso, cada docente reelaboró su obra y la llevó a un taller en el que se encontraba, además de la asesoría pedagógica, el apoyo de un artista y curador, quien hizo las precisiones respectivas en lo relativo a la forma y el uso del material. Además, el grupo fue discutiendo cada escrito desde la perspectiva del *todo* que implicaba el montaje final y, primordialmente, desde la participación de los niños, las niñas y la comunidad. Es así como los proyectos que verán a continuación constituyen la intención de los maestros con el diseño de la obra plástica que se instaló en el mes de noviembre de 2011, en la cual se involucran el desplazamiento, la resiliencia y la escuela.

Sinopsis de los proyectos

Es de anotar que cada docente elaboró un proyecto escrito previo al montaje y un ensayo escrito posterior a la exposición, además de participar en un seminario para lograr construir una publicación de la experiencia.

Travesía: de un mundo de colores al asfalto y la selva de cemento

Autora: Ana Magnolia Castellanos

La propuesta inicial que presentó es un mural con materiales elaborados por los jóvenes de la institución en diversos momentos: en reuniones del grupo, en una sesión se trabajaría el antes del desplazamiento, permitiendo a los jóvenes la expresión con la cual se sintieran más cómodos (individualmente): grabación, dibujo, pintura, collage con fotos o recortes de revistas, escritos, presentación de algún objeto (u objetos) que conserve y sea significativo respecto de este momento, mapas de su pueblo o región, etcétera. Estas técnicas se implementarían para trabajar por sesiones las siguientes etapas: la experiencia en el momento del desplazamiento, luego del desplazamiento y la reconstrucción. Con este material se buscaba elaborar un mural que los visitantes recorrerían con el fondo de la narración grabada de las experiencias de unos jóvenes.

La vida es un juego

Autora: Clara Aydeé Bolívar

El desplazamiento es un proceso que se vive en nuestro país no solamente por la violencia; hay otros tipos de desplazamiento por discriminación y prejuicios individuales y colectivos que afectan en gran medida al ser humano. Lo que se vive allí hace parte del ser humano integralmente, aunque va cambiando su manera de manifestarse, hace parte de él toda la vida e influye en ella de manera positiva y negativa. Se trata de una serie de cubos que pueden manipularse y en los cuales están plasmadas las historias de vida de los niños en condición de desplazamiento. Buscó que los espectadores se acercaran a esta realidad y comprendieran que lo vivido en esta situación convive por siempre con la persona y que es de estas experiencias vividas, recordadas y bloqueadas por la conciencia del ser, que se construye un proyecto o se destruye una vida.

Ángeles sin tierra

Autores: Ana María Casas, William Orlando Clavijo, Diana Marcela Díaz, Clara Patricia Guzmán, Angélica Prieto y Diego Prieto

La idea central se basa en el *arraigo*, que fue entendido por el colectivo como el proceso de establecer una relación con el territorio donde se han establecido relaciones históricas que se expresan en lo social y personal y que cambiaron como consecuencia del *desplazamiento forzado*. Cuenta con cuatro espacios que comienzan con una huerta, luego con una especie de fosas, más adelante un mapa de Bogotá y muñecos pequeños que insinúan el asistencialismo y, finalmente, unas semillas con titeres. La idea es que el espectador sienta la vida del campo como un espacio relajado, apacible, saludable y que está en contacto con la naturaleza. Esto genera que la población campesina sea gente amable, sin prisa, participe de la conservación y se genere un sentimiento de arraigo por el territorio.

Reconstrucciones

Autor: Luis H. Espinel

Vemos los desplazados sin verlos... Ya la sensibilidad no es impactada por la mirada. Alejamos nuestros ojos como si nada pasara. Los desplazados se han vuelto parte del paisaje urbano. Fruto de un viaje al sur de Bolívar y Sucre, a los estudiantes se les hace una muestra fotográfica, que en una serie de tableros ellos deben complementar. Se trata de escuelas bombardeadas, de imágenes de chicos en el ambiente costeño y de paisajes naturales reales cuya historia es complementada con la imaginación de los niños en la escuela urbana de Bogotá.

Eclipse corporal

Autora: Natalia Benavides

La idea de esta obra es que el sujeto va cambiando a lo largo del proceso de desplazamiento. Al comienzo aparece una silueta blanca con el fondo de un rancho, que simula el juego de sombras y luces de los lugares de origen. Luego, esa silueta tiene un pecho de yeso, con sensaciones del destierro, como la tristeza, la soledad y el miedo. Más adelante, la figura tiene más yeso, mostrando la presencia en la ciudad, con sus múltiples ambientes populares en el fondo. Finalmente, se encuentra un maniquí en el que la presencia del cuerpo se hace evidente y un fondo de la nueva escuela en Bogotá.

En camino

Autor: Wilson Muñoz

La idea de la obra está enmarcada en los procesos de reconstrucción de la memoria histórica y reapropiación de territorio de los niños y las niñas pertenecientes al grupo *Caminos de Paz*, víctimas del desplazamiento forzado y quienes, tras el reconocimiento de su propia voz, narran sus experiencias y manifiestan su sentir en las etapas del antes, el durante y el después de sus avatares con la guerra en Colombia. Haciendo uso de los testimonios, de las narraciones y de la memoria, lo importante es que el tratamiento del desplazamiento pase por la noción de historia del país, que no es un problema subjetivo o personal, sino que las afecciones emocionales se enraízan en profundas contradicciones de la cultura política. Fotografías y videos muestran el paso del campo a la ciudad en el desplazamiento

¿De esperanza hablan nuestras manos?

Autor: Juan Carlos Bernal

La idea central se basa en un recorrido por las etapas que han pasado los estudiantes en condición de desplazamiento, intentando proyectar las posibilidades de reconstrucción en una ciudad como Bogotá, mediante una serie de *mapas gigantes de Colombia*, en los que van los textos de las historias de vida de los niños. Son cuatro mapas que cambian de color a medida que se las historias abordan el ciclo resiliente. Los mapas son dibujados con las manos de los niños, su color inicia en el verde, luego pasa por el rojo de la violencia, más adelante el gris de la urbe y finalmente el multicolor de la reconstrucción.

Yermis

Autora: Bibiana Seguro

Fruto de un trabajo sobre los juegos en los diferentes lugares de procedencia de los niños, se llega a la conclusión de que todos conocen el juego de *Yermis*, así que en esta obra hay una imagen central de un chico tirando una pelota para tumbar las tapas, las cuales son reales. Luego cuatro fotomontajes muestran a un grupo de niños con los palos para darle a la pelota. La secuencia se interrumpe con un niño que en vez de tener un bate, tiene un rifle.

Conclusiones y recomendaciones

- La inclusión, la protección y la garantía de derechos, constituyen principios fundamentales para adelantar propuestas pedagógicas en la escuela. Sin embargo, las formas de pensar y de actuar que operan en lo micro son las que pueden plasmar y redefinir su pertinencia en un contexto específico. Esto cobra importancia toda vez que los niños en situación de desplazamiento tienen condiciones particulares que requieren ser consideradas desde las expresiones singulares.
- Aunque el PPN cuenta con un enfoque y una propuesta metodológica, es necesario reconocer que el programa cobra validez cuando los docentes y las instituciones educativas adelantan diferentes iniciativas pedagógicas, tendientes a la inclusión, la protección y la garantía de derechos de los niños y las niñas en situación de desplazamiento.
- Los principios pedagógicos se insinúan como una posibilidad de afectar prácticas educativas y culturales que no reconocen la participación de los diferentes actores de la comunidad académica. En este sentido, las herramientas y los dispositivos que propone el PPN aluden a la generación de innovaciones educativas, dando por hecho que la experimentación pedagógica tiene la posibilidad de elevar los niveles de participación y negociación. Con la experiencia en la implementación del PPN se ha visto que muchas de las innovaciones generan cambios en los mismos dispositivos que posee la escuela, tales como los manuales de convivencia, el PEI o el gobierno escolar, pero que otras requieren crear espacios con los que no cuentan las instituciones, dada la creatividad y disposición de los maestros, los niños, las niñas y los jóvenes.
- Es importante reconocer que los avances de una propuesta pedagógica encaminada a proteger y atender a niños y niñas en condición de desplazamiento, depende en gran medida de los papeles y los cargos que tienen los maestros que participan del programa. Son muy diferentes, por ejemplo, los roles del rector, del coordinador, del orientador o del jefe de área. Aún así, es fundamental vincular a los diferentes directivos y docentes de las instituciones en las etapas del proceso.

• Si bien las iniciativas institucionales constituyen una propuesta significativa para promover la autonomía de las instituciones educativas y los maestros, se requiere integrar tales actividades a los proyectos formativos y a los acompañamientos en terreno, en tanto pueden convertirse en una carga más para los maestros o quedar aisladas del proceso en general.

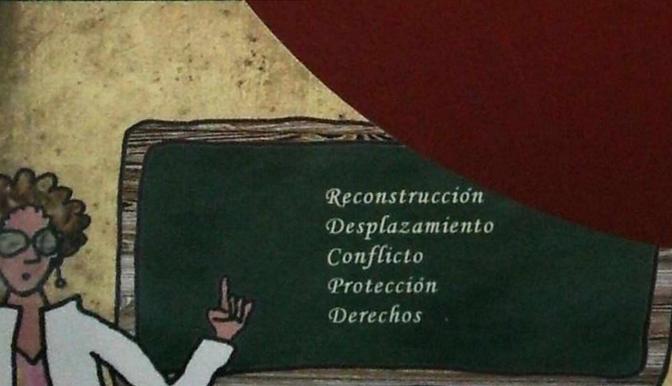
- El trabajo muestra que muchas veces los docentes que hacen parte del programa tienen una experiencia acumulada que es interrumpida por los ajustes institucionales anuales, tales como los traslados. En este caso el apoyo sigue siendo la red de docentes que participa en el proyecto. Es fundamental que la labor formativa y pedagógica siga contando con dichos maestros y logre la integración de las instituciones a las que ellos se han vinculado.
- El proceso adelantado con el grupo de profundización en torno a la obra plástica evidencia la importancia de trabajar proyectos colectivos entre los docentes, en los que se incluya el arte como eje fundamental. Del mismo modo, se hace fundamental que los productos estéticos tengan un plan de distribución que permita poner en diálogo la escuela con la sociedad frente al problema del desplazamiento.
- Se resalta de manera particular el efecto que en los docentes han tenido las visitas a otras regiones, dentro del marco del diálogo de saberes. Los viajes a lugares como Villavicencio, sur de Bolívar y Sincelejo, entre otros, llevaron a que los docentes de Bogotá se preguntaran más a fondo por las historias de vida de los niños y las niñas de las escuelas distritales, ya que las diferencias dentro del contexto bogotano en gran medida permiten reconocer estudiantes con otro acento, otras costumbres, otros rasgos u otra raza. En realidad hay experiencias singulares cuyos antecedentes están atravesados por episodios dramáticos. Tales visitas permiten profundizar en una nueva forma de abordar el diálogo de saberes y en el radio de acción del desplazamiento al interior de la escuela.
- Al cierre del ciclo de 2011, se ha reconocido que los docentes no sólo han participado de las dinámicas formativas del programa, sino que han integrado sus contenidos y metodologías al proceso educativo de sus instituciones. Las modalidades a resaltar son: proyecto de articulación al currículo, promoción de liderazgo, producción de materiales educativos, proyectos transversales, construcción de rutas pedagógicas, labor comunitaria, y promoción del arte y el juego. Ello demuestra la gran riqueza y movilidad que se genera con los aprendizajes construidos, tanto como la necesidad de vincular permanentemente la formación con las experiencias significativas.

- La plataforma virtual ha sido muy importante para mantener otras formas de interlocución y aprendizaje entre los docentes que se vinculan al programa. Dadas las posibilidades que ofrece este medio y las iniciativas de los docentes, se vuelve fundamental enriquecer su formato, yendo más allá de la estructura del curso y enfatizando en otras facetas pedagógicas, metodológicas y conceptuales.
- El PPN ha ido teniendo aportes de diferente índole desde su puesta en marcha en 2008. En este momento es fundamental integrar las distintas dimensiones que han entrado en juego, en especial la formación, la experimentación y la investigación. Esto puede llevar a ampliar las relaciones interinstitucionales y a promover aún más los procesos interdisciplinarios.
- Pese a que el trabajo con familias ha dejado resultados importantes para la integración de la comunidad a los procesos de inclusión de los niños y las niñas en situación de desplazamiento, es fundamental implementar nuevas herramientas que permitan una relación más estrecha entre la escuela y el contexto. Para ello es indispensable elaborar materiales didácticos, abordar casos concretos de las familias y preparar con los docentes las estrategias de esta labor.
- A lo largo del proceso impulsado por Opción Legal y apoyado por la Secretaría de Educación Distrital, los grupos de docentes se han mantenido y se ha logrado una evolución en el desarrollo de sus experiencias significativas, pero aún así se hace indispensable establecer mecanismos que garanticen la sostenibilidad de las prácticas formativas e iniciativas institucionales por parte de las directivas docentes y los equipos de maestros.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2011, en la ciudad de Bogotá, D.C.
en los talleres de Opciones Gráficas Editores Ltda. Somos una empresa responsable con el ambiente



El desplazamiento forzado constituye uno de los mayores costos que nuestro país ha pagado por la prolongación del conflicto armado que se ha impuesto en los diferentes regiones y ciudades. Pero lo más inólito es que aparte de la indolencia estatal y social frente a las víctimas, ni la población en general, ni los medios de comunicación, ni mucho menos la educación, han enfrentado decididamente los profundos efectos emocionales y culturales que tiene esta problemática en las actuales y futuras generaciones de colombianos.



Reconstrucción
Desplazamiento
Conflicto
Protección
Derechos