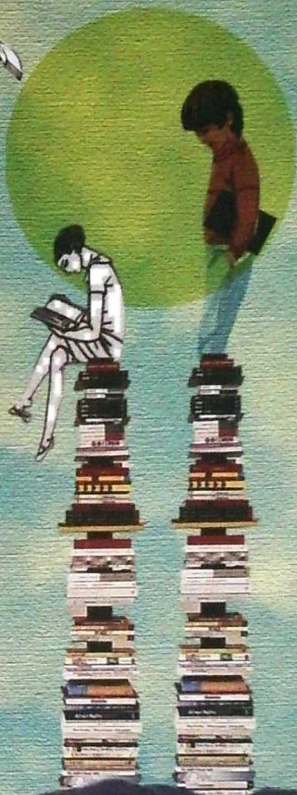


SED 389

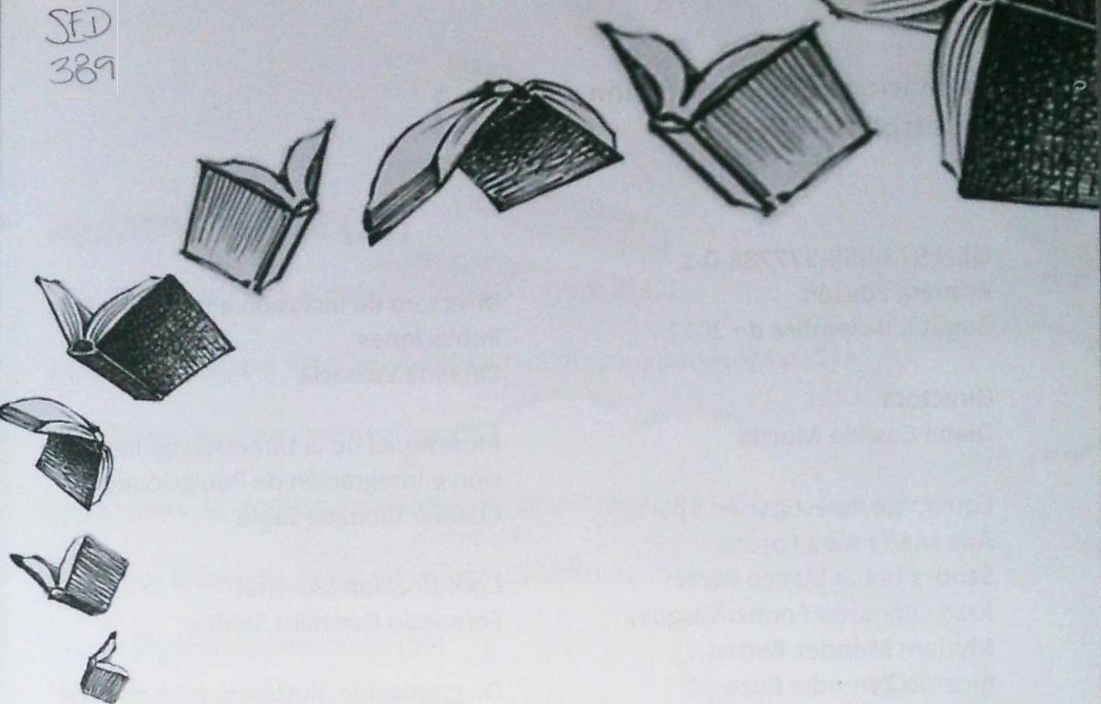
# EXPERIENCIAS Y RETOS DE LA ESCUELA FRENTE AL DESPLAZAMIENTO FORZADO



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
HUMANANA

SFD  
389



# Experiencias y retos de la escuela frente al desplazamiento forzado

Autores

Ricardo Zamudio

Ana María Alba Forero

Sandra Blanco

Myriam Méndez

Juan Leonardo Forero

Manuel Felipe Fernández

Álvaro José Sánchez Santos

FEDES, 2012

# **Fundación para la educación y el desarrollo –FEDES–**

ISBN 978-958-577788-0-1

Primera Edición

Bogotá, diciembre de 2012

Directora

Diana Castillo Murrele

Equipo de investigación I parte

Ana María Alba Forero

Sandra Imina Blanco Pérez

Juan Leonardo Forero Vásquez

Myriam Méndez Bernal

Ricardo Zamudio Rozo

Equipo de investigación II parte

Manuel Felipe Fernández

Álvaro José Sánchez Santos

Asesora

July Paola Torres

Alcaldía Mayor de Bogotá

Alcalde Mayor de Bogotá

Gustavo Petro Urrego

Secretaría de Educación del Distrito

Secretario de Educación

Óscar Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia

Patricia Buriticá Céspedes

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones

Catalina Valencia

Profesional de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Claudia Taboada Tapia

Coordinación Editorial

Fernando González Santos

Diagramación, ilustraciones y portada

Nicholas Forero Ramírez

Carlos Andrés Alarcón González

Corrección de estilo

Amanda Romero

Impresión

Ediciones Ántropos Ltda.

Fundación para la educación y el desarrollo –FEDES–

Calle 25B No. 35-30

Tel: 2440276

E-Mail: [fedes@fedes.org.co](mailto:fedes@fedes.org.co)

Bogotá D.C., Colombia.

2012

# Índice



## **PRIMERA PARTE (11)**

¿Qué impactos tiene el desplazamiento forzado? (12)

Aspectos jurídicos a tener en cuenta en un proceso pedagógico (15)

La experiencia como reafirmación (21)

La identidad, la familia y los efectos del desplazamiento (26)

La vida en la escuela desde un enfoque diferencial (33)

Acompañamiento psicosocial (39)

Enfoque de derechos (42)

Recomendaciones para el trabajo educativo con niños y niñas en situación de desplazamiento (48)

## **SEGUNDA PARTE (50)**

Sentido de la propuesta pedagógica (54)

La perspectiva jurídica (56)

Iniciativas elaboradas por las mujeres (59)

Principios filosóficos y pedagógicos (63)

Identificación de necesidades (73)

Diseño de proyectos e iniciativas en género (78)

Hallazgos de la experiencia y recomendaciones pedagógicas (87)

Bibliografía (90)



## GLOSARIO

IED: Institución Educativa Distrital

SED: Secretaría de Educación del Distrito

NNJ: Niños, Niñas y Jóvenes

DD.HH: Derechos Humanos

DIH: Derecho Internacional Humanitario

# Presentación

El presente módulo surge a partir del proyecto “La Escuela frente al desplazamiento forzado. Acompañamiento pedagógico a instituciones educativas distritales en la inclusión y atención diferencial de niños, niñas, jóvenes y mujeres en situación de desplazamiento forzado”, en el marco del convenio de asociación No. 1821 del 6 de diciembre de 2011, entre la Secretaría de Educación de Bogotá—SED—y la Fundación para la Educación y el Desarrollo—FEDES<sup>1</sup>—. El proyecto se propuso impulsar dos procesos pedagógicos para favorecer la inclusión adecuada y la atención diferencial de niños, niñas, jóvenes y mujeres víctimas del desplazamiento forzado.

El primer proceso pedagógico, recogido en la primera parte de este módulo, da cuenta de la participación de 10 instituciones educativas distritales con las jornadas de la mañana y/o la tarde; su objetivo consistió en fortalecer las capacidades de tales instituciones para atender diferencialmente a los niños, niñas y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado, identificando sus necesidades pedagógicas. Es así como, en esta parte, se abordan aspectos relacionados con la caracterización de la población en situación de desplazamiento, con el fin de plantear los requerimientos formativos más apremiantes y presentar herramientas prácticas para trabajar en el apoyo a la niñez y la juventud afectada por dicha problemática.

En la segunda parte del módulo se aborda el proceso desarrollado en 3 instituciones educativas de las jornadas nocturnas y de fines de semana. En este caso, se indica el diseño y la implementación de iniciativas con perspectiva de género para mujeres jóvenes y adultas en situación de desplazamiento, tendientes a plantear recomendaciones al sector educativo para la atención e inclusión de estudiantes que se hallan dentro de esta población. Al respecto, se presentan los principios filosóficos y pedagógicos para el desarrollo del trabajo en el ámbito escolar con ellas, así como las fases de sensibilización, la identificación de necesidades, las actividades centrales de carácter didáctico y el proceso de monitoreo, seguimiento y evaluación.

---

1 La Fundación para la Educación y el Desarrollo, FEDES es una organización no gubernamental, independiente, pluralista, sin ánimo de lucro, que tiene como propósito “promover programas educativos que permitan a las comunidades plantear políticas y estrategias de acción hacia la gestión de un desarrollo integral y duradero, en armonía con los derechos humanos.” Creada en 1994 por un grupo de profesionales con experiencia en investigación, trabajo comunitario y en la promoción de los derechos humanos. Actualmente, el equipo de FEDES lo integra un grupo de profesionales interdisciplinar, con formación y experiencia en Derechos Humanos, perspectiva de género, investigación y educación para el desarrollo.

Frente a la primera experiencia, vale la pena resaltar la importancia de un enfoque diferencial, cuyo punto de partida sea el de vincular la heterogeneidad o diversidad de las personas con el principio de equidad, dado que varios de los efectos generados por el desplazamiento forzado están atravesados por circunstancias de discriminación y desigualdad por causa del género, la etnia (o "raza") o la edad. Por ello, la propuesta trató de llevar a cabo prácticas que pudieran incidir en los valores culturales que provoca la discriminación y un trato desigual de los niños y las niñas, los hombres y las mujeres. Uno de los propósitos de este enfoque fue, precisamente, abordar el estigma que muchas veces prevalece en la escuela y en el contexto social más amplio, con respecto a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento. En tal sentido, una labor pedagógica en el campo de lo simbólico y axiológico es fundamental, ya que la mayoría de imaginarios sociales en la escuela aluden a significaciones sobre el cuerpo, la sensibilidad y el comportamiento cotidiano, porque revelan aprendizajes internalizados y aprendidos como "normales". Sólo de construyendo los estereotipos y estigmatizaciones se pueden gestar escenarios ciudadanos que conduzcan a la participación y al reconocimiento de la diferencia étnica, cultural y de género en las demás personas.

Frente a la segunda experiencia, desarrollada con estudiantes de jornada nocturna y sabatina, se tuvo en cuenta la lectura del contexto respecto de las necesidades de formación de mujeres adultas y jóvenes mayores de 15 años, escolarizadas y en situación de desplazamiento forzado, realizada en el año 2011 por la Secretaría de Educación del Distrito –SED– conjuntamente con la Corporación Opción Legal<sup>2</sup>. De esta manera, se adelantó un trabajo durante 2012, en tres colegios del Distrito, para lo cual se identificaron las necesidades de los y las participantes y, posteriormente, se diseñaron actividades encaminadas a la implementación de sus iniciativas.

El presente material está dirigido, especialmente, a maestras, maestros, y profesionales que se desempeñan como coordinadores, orientadores y gestores educativos de distintas áreas, interesados e interesadas en conocer y reflexionar acerca de los impactos en la vida de los niños, niñas, jóvenes y mujeres víctimas del desplazamiento forzado con quienes que se comparte la cotidianidad de los ambientes educativos del Distrito Capital.

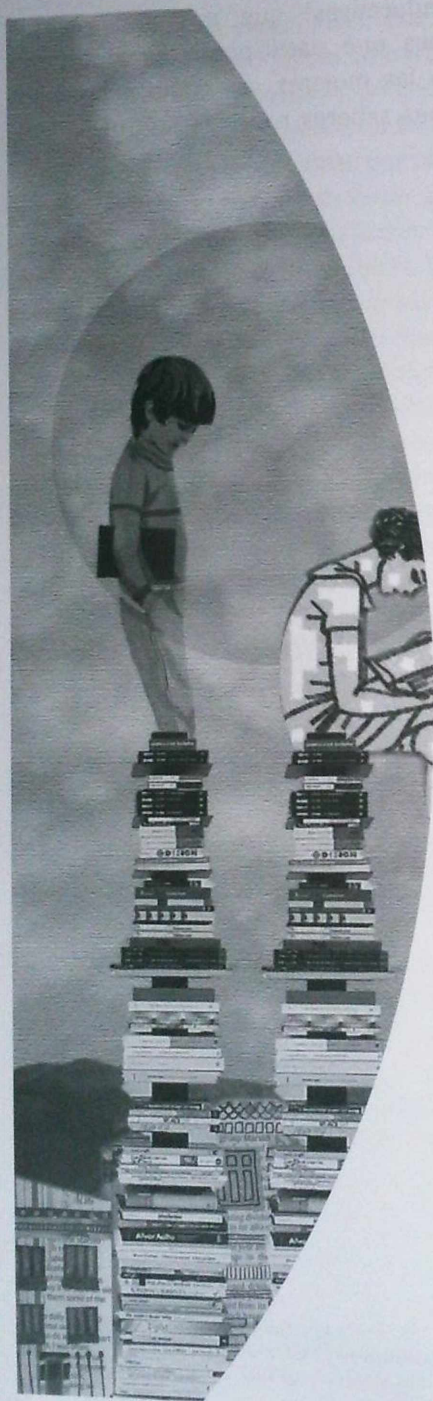
---

2 La Corporación Opción Legal es una entidad sin ánimo de lucro, creada en 1999, que trabaja en favor de la población vulnerable para contribuir al fortalecimiento del Estado social de derecho y la convivencia pacífica. Su labor se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad y el respeto de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario.

Agradecemos a las 13 instituciones educativas<sup>3</sup> que nos abrieron sus puertas, a las niñas, los niños y jóvenes que participaron en el proyecto, a las madres, padres y familiares, a las mujeres, así como a las y los docentes que compartieron sus percepciones, saberes, experiencias e iniciativas.

---

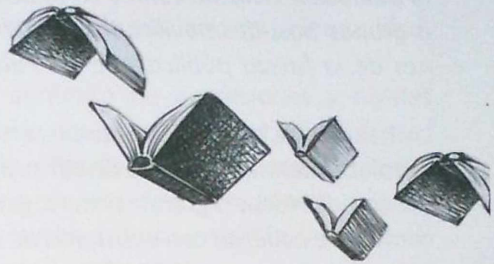
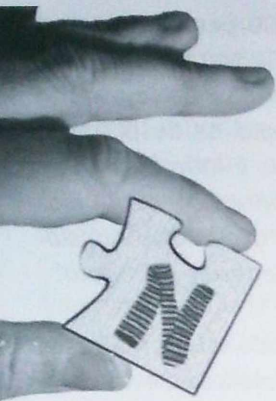
3 Instituciones Educativas Distritales: "Ciudad de Villavicencio", "San Cristóbal", "Alemania Unificada", "Ofelia Uribe de Acosta", "Comuneros-Oswaldo Guayasamín", "Gerardo Molina", "Técnico Class", "Unión Europea", "José Félix Restrepo", "La Amistad", "Sierra Morena", "CEDID San Pablo" y "CEDID Guillermo Cano".



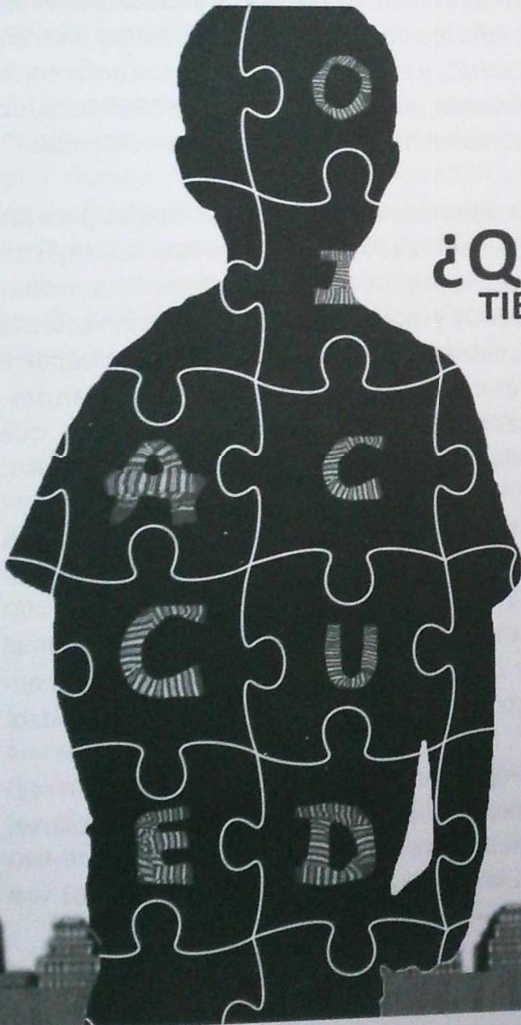
# PRIMERA

## — PARTE —

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES PEDAGÓGICAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO



# ¿QUÉ IMPACTOS TIENE EL DESPLAZAMIENTO FORZADO?



En la primera década del siglo XXI, entre 250.000 y 400.000 personas fueron obligadas a desplazarse por razones de violencia política. Se trata de la década en la que el mayor número de desplazados y desplazadas se ha registrado en el país. En el primer semestre del año 2011, por ejemplo, se desplazaron aproximadamente *“89.750 personas, por hechos de violencia e intimidación de la población civil, sucedidos en medio del conflicto armado interno y atribuidos a grupos post-desmovilizados, guerrillas y, en ocasiones, a acciones u omisiones de la fuerza pública”*, de las cuales 11.215 personas llegaron a Bogotá<sup>4</sup>.

Un balance de las últimas décadas, en las que se ha profundizado el fenómeno del desplazamiento, da cuenta de cifras preocupantes, lo cual le plantea a instituciones como la escuela grandes interrogantes a nivel cultural, social y educativo. Es así como: *“De acuerdo con el sistema de información sobre desplazamiento forzado y derechos humanos (SISDHES), de CODHES, y el primer estudio de la Conferencia Episcopal de Colombia sobre desplazamiento, entre el 1º de enero de 1985 y el 30 de junio de 2011, alrededor de 5’281.360 personas han sido desplazadas en Colombia”*<sup>5</sup>.

Por su parte, el Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre Colombia del año 2010 observa que hay sub-registro de casos y denuncia la ocurrencia de por lo menos 1.499 homicidios de personas en situación de desplazamiento entre 2007 y marzo de 2010, advirtiendo sobre la tendencia de un incremento de los desplazamientos intraurbanos. Bogotá, aparte de ser una ciudad receptora, también es expulsora; en el Distrito se presentan desplazamientos intraurbanos y dinámicas de desarraigo cada vez más diversas, que comprometen el ejercicio de la ciudadanía por parte de habitantes victimizados.

La ciudad de Bogotá desde hace tres décadas se sitúa como uno de los primeros municipios receptores de población en situación en desplazamiento. En el año 2009 recibió 42.999 personas, la mayor cifra del indicador nacional. Normalmente, esta población oculta su situación al llegar a las localidades en las que se ubica, trata de resistir a las nuevas condiciones de pobreza e intenta reconstruir su vida en medio de la marginalidad.

El desarraigo trae consigo impactos negativos en los derechos y duelos sin realizar como consecuencia de la separación y pérdida de amistades, familiares, juguetes, territorios y demás referentes espaciales y emocionales para la infancia y la juventud. De manera particular, los niños, niñas y jóvenes (NNJ) ven

4 Codhes Informa, (2011) “De la seguridad a la prosperidad democrática en medio del conflicto”. Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. No 78. Bogotá, Pág. 2.

5 Ibíd. Pág. 4.

reducidos sus espacios de vivienda, movilidad y recreación. Además, la ciudad hace que las personas adultas estén más prevenidas, sobreprotejan a sus hijos e hijas, les delimiten el espacio, impongan modos de vida restrictivos y controlen su espontaneidad y vitalidad, pidiéndoles estar en silencio, no preguntar, mentir, entre otras situaciones, por temor a nuevas victimizaciones, porque el miedo se constituye en una de las principales estrategias utilizadas por diversos grupos armados para lograr el control de la población y la impunidad.

Además, se identifica la aparición o el aumento de expresiones y niveles de violencia intrafamiliar, en especial hacia mujeres, niños y niñas, durante y después del desplazamiento forzado, debido al hacinamiento, las necesidades básicas insatisfechas, el cambio de los roles de género y la limitada capacidad para el manejo de la frustración, la angustia y el estrés.

En las comunidades receptoras, la exclusión y la discriminación son una experiencia común, por lo que los NNJ tienen dificultades para socializar y construir nuevas relaciones que propendan por la inclusión y el reconocimiento de derechos de la población desplazada. Esta situación se manifiesta también en la escuela, pues los NNJ que acceden a la educación enfrentan la estigmatización y rotulación como “desplazados” por parte de pares y personal docente. El cambio de ritmos, metodologías y contextos, hace que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vean alterados a nivel cognitivo, físico y emocional.

Por su parte, el desplazamiento forzado de pueblos indígenas y afrocolombianos a Bogotá ha llevado a la constitución de cabildos urbanos y a plantear reivindicaciones culturales específicas. En el caso de los NNJ indígenas y afros, el desplazamiento afecta la configuración de sus identidades, la desestructuración de la vida comunitaria y de las prácticas culturales que son propias de su cosmovisión. Estos fenómenos requieren un tratamiento diferencial para el caso de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

En este sentido, la escuela puede ser una oportunidad para promover el bienestar de los niños, niñas y jóvenes: *“la posibilidad de compartir, competir, intercambiar, diferir, aceptar y construir procesos colectivos favorece que los jóvenes que asisten a escuelas puedan confrontar su propio mundo (...) con otros contextos, lo que da una posibilidad de cambio en el actuar, pensar, sentir... Al socializar se construye el mundo”* (Arias & Ruiz, 2000, p.185).



# ASPECTOS JURÍDICOS

A TENER EN CUENTA  
EN UN PROCESO  
PEDAGÓGICO



Es relevante reconocer que los docentes de los colegios distritales son funcionarios públicos y como tal están compelidos a ser ejecutores de la normatividad que promueve y protege los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Desde esta perspectiva, se plantearán las herramientas que contribuyen a generar procesos formativos incluyentes y humanos para los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado, de violaciones de derechos humanos y del desplazamiento forzado.

La primera ley que reconoce la existencia de personas víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, es la Ley 387 de 1997<sup>6</sup>. En ella se establecen “*medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia*”. Esta ley tiene tres propósitos fundamentales: a) Realizar acciones para prevenir el desplazamiento en las poblaciones con alto riesgo, b) atender a las personas que viven situaciones de desplazamiento forzado y c) contribuir a la cesación<sup>7</sup> de la condición de desplazamiento, cuando las personas alcanzan una estabilidad económica y social con respecto a su acceso a los derechos la salud, educación, vivienda y trabajo decente<sup>8</sup>.

Del mismo modo, la Ley 387/97 busca garantizar el derecho a la educación de las personas en situación de desplazamiento desde el momento de la emergencia hasta la estabilización socioeconómica y solicita a las entidades territoriales –Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación del orden departamental, municipales y distritales- la implementación de programas especiales para niños, niñas y jóvenes en esta condición. Es así como ordena el aumento en la cobertura, con suficientes docentes para cubrir las necesidades de esta población y la gestión de recursos y materiales que posibiliten atender prioritariamente a niños, niñas y jóvenes afectados.

Ahora bien, dado que los lineamientos de atención para la población en situación de desplazamiento forzado presentaban vacíos y fallas en tanto que no partían del conocimiento de las necesidades reales de la población y no lograban la realización cabal de derechos, la Corte Constitucional emite la Sentencia T 025

---

6 Norma que acoge, en lo fundamental, los Principios Rectores de las Naciones Unidas sobre Desplazamiento Forzado, de 1996.

7 Ley 387 de 1997. Artículo 18. De la cesación de la condición de desplazamiento forzado

8 Categoría promovida por la Organización Internacional del Trabajo, que reconoce la dignidad y valor de las personas que participan del mercado laboral

de 2004, en la que se advierte un “estado de cosas inconstitucional”, es decir, llama la atención por la continuidad de la violación masiva, sistemática, profunda y persistente de los derechos humanos de la población en situación de desplazamiento forzado. En dicha sentencia, y en particular, en los Autos posteriores a la misma<sup>9</sup>, la Corte ordena la implementación de políticas diferenciales por los impactos desproporcionados y el grado mayor de vulneración de sujetos de especial protección dentro de esa población por causa de su pertenencia a pueblos indígenas, o comunidades afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras, además de las mujeres y los niños y niñas a causa del desplazamiento forzado. Las políticas que plantea esta sentencia trascienden la atención inmediata y comprometen de modo permanente a las instancias del Estado en la atención humanitaria.

Dentro del conjunto de víctimas, aquellos que requieren una mayor protección especial como sujetos de derecho, por su indefensión e inmadurez de desarrollo físico y emocional, son los NNJ; así lo reconoce la Corte Constitucional, en su Auto de seguimiento 251 de 2008. En él, la Corte determina los impactos del desplazamiento forzado en personas menores de edad, por presentar:

“(a) problemas graves de desprotección frente a diversos riesgos y peligros que amenazan directamente sus derechos en las esferas del maltrato; la violencia; la explotación; la trata; la mendicidad y la vida en la calle; la utilización en comercios ilícitos; el control social por los actores armados ilegales; y la presencia de pandillas y grupos delincuenciales en sus lugares de asentamiento; (b) problemas graves de hambre y desnutrición; (c) problemas graves y mayormente prevenibles en el campo de la salud, derivados tanto de los problemas de alimentación que sufren, como de sus condiciones insalubres de existencia y de la precariedad en la respuesta estatal; (d) problemas graves en el campo de la educación, principalmente en los ámbitos de cobertura y acceso, permanencia, flexibilidad y adaptabilidad del sistema; (e) problemas graves de índole psicosocial; (f) problemas graves en el campo de la recreación; (g) problemas graves en los campos de la capacidad de participación y de organización; y (h) problemas graves en el ejercicio de sus derechos, como víctimas particularmente indefensas del conflicto armado y del delito”.

Según el Auto citado, estos problemas se acentúan o se profundizan en

---

9 Autos 004 y 005 de 2009 para la atención diferencial de pueblos indígenas y afrocolombianos. Auto 092 de 2008 para la atención diferencial de mujeres mayores de 15 años víctimas del conflicto armado. Auto 251 de 2008 para la atención diferencial de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado.

determinados *ámbitos críticos*, como en la etapa de emergencia en personas de primera infancia y en la adolescencia; pero también, en las mujeres menores de edad, o niñas y niños pertenecientes a grupos étnicos -indígenas o afrodescendientes- y para NNJ con alguna discapacidad.

El Auto determina que, por su nivel de vulneración, los niños, niñas y adolescentes, son sujetos de protección constitucional imperativa y prioritaria; ello según los compromisos internacionales del Estado colombiano para la protección de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. Los actores que las normas comprometen para la atención y protección de los NNJ y que deben garantizar su desarrollo armónico e integral<sup>10</sup>, son: la familia, la sociedad y el Estado; y como parte de este último, se encuentra la educación pública.

Es importante advertir sobre la necesidad y pertinencia de realizar acciones con enfoque diferencial. Esto significa, como la misma Corte señala, que dentro de las poblaciones víctimas de desplazamiento forzado, existen “sujetos vulnerables de especial protección” (...) *“expuestos a mayor grado de vulnerabilidad que implica una violación grave, masiva y sistemática de sus derechos humanos”*<sup>11</sup>; con características singulares como la etnia, y *“el mayor riesgo que se cierne sobre [ellos], es decir, el del exterminio de algunas comunidades, sea desde el punto de vista cultural en razón al desplazamiento y dispersión de sus miembros como desde el punto de vista físico debido a la muerte natural o violenta de sus integrantes”*<sup>12</sup>. Igualmente, señaló las vulneraciones de derechos de las mujeres, las niñas y los niños, ya que *“se diferencian del resto [de la población desplazada] en cuanto a la especificidad de sus vulnerabilidades, sus necesidades de protección y de atención, y las posibilidades que tienen de reconstruir sus proyectos de vida digna. De ahí se deriva la necesidad de adoptar un enfoque diferencial, específico, que reconozca que el desplazamiento surte efectos distintos dependiendo de la edad y del género”*<sup>13</sup>. Con respecto a la educación, es prioritario que se brinde una formación integral a los niños, niñas y adolescentes, posibilitándoles reconstruir sus proyectos de vida desde sus particularidades.

Más recientemente, de manera especial, en la ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas se reconocen cuatro momentos para el restablecimiento de los derechos de la población víctima del conflicto armado: asistencia y atención,

10 Auto 251 de 2008. De seguimiento a la sentencia T025 de 2004.

11 Auto 005 de 2009.

12 Auto 004 de 2009.

13 Sentencia T-025.



reparación, restitución de tierras y garantías de no repetición. Al tomar en consideración tales aspectos, es importante comprender que se trata de un proceso complejo, que no se limita a una ayuda puntual de carácter asistencial. Por el contrario, la restitución de los derechos supone el apoyo integral en todos los momentos y en todos los aspectos. En este marco, la educación juega un papel fundamental, puesto que se trata de generar iniciativas de promoción y formación a nivel ético, social y cultural. Es así como, entre los aspectos pertinentes para la educación y la cultura de paz, se encuentra el establecer medidas que garanticen la no repetición, la reparación integral y la reparación simbólica.

Dentro de las medidas que garantizan la no repetición se encuentra el *“Diseño de una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, que incluya un enfoque diferencial, dirigido a los funcionarios públicos encargados de hacer cumplir la ley, así como a los miembros de la Fuerza Pública. La estrategia incluirá una política de tolerancia cero a la violencia sexual al interior de las entidades del Estado”*<sup>14</sup>.

Al respecto, se le asigna a las entidades territoriales -las secretarías de educación departamental y municipal- la responsabilidad de gestionar los recursos para garantizar la permanencia y retención de los niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado dentro del sistema educativo.

En cuanto a la reparación de los daños causados por el desplazamiento, en el Decreto 4800 de 2011, que reglamenta la Ley 1448, se establece un conjunto de medidas tendientes a posibilitar la reparación integral y simbólica de la población víctima de violaciones a los derechos humanos de derechos humanos. Las medidas de atención, asistencia y reparación integral, contempladas en este decreto, *“se encuentran encaminadas a reducir y propenden por solventar los impactos ocasionados por las infracciones al Derecho Internacional Humanitario o las violaciones graves y manifiestas a los Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”*<sup>15</sup>. Por esto ordena establecer un programa de atención psicosocial que posibilite la reparación de las víctimas de una *“manera adecuada, diferenciada, transformadora y efectiva por el daño que han sufrido como consecuencia de las violaciones de que trata el artículo 3º de la presente Ley”*<sup>16</sup>.

14 Ley 1448 de 2011. Capítulo X. Artículo 149

15 Decreto 4800 de 2011. Artículo 6

16 Decreto 4800 de 2011. Artículo 25

En ese marco, la reparación simbólica y el principio de no repetición interpelan a la educación para que ésta se constituya en un escenario de promoción y defensa de los derechos humanos. Se trata de adelantar propuestas pedagógicas que aporten a la sociedad, en la perspectiva de garantizar los derechos de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de las instituciones educativas y contrarrestar, prevenir y remediar los efectos del conflicto, desarrollando, en consecuencia, una cultura de respeto en la comunidad académica y generando procesos de reparación simbólica que faciliten *“la construcción y recuperación de la memoria histórica, el reconocimiento de la dignidad de las víctimas y la reconstrucción del tejido social”*<sup>17</sup>.





LA

---

**EXPERIENCIA**  
COMO REAFIRMACION

Dado que el presente material pedagógico hace parte de las experiencias adelantadas con instituciones educativas del Distrito, y que recoge las inquietudes identificadas en el camino y de los aprendizajes obtenidos, en ningún momento se puede tomar como un modelo acabado o un esquema rígido. Más bien, lo que busca es sugerir un trayecto para ser enriquecido por quienes pretendan adelantar iniciativas de este tipo dentro y fuera de las instituciones educativas.

El proyecto partió de la indagación con un grupo mixto de 100 NNJ, es decir, algunos que vivieron la situación de desplazamiento o se reconocieron como personas en situación de desplazamiento (15%) y otros que no (73%). El 12% restante señaló que ellos y ellas no habían vivido el desplazamiento, pero sus familias sí<sup>18</sup>. Así, el objetivo de este trabajo fue identificar las condiciones del contexto educativo en el que se desenvuelven los NNJ que han sido afectados por el desplazamiento forzado interno, a partir del reconocimiento de sus propias voces, de las percepciones de sus pares que no han vivido el desplazamiento, y de grupos de familias y docentes de las instituciones educativas.

Este recorrido advierte que el problema de la inclusión y de la integración se sustenta en las relaciones socioeconómicas y políticas y no simplemente en la percepción individual o en su mundo subjetivo. Plantearse este marco como referente pedagógico, implica reconocer al otro y a la otra, en la perspectiva de un enfoque de derechos para pensar los vínculos entre los niños, las niñas, sus docentes y sus núcleos familiares o comunitarios.

Los NNJ víctimas del desplazamiento forzado han experimentado dicho fenómeno de manera diferente, en medio de la intensificación y degradación de las confrontaciones armadas, los procesos de presencia y erradicación de cultivos ilícitos y la proliferación de las amenazas contra la población civil; como consecuencia de estos factores combinados, que profundizan y exacerban discriminaciones anteriores, se puede afirmar que la realidad de los NNJ en situación de desplazamiento está atravesada por la discriminación, además del miedo, las pérdidas y la crueldad de quienes perpetúan los delitos, por lo que se requiere de un enfoque diferencial para comprender los efectos emocionales causados por el conflicto interno y su incidencia en los procesos educativos.

---

18 Tomado de: "Caracterización de niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento forzado". Material construido en el marco del proyecto "La Escuela Frente al Desplazamiento forzado". Con el apoyo de los y las profesionales en formación en trabajo social del Colegio Mayor de Cundinamarca. Facultad de C. Sociales, programa de trabajo social grupo D, 2012. Elaboración del documento final, Myriam Méndez.

Al asumirse esta problemática desde la perspectiva de la garantía de los derechos, se reafirma la responsabilidad del Estado de proteger, respetar y promover los derechos humanos; pero, por tratarse de derechos de la infancia, y conforme a la Convención Internacional de Derechos del Niño, también la corresponsabilidad de la sociedad y, en este caso, del sistema educativo y las familias y comunidades, en las dinámicas de socialización de los niños y las niñas; ello supone una labor formativa con los docentes y otros agentes educativos que cotidianamente se enfrentan a personas en situación de desplazamiento en sus contextos locales y, por ende, un trabajo mancomunado con y entre las instituciones educativas, con el fin de construir herramientas que permitan la inclusión de los niños y niñas al ambiente educativo y garantice el respeto de sus derechos. El material que aquí presentamos, sus nociones y acciones pedagógicas, pretende ser un aporte en dicha dirección.

Es importante matizar que no todas las personas en situación de desplazamiento son afectadas de la misma manera, por lo que se requiere considerar la inclusión desde un marco general que pueda ser enriquecido a partir de las particularidades de cada contexto. Precisamente, uno de los aspectos a tener en cuenta al realizar cualquier labor pedagógica con comunidades en situación de desplazamiento es la experiencia de los individuos y grupos, no sólo desde su estado de víctima de un conflicto, sino también desde sus fortalezas, proyecto vital, cosmovisión, culturas y sueños.

Normalmente, el desplazamiento ha implicado que las víctimas asuman actitudes de resistencia ante la adversidad de los hechos sufridos. Si bien, los duelos personales y colectivos tienen una determinada forma de asumirse, desde el silencio hasta la negación de lo vivido, es imprescindible generar en los procesos educativos espacios de reconstrucción narrativa de la experiencia, buscando que tales escenarios tiendan a procesar los hechos negativos, recuperar los aspectos positivos y tender a la reafirmación de los derechos de niños, niñas y jóvenes en estos nuevos contextos. El presente módulo comienza acercándose a un primer nivel de la experiencia, para luego ir profundizando en dimensiones más complejas y profundas de los niños, niñas, jóvenes y mujeres.

# El escudo de mi personalidad

## Objetivo

Identificar cómo NNJ se reconocen a sí mismos y a sí mismas, en diversos aspectos de su identidad personal.

## Consideraciones iniciales

El escudo es esencialmente un símbolo de protección. Con ello se busca que los niños, niñas y jóvenes, partan de un referente más sólido para afrontar una situación problemática y que asuman el ejercicio desde un lugar menos vulnerable y más seguro. Las preguntas que se sugieren son fundamentales, pues se parte de aquello que es objeto de “orgullo” o valoración positiva para las personas. La idea es que cuando la historia personal o colectiva es llevada al lenguaje, no simplemente se haga desde el lugar de la victimización que ha causado un hecho, sino desde al ámbito de aquello que nos ha fortalecido o que mantiene una imagen afirmativa, más no idealista, de los sujetos.

## Desarrollo

a. **Motivación:** Se comparte con los y las participantes las nociones que se tienen del escudo, como un símbolo que puede representar a una personalidad, un equipo, un país o una organización. Se les invita a que cada quien dibuje su propio escudo, de manera que se sienta identificado con él. Posteriormente, se indica que en el centro del mismo escriban su nombre y que dejen 5 espacios en los cuales van a escribir.

b. **Trabajo personal:** Una vez terminado el dibujo, con su nombre en el centro, se les invita a escribir en uno de los espacios libres “las cosas que me enorgullecen de mí misma o de mí mismo”; luego, en otro espacio “lo que quisiera cambiar”; más adelante, “lo que más me gusta hacer es...”; en otro “los temores”; finalmente, “mis sueños para la vida”.

c. Al término de este ejercicio se hace un breve sondeo sobre las percepciones suscitadas: ¿Qué tan fácil o difícil fue responder determinadas preguntas? ¿Por qué? ¿Qué tan frecuentemente nos hacemos este tipo de preguntas?

d. **Trabajo en grupos (de 5 personas):** Los grupos socializan lo que deseen de sus escudos personales y luego, en un escudo grande y colectivo (en un pliego de

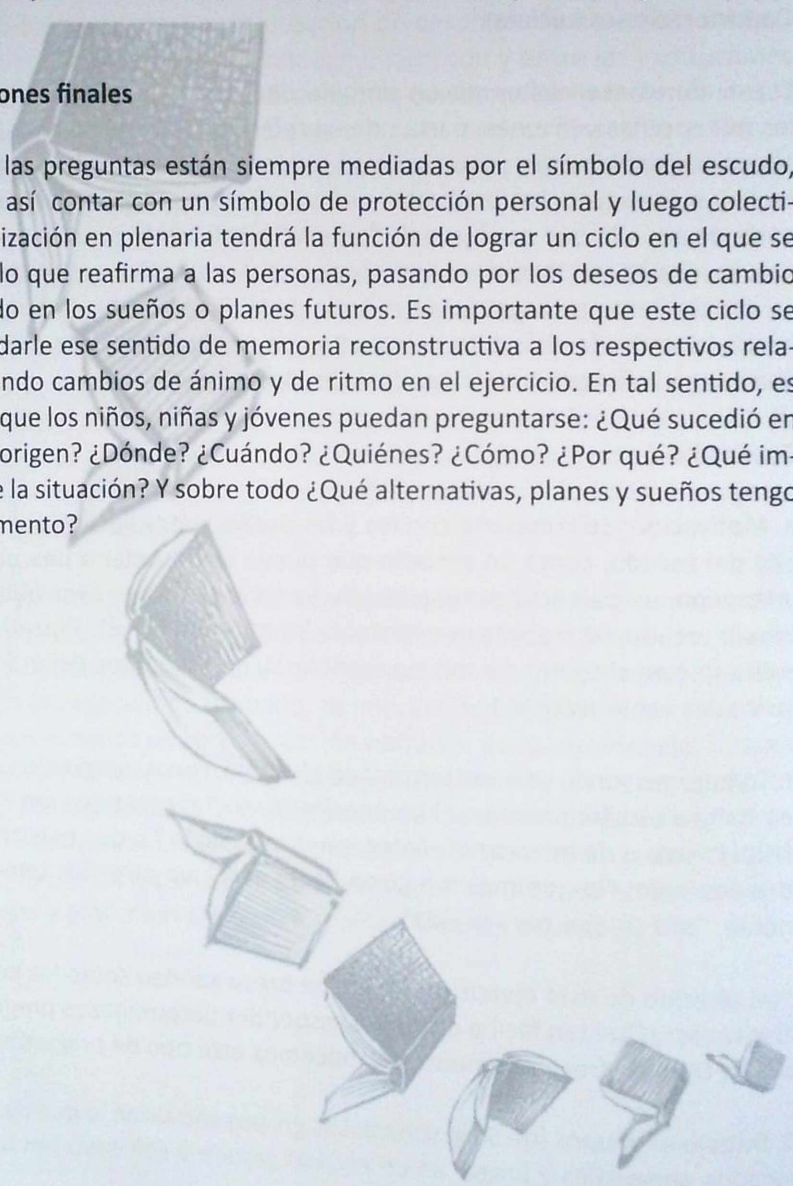
papel periódico), colocan una síntesis de los aspectos más llamativos o relevantes (aspectos en común, diferencias, puntos de vista, etc.).

e. Plenaria: Se socializan los escudos colectivos teniendo en cuenta que todos compartan la primera pregunta, luego la segunda y así sucesivamente.

**Materiales:** Hojas carta u oficio, colores, marcadores, lápices, pliegos de papel periódico.

### Consideraciones finales

Nótese que las preguntas están siempre mediadas por el símbolo del escudo, buscándose así contar con un símbolo de protección personal y luego colectivo. La socialización en plenaria tendrá la función de lograr un ciclo en el que se va de aquello que reafirma a las personas, pasando por los deseos de cambio y terminando en los sueños o planes futuros. Es importante que este ciclo se logre, para darle ese sentido de memoria reconstructiva a los respectivos relatos, advirtiendo cambios de ánimo y de ritmo en el ejercicio. En tal sentido, es importante que los niños, niñas y jóvenes puedan preguntarse: ¿Qué sucedió en mi lugar de origen? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quiénes? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Qué impactos tiene la situación? Y sobre todo ¿Qué alternativas, planes y sueños tengo en este momento?



LA IDENTIDAD  
**LA FAMILIA**  
Y LOS EFECTOS  
DEL  
DESPLAZAMIENTO



Es importante tener en cuenta que a los NNJ, al igual que a sus familias, les cuesta que en un determinado contexto se les reconozca como “desplazados”, en razón de la estigmatización y la discriminación a que suelen ser sometidos y sometidas en diferentes ámbitos. El estigma trae consigo un juicio de valor y en muchos momentos, un rechazo. Adicionalmente, los afectados y afectadas prefieren tener oculta esta identidad cuando hay o puede haber problemas de seguridad relacionados con su lugar de origen o con las nuevas relaciones que entablan en las zonas de recepción. Desde el punto de vista de la valoración individual, en la cual es fundamental para las personas cambiar su condición de sometimiento por algún tipo de poder político o social, lo más complicado es mantener esa imagen de víctima indefinidamente.

Ante los efectos que tiene el desplazamiento forzado en la identidad individual y colectiva, algunos NNJ realizan procesos de autoexclusión o auto-marginación, al no poder compartir públicamente su condición, como tampoco sus recuerdos sobre el desplazamiento o su vida anterior. Otros hacen lo mismo por la negación de su propia identidad y de sus raíces, o por la presión que generan las miradas despectivas sobre el origen campesino, las diferencias étnico-raciales y hasta el dialecto regional, muchas veces condicionados por el racismo, las segregaciones de clase y de género.

Hay también una afectación por causa de la apropiación del espacio y el entorno. Aquí el territorio juega un papel clave, por el cambio del paisaje rural a un ambiente urbano. Muchos NNJ que vienen de lugares abiertos, amplios y verdes, se encuentran con espacios mucho más cerrados y limitados, más lúgubres y duros (la selva de cemento), que afectan su estado de ánimo y el manejo de la relación con su corporalidad, porque no existen muchas alternativas de recreación y movilidad.

Junto a lo anterior, se perciben miedos relacionados con su forma de habitar el territorio, no solo por los peligros característicos de la ciudad, sino por la ausencia o cambio de redes sociales en las zonas de recepción. Esta situación no es rígida, sino que genera fluctuaciones en la socialización de niños y las niñas; en algunos casos, los vínculos con los nuevos compañeros y compañeras se construyen de manera fluida, pero en otros, la integración se dificulta y se vuelve conflictiva en el tiempo. Ello depende, en gran medida, de redes de relaciones más amplias, como la escuela, la familia y la comunidad en la que juegan factores socioeconómicos también.

El desarraigo trae consigo un cambio abrupto en los comportamientos, las ac-

titudes y las normas que en los lugares de procedencia determinaban la vida social y cultural de los niños y las niñas en el campo o en los centros poblados; también genera alteraciones en la estructura familiar, mucho más cuando se padece la ausencia de uno o varios seres queridos. Una vez en la ciudad, con el desplazamiento se aumenta (o dispersa, en el caso de las familias extensas afrocolombianas o indígenas) el núcleo familiar y cambia el panorama del entorno barrial o el espectro del vecindario. En su mayoría, los NNJ deben asumir papeles distintos, las normas y las reglas tienen otro carácter. En estos casos, las bases emocionales se transfiguran por cuestiones como las dificultades por acceder a la supervivencia económica, las nuevas tareas domésticas, la precariedad laboral de los padres y la inseguridad del contexto.

Como se señalaba anteriormente, ante los hechos traumáticos y sus respectivas consecuencias, no se pudo hacer una tipología definitiva; muchas veces, los efectos del desplazamiento llevan a conductas contradictorias, ambivalentes, que es necesario considerar a la luz de cada circunstancia. Aún así, puede decirse que, en unos casos, los vínculos emocionales que los NNJ establecen se relacionan con sentimientos de ternura, dulzura y cariño, bien como proyección de sus propias afectaciones o porque buscan un tipo de reconocimiento en el mundo externo. Pero, en otros casos, afloran sentimientos de ira y desprecio, que pueden ser resultado de sentimientos que han venido desarrollando en su nuevo contexto.

Es importante tener en cuenta, en una labor pedagógica, que los NNJ víctimas del desplazamiento han tenido pérdidas de seres queridos, han vivido situaciones dolorosas y traumáticas, y han tenido que tomar decisiones que no están acordes con su edad, como el hecho de cumplir un papel de liderazgo fundamental en la huida de su familia, responder por los hermanos pequeños o trabajar para contribuir con la estabilidad económica de la familia. En varias ocasiones, estas situaciones no se procesan, ni siquiera se abordan en la escuela, o por parte de quienes rodean a los niños y las niñas, produciéndose una carga emocional permanente que no solo afecta a quien la sufre, sino que se expresa en hechos de agresión frente a los demás.

Todo lo anterior plantea la necesidad de adelantar procesos formativos en los que se asuma de manera compleja las diversas dimensiones del desplazamiento forzado, dando un lugar central a la condición emocional de los niños, niñas y jóvenes, dado que uno de los problemas en el ambiente educativo es el tratamiento que la escuela otorga a los sentimientos y los afectos. La actividad que viene a continuación, sugiere una forma de procesar dicha experiencia en la escuela.

# Manejando monstruos y construyendo sueños

## Objetivo

Potenciar el empoderamiento personal y los sueños, con el fin de manejar emociones que paralizan las acciones y expresiones de los niños, niñas y jóvenes.

## Consideraciones iniciales

Una parte importante en la labor pedagógica con niños y niñas en situación de desplazamiento, consiste en el acompañamiento psicosocial a esta población, abordando temas como el manejo de las emociones, elaboración de duelos, reconstrucción del tejido social y manejo de conflictos, entre otros. Cada vez más se reconoce que esta labor no es exclusiva de psicólogos o trabajadores sociales, sino que es parte del papel que pueden jugar los encargados de la socialización de los niños, niñas y jóvenes, en la reparación integral a las víctimas.

Esta actividad tiene mucho que ver con la anterior, pues el símbolo de “monstruo” que se asumirá para llevarla a cabo, supone abordar los imaginarios sobre lo que significa la situación de víctima, tanto con quienes han sufrido el desplazamiento como con quienes no, en la perspectiva de mejorar la comunicación con las y los otros y posibilitar el aprendizaje y la construcción de mundos comunes.

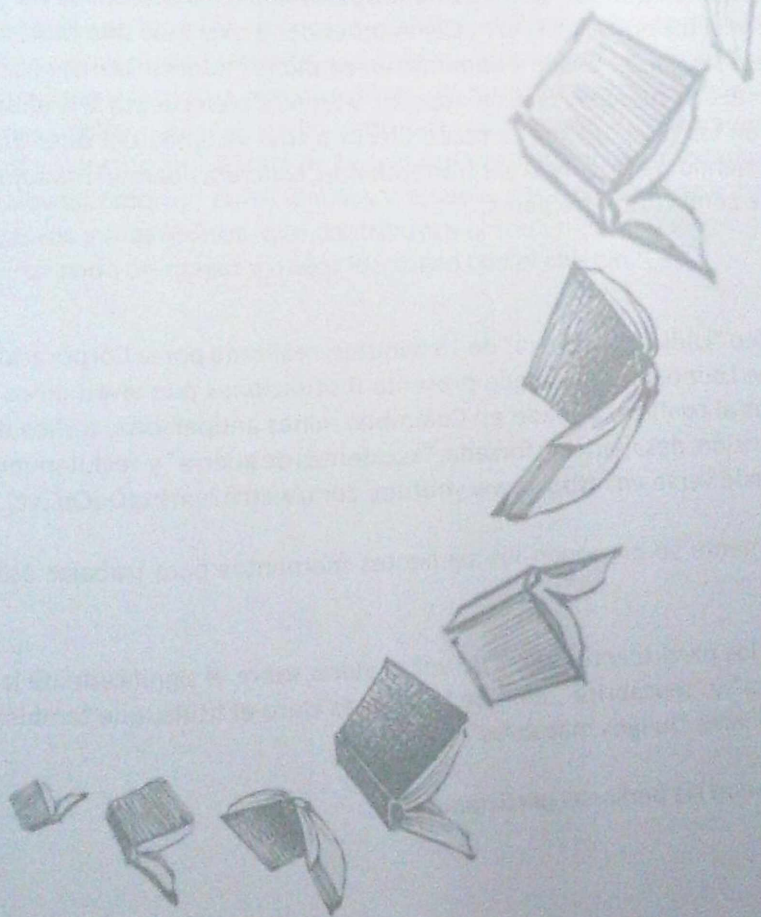
## Desarrollo

- a. Se hace un círculo con las y los participantes: Se invita a respirar lenta y profundamente, se cierran los ojos. Se inicia luego un ejercicio de auto-reconocimiento físico y toma de conciencia dirigido con música suave de fondo (contacto con partes del propio cuerpo), y valoración personal (respiración profunda, reconocer cómo estoy “aquí y ahora”). Traer al presente las cosas de las que nos sentimos orgullosos y orgullosas, y agradecerlas. Retomar las cosas que quisiera cambiar o fortalecer.
- b. En segundo lugar, se sintoniza al grupo con ejercicios de repetición de diferentes movimientos. Después de hacer varias respiraciones profundas, se pide que cada quien se detenga en las emociones o sentimientos que plasmó en el escudo de la actividad anterior. Se sugiere que a esas emociones negativas se les de forma de “monstruos” (tales como la ira, el dolor, la tristeza...). Con la respiración profunda, al tomar y soltar el aire varias veces, se les invita a expulsar esos

temores y emociones que les impiden avanzar en sus sueños. Luego de esto, se invita a visualizar los sueños y a traerlos hasta sentirlos muy cerca.

c. Es muy importante en estos ejercicios la intención y convicción, para que realmente se obtenga el propósito esperado. Finalmente, también con respiraciones, nos mandamos buena energía para avanzar hacia nuestros sueños.

d. Finalmente, se invita a quienes deseen compartir: ¿Cómo les fue? ¿Cómo se sintieron con los ejercicios? Algo importante es compartir con los niños y niñas, si desde la actividad anterior se había pensado en los sueños y si en este momento los ven diferentes, más cercanos, más claros. De ser posible, se revisa y valora las estrategias que los y las NNJ utilizan para sobreponerse a las emociones y situaciones que los afectan negativamente, mostrándoles sus propias fortalezas emocionales y humanas.



# Lúdica macábrica

## Objetivo

Potenciar diálogos abiertos, cercanos, afectivos y propositivos entre docentes, madres, padres, cuidadoras y cuidadores, frente a las problemáticas y dificultades que viven los NNJ afectados por el desplazamiento forzado interno.

## Consideraciones iniciales

Con esta actividad se busca fortalecer espacios de convivencia entre pares (NNJ), basados en la construcción y recreación permanente de una ética del respeto por la vida, la solidaridad, el cuidado y el respeto a la diferencia. Las preguntas fundamentales tienen que ver con: ¿Cómo propiciar espacios colectivos de expresión de los afectos entre los NNJ? ¿Cómo aprender a expresar una molestia a un compañero sin que se escale o aumente un conflicto? ¿Cómo avanzar hacia el logro conjunto de acuerdos? En este aspecto, y teniendo en cuenta la realidad del matoneo en los colegios que también afecta a NNJ víctimas del desplazamiento, sigue siendo pertinente crear herramientas concretas para el manejo y tratamiento de conflictos entre pares.

## Desarrollo

Retomar el video “Lúdica macábrica” de 15 minutos, realizado por la Corporación del Nuevo Cine Latinoamericano, que presenta 6 situaciones que viven niños y niñas asociadas al conflicto armado en Colombia: minas antipersona, tráfico de drogas, prostitución, desaparición forzada, “accidentes de guerra” y reclutamiento forzado (Puede verse en <http://www.youtube.com/watch?v=tPxDqOp2yc>).

Metodológicamente se proponen los siguientes momentos para trabajar este video:

- a. Preguntar a los participantes antes de ver el video sobre el significado de las palabras “lúdica” y “macábrica”, a fin de hacer más claro el título, que también podría denominarse “Juegos macabros”.
- b. Ver el video con las personas participantes.

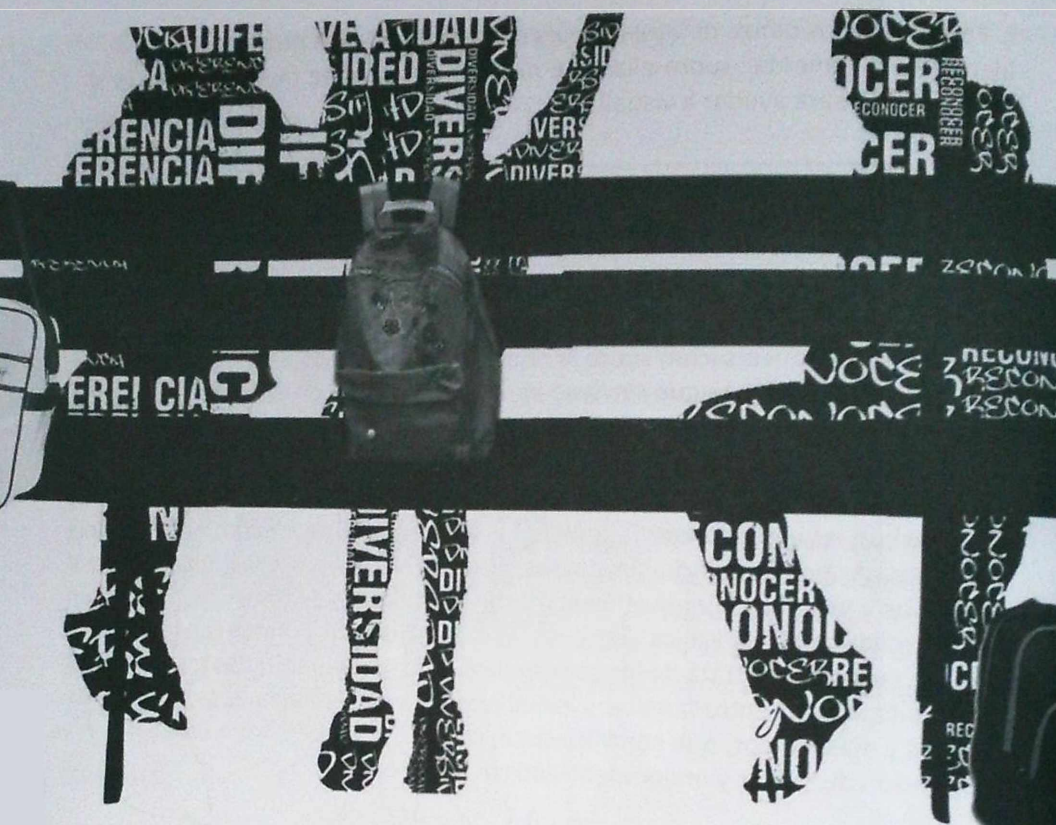
c. Preguntar a los niños, niñas y jóvenes por las situaciones que alcanzaron a identificar y comentar sobre ellas. De manera opcional se puede utilizar la siguiente tabla para ayudar a visualizar:

JUEGO	TEMA ABORDADO	VÍCTIMAS	VICTIMARIOS

d. Generar una conversación sobre la relación entre las situaciones presentadas en el video y situaciones que se vivan en la escuela, a fin de entender mejor los problemas y plantear posibles alternativas.

### **Consideraciones finales**

Trabajar con las y los jóvenes la realidad y las actitudes de discriminación hacia diferentes grupos humanos, sus causas, consecuencias y lo relacionado con los prejuicios y las ideas preconcebidas. Al mismo tiempo, es necesario promover y desarrollar con ellos y ellas actitudes y actividades que promuevan la solidaridad y la inclusión. Se trata de buscar caminos para superar miradas mutuamente “culpabilizadoras” entre familias y escuela, para avanzar hacia espacios más reflexivos y más lúdicos, que contribuyan al crecimiento personal o familiar y a la generación de mayor y mejor identidad con el colegio.



**LA VIDA**  
— EN LA —  
**ESCUELA**  
DESDE UN ENFOQUE  
**DIFERENCIAL**

Una tendencia preocupante cuando se habla de caracterizar a la población estudiantil, y más si son personas desplazadas, tiene que ver con que, desde el mundo adulto, con frecuencia hay una mirada centrada en los problemas y en “lo negativo”, corriéndose el riesgo de desestimar los recursos, habilidades, potencialidades y capacidades de los NNJ, lo que hace difícil el reconocimiento de experiencias positivas presentes y el avance hacia propuestas viables de cambios.

Este aspecto es importante, por cuanto se puede caer en la generalización y la estigmatización de los niños, niñas y jóvenes: *“Los niños son indisciplinados”, “es que los jóvenes de ahora...”, “los jóvenes son drogadictos, peligrosos...”*, recargando toda la responsabilidad de lo que sucede en ellos y ellas, sin cuestionar que el contexto social está basado en la inequidad, las discriminaciones y la falta de oportunidades que, sin duda, contribuyen de manera significativa a situaciones que afectan a toda la sociedad. En este caso, se puede llegar a producir una doble o triple discriminación: la de ser “joven”, “niño, niña”, indígena o negro (afrocolombiano, palenquero o raizal) y “desplazado y desplazada”.

La forma como son recibidos los NNJ en la escuela, en algunos casos, también produce preocupación en las familias, puesto que se presentan situaciones de matoneo por razones de diferencias étnica, de color de piel, culturales, estéticas o formas de lenguaje (expresiones regionales, formas de hablar y demás). No obstante, en otros casos, se han evidenciado también experiencias de acogida, solidaridad e integración al grupo. *“Muchas veces personas que se dan cuenta de su situación los menosprecian y no los aceptan; en otras ocasiones, los apoyan y los hacen sentir parte de ellos.”* (Joven de un colegio).

En el marco del presente proyecto, los NNJ que se reconocieron como “desplazados” y “desplazadas” plantearon una serie de situaciones dentro del colegio que les afectan negativamente y que vale la pena mencionar: *“Un 15% señala el robo, seguido de situaciones como el matoneo y las amenazas, con un 13%, continuando con un 10% por situaciones de pornografía; el manejo de armas interno, con un 9%; la extorsión y el consumo de drogas, con un 8%; situaciones de venta de drogas, con un 6% y, consumo de alcohol, con un 5%, dentro de las instituciones educativas.”*<sup>19</sup>

---

19 Tomado de: “Caracterización de niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento forzado”. Material construido en el marco del proyecto “La Escuela Frente al Desplazamiento forzado”. Con el apoyo de los y las profesionales en formación en trabajo social del Colegio Mayor de Cundinamarca. Facultad de C. Sociales, programa de trabajo social grupo D, 2012, p.25. Elaboración del documento final, Myriam Méndez.

Lo anterior hace pensar que las situaciones y preocupaciones de NNJ en situación de desplazamiento, al menos en el ámbito de la convivencia escolar, no son muy diferentes de las que plantean NNJ que no han vivido el desplazamiento.

Problemas como el matoneo surgen como resultado de una sociedad en la que funciona la lógica patriarcal que impone por la fuerza la voluntad de quienes se consideran más poderosos, más fuertes, sobre los más débiles y vulnerables, en diversos niveles. En la escuela se reflejan y reproducen esos modelos y prácticas inequitativas y desiguales de relaciones de poder; expresiones que exaltan la fuerza física, el poder económico, la adscripción a un equipo de fútbol, el chantaje y la agresión para ejercer control o poseer bienes materiales, relacionados con el mayor o menor prestigio. Los NNJ que padecen esta situación consideran que la sufren por ser distintos a los demás, por ser juiciosos, por hacer sus deberes, por algún defecto físico, por su etnia, su género o por ser honestos. Muchos estudiantes condenan la diversidad porque no se sabe cómo actuar frente a ésta y porque, poco a poco, se han venido instaurando dinámicas de control entre ellos mismos, que reproducen los modelos sociales, generándose así el uso de la fuerza, la burla y el chantaje.

En efecto, los NNJ provenientes de zonas rurales han desarrollado una serie de conocimientos, saberes y habilidades acordes con el contexto en que crecieron; al llegar a la ciudad dichas habilidades, conocimientos y recursos ya no son necesarios, porque cambian por otros en el nuevo entorno. Esta situación hace relación a los imaginarios que estudiantes y docentes tienen sobre la “vida en la ciudad” y la “vida en el campo”, asumiéndose generalmente una idealización de la primera y la subvaloración de la segunda, como “atrasada” y “premoderna”. En el mismo sentido, existe poca valoración de los saberes de NNJ desplazados por parte de sus pares, ya que no tienen suficientes oportunidades para expresarlos o evidenciarlos, dado el cambio de contextos, por ejemplo, saber nadar, pescar, cosechar, etc.

Analizar los efectos que ha tenido el conflicto armado en los niños y niñas en situación de desplazamiento supone profundizar en una extensa cadena de realidades entremezcladas, que parten del lugar o los lugares de expulsión hasta los espacios de recepción. El conflicto parece haber trascendido los límites artificiales entre la escuela y su “afuera”; por ello, la necesidad de una comprensión crítica de las culturas que rodean el contexto en el que está inmersa la escuela, se torna imperativa. El asunto es que los saberes y conocimientos eruditos que persisten en la escuela no logran dialogar con las particularidades del entorno y las transformaciones sociales e históricas actuales, lo que indica que el despla-

zamiento no sólo es una problemática en sí misma, sino que dada la movilidad e inestabilidad del ámbito socio-cultural, termina profundizando otro tipo de situaciones conflictivas.

Tal hecho lleva a que, en términos generales, lo pedagógico se vea en la necesidad de repensar y problematizar las relaciones tradicionales de enseñanza-aprendizaje, tanto en el orden teórico, como en el ético y práctico. Lo fundamental, en el ámbito educativo, es que la escuela, en tanto espacio de socialización, incluya en su dinámica la protección de los niños y niñas en situación de desplazamiento, adoptando de manera transversal un enfoque de inclusión y garantía de derechos.

De esta manera, una labor de inclusión tiene como punto de partida tomar en cuenta un enfoque diferencial, desde el cual las particularidades étnicas, sociales, geográficas, de género y culturales de los niños y niñas, sus expresiones, sentimientos y necesidades sean abordados a partir de sus historias, sus realidades, sus contextos y las condiciones en las que han crecido. Es así como la lucha contra toda forma de discriminación, respetando las diferencias referidas a los modos de ser de cada quien, han de equilibrarse para lograr un proyecto educativo que permita la inclusión de los niños y niñas afectados por el desplazamiento.



# ¿De dónde vengo yo?

## Objetivo

Lograr que los NNJ identifiquen de dónde vienen y el contexto en el que se desarrollan diariamente, con el fin de brindar herramientas para la comprensión de su entorno y su identidad.

## Desarrollo

a. Se le pide al grupo que camine por el espacio de manera cada vez más rápida, estableciendo contacto con la mirada. Luego, se les indica a los y las participantes que cada vez que se encuentren con alguien de frente brinquen y se choquen las manos. Poco a poco van caminando más despacio hasta ubicarse en un lugar del salón. Cuando esto ocurra, se le da a cada persona un espejo, al igual que una hoja y un lápiz, para que se observen en silencio, mientras el facilitador va preguntando lo siguiente:

¿Quién soy yo?

¿De dónde vengo?

¿De qué color es mi casa, mi barrio?

El lugar donde nací ¿es bonito?

¿Qué me gusta recordar y qué no del lugar donde viví o vivo?

Estas preguntas las responden en la hoja, sin necesidad de marcarla.

b. Se le pide a los NNJ que quieran compartir su experiencia en el ejercicio que lo hagan para todo el grupo, de manera rápida y espontánea.

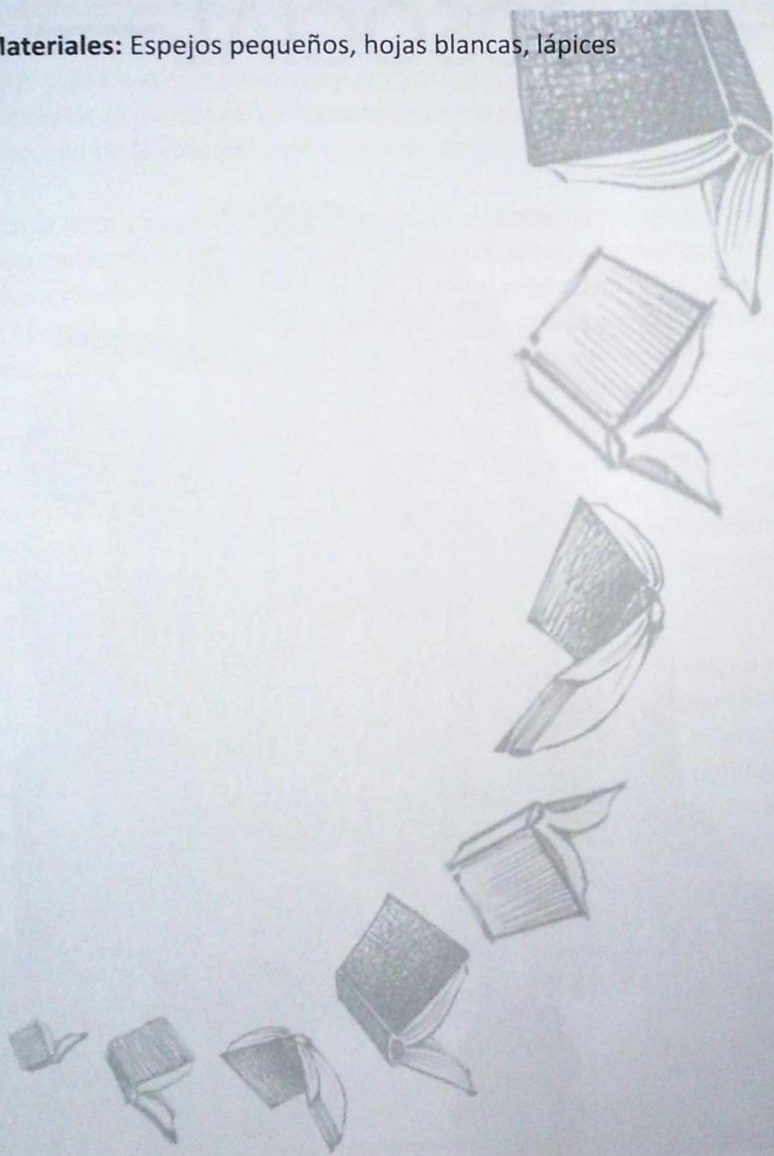
c. Luego de hacer una ronda de opiniones, se les pide a las personas participantes que nuevamente tomen el espejo, se observen y piensen cómo quieren que sea su vida, qué quieren hacer, qué le desean a su familia y a su entorno, y que piensen en cómo ellos van a contribuir para que todo efectivamente sea una realidad. Se les pide que al respaldo de la hoja consignen la experiencia del ejercicio.

## Consideraciones finales

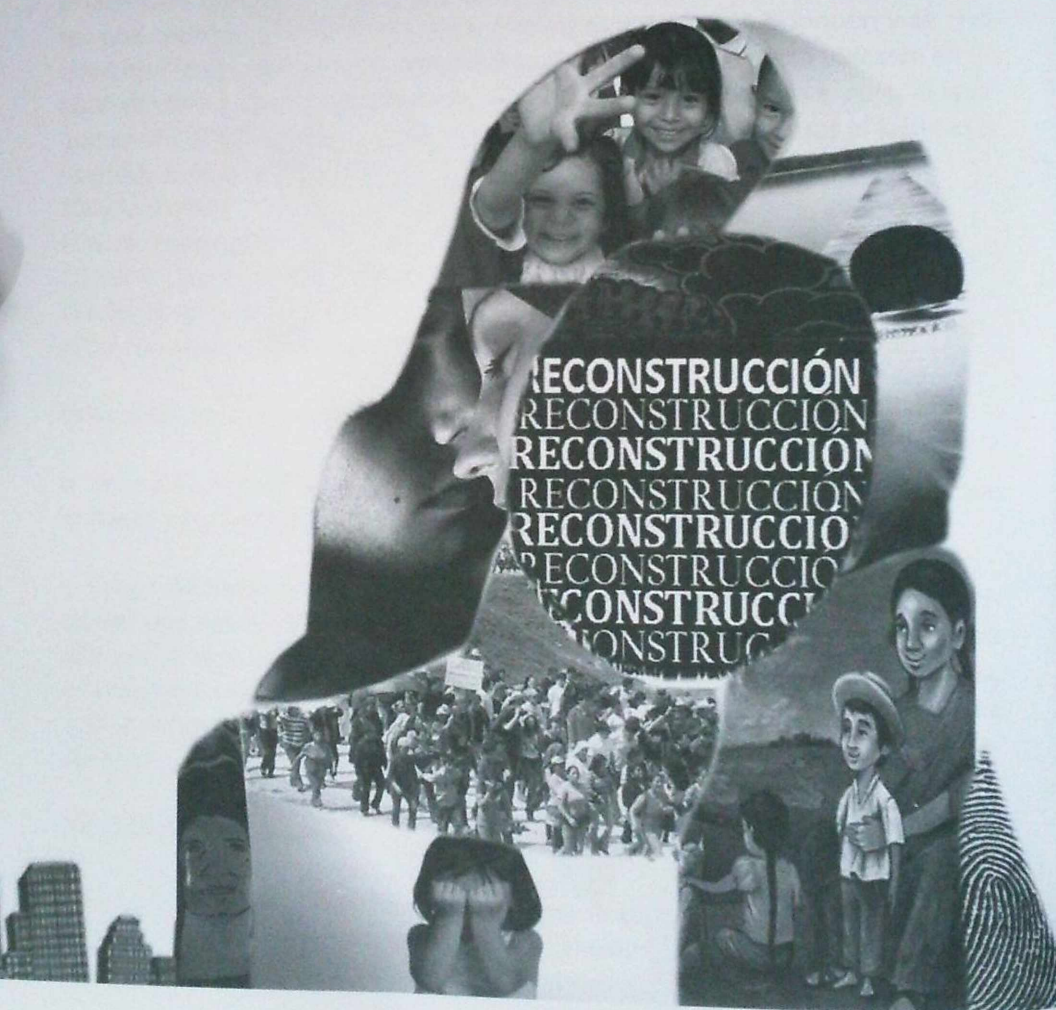
Esta actividad aborda el tema de la memoria. Reconocer aspectos tan concretos como los espacios y las personas, lleva a considerar la posibilidad de provocar nuevos vínculos que han sido alterados durante hechos problemáticos. Es impor-

tante realizar el ejercicio con no más de veinte personas, contar con un espacio tranquilo que posibilite la concentración y disponer de personal de apoyo para realizar contención emocional. Se hace pertinente direccionar el ejercicio hacia la identidad personal y la reconstrucción de la imagen subjetiva, considerando la cotidianidad de los NNJ; de tal modo que logren comprender su vida como un proceso necesario, que requiere contar con sus iniciativas para concretar los sueños.

**Materiales:** Espejos pequeños, hojas blancas, lápices



# ACOMPañAMIENTO — PSICOSOCIAL —



En Colombia el impacto del conflicto armado en los y las NNJ los lleva a vivir situaciones traumáticas que afectan su mundo emocional, sus relaciones familiares y sociales, generando la ruptura del tejido social y agravando la vulneración de sus derechos. En este contexto, es pertinente implementar procesos de apoyo y acompañamiento psicosocial, que aporten al afrontamiento y la superación de dichas situaciones y a la construcción de alternativas comunitarias de soporte.

El acompañamiento psicosocial pretende *“Construir un proceso reflexivo entre la población víctima, su red social y los acompañantes, que contribuya a la superación de los efectos sociales y emocionales de la violencia mediante la resignificación de la identidad y el reconocimiento de recursos personales y sociales, en el marco de la categoría de sujeto de derechos”*.<sup>20</sup>

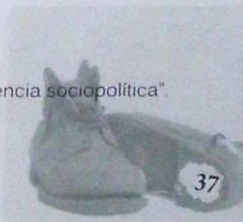
Desde esta perspectiva, es importante destacar la necesidad de una construcción conjunta entre la población y los o las acompañantes con respecto a la restauración de los lazos de confianza cultural y emocional, así como el abordaje de la identidad y la manera como las personas se ven a sí mismas antes, durante y después de la experiencia violenta. Es importante tener en cuenta que ubicarse en el lugar de las víctimas supone un sentido ético, desde el cual se considere los impactos de la ruptura o destrucción de redes personales, sociales y familiares, provocadas por la violación a los derechos humanos. Todo esto debe hacerse, sin embargo, en el marco del reconocimiento, puesto que se requiere leer la acción pedagógica, a partir de una concepción de sujetos autónomos, con capacidad de exigir sus derechos y promover cambios en su propia vida. Es decir, que no puede separarse la inclusión del reconocimiento.

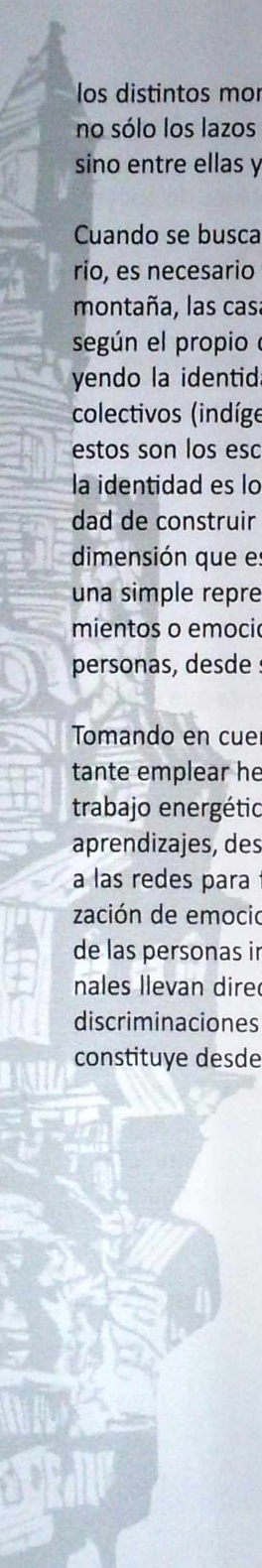
Al asumirse el principio de reparación de los daños sufridos, se requiere comprender que los hechos traumáticos emergen de actos violentos intencionales, deliberados, con responsables tangibles (no “la violencia”, o “el conflicto” como formas ambigüas de nombrar las causas), los cuales han vulnerado la dignidad de la población afectada, han provocado la estigmatización de su condición y han sometido a sus miembros a la marginalidad, la exclusión, la discriminación o la segregación.

El abordaje psicosocial del desplazamiento contempla el reconocimiento de la diferencia cultural, étnica y social y promueve el papel activo de los afectados en

---

20 Arévalo, Liz Naranjo. “El Acompañamiento psicosocial en contextos de violencia sociopolítica”. Corporación Vínculos. Bogotá, Colombia, 2009. Página 29.



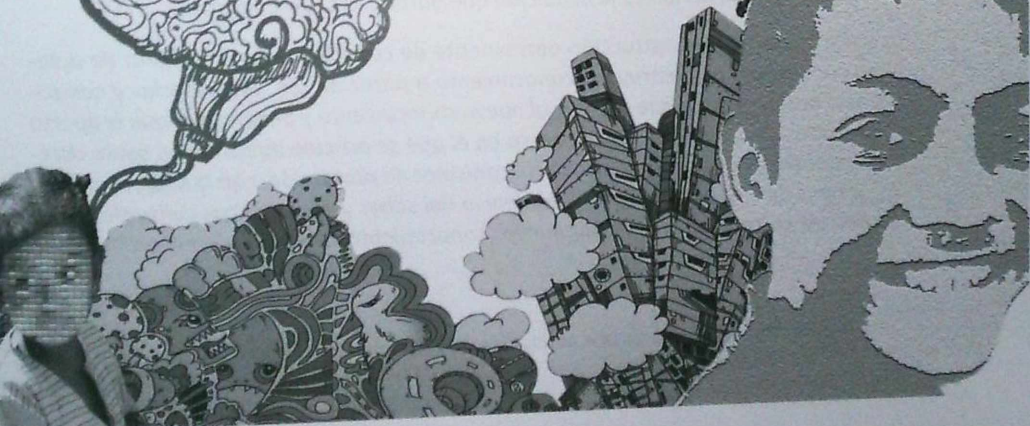
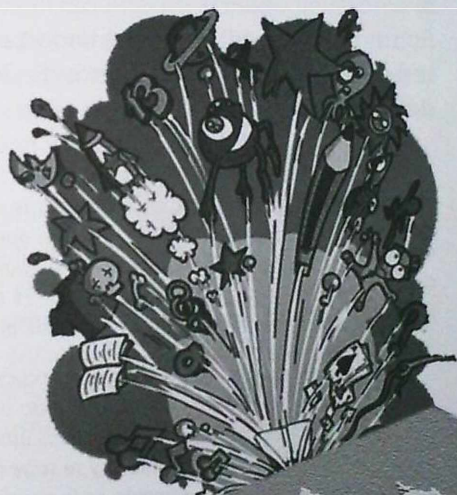
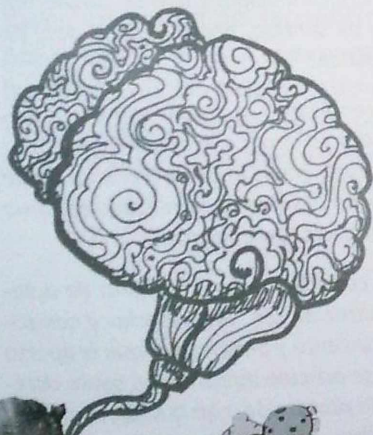


los distintos momentos de reparación emocional; de esta manera, busca crear no sólo los lazos entre las personas que han sido objeto de hechos traumáticos, sino entre ellas y la sociedad.

Cuando se busca reconstruir la memoria de las víctimas con respecto al territorio, es necesario tener en cuenta que ámbitos como la selva, el río, el muelle, la montaña, las casas, las esquinas, las canchas deportivas, las plazas, los parques, según el propio contexto, tienen un poder simbólico tal que termina constituyendo la identidad misma de las personas, máxime si se refiere a territorios colectivos (indígenas o afrodescendientes, que configuran sus cosmovisiones); estos son los escenarios que quedan marcados en la memoria. Profundizar en la identidad es lo que hace que la subjetividad cobre sentido y tenga la posibilidad de construir los proyectos de los individuos. Pero, además, se tiene la otra dimensión que es la experiencia corporal individual y grupal. La memoria no es una simple representación mental, sino que ésta queda guardada en los sentimientos o emociones y hasta se refleja en determinadas parte del cuerpo de las personas, desde su infancia.

Tomando en cuenta lo anterior, para el acompañamiento psicosocial es importante emplear herramientas tales como: ejercicios de relajación y visualización, trabajo energético individual y colectivo, diálogos orientados a la valoración de aprendizajes, desde el compartir de las propias experiencias, dinámicas en torno a las redes para fortalecer construcción de tejido social, expresión y externalización de emociones, entre otras, de acuerdo con las necesidades particulares de las personas individuales y los grupos. Muchas de estas afectaciones emocionales llevan directamente a una reflexión sobre las relaciones de género, y las discriminaciones combinadas, en la medida en que gran parte de la identidad se constituye desde ese ámbito.

— ENFOQUE —  
DERECHOS DE



Para el desarrollo del proyecto “La Escuela frente al desplazamiento forzado” se tuvieron en cuenta varios referentes teóricos, por su pertinencia para la labor educativa en el contexto escolar y para la indagación de las necesidades de la población víctima del desplazamiento forzado.

Desde la perspectiva de derechos, se reconoce a los NNJ como sujetos de derechos, una categoría que fue introducida desde 1989 en la Conferencia Mundial sobre la infancia, para denotar que la niña o el niño no son “objetos” de cuidado, que tienen capacidades correlativas a su desarrollo y edad y que no pueden ser, por ende, destinatarios de políticas de asistencia meramente, sino que se les debe tomar en cuenta. En este marco, se pretende favorecer su empoderamiento y la construcción y fortalecimiento de sus capacidades para convertirse en ciudadanos a partir de la creación de espacios de encuentro, reconocimiento, diálogo, reflexión, participación y cooperación.

En un trabajo pedagógico es importante generar espacios y acciones que aporten a la construcción de sujetos de derecho. En tal sentido, es necesario considerar:

- ◊ La articulación entre la experiencia de los sujetos y la afirmación que van ejerciendo sobre sus derechos, de manera que esta interacción se convierta en su proyecto vital: *“El sujeto de derechos, articula el nuevo conocimiento (derechos) con sus experiencias existenciales, profundizando en ellas para lograr reformulaciones que se convierten en criterios o principios de vida. Es una búsqueda de sentido, por la vida, el acto de vivir, convivir, y ser social, cultural, económico y político.”*<sup>21</sup>
- ◊ La actividad del sujeto como condición para el aprendizaje y la acción como posibilidad transformadora: *“El sujeto de derechos, elabora su conocimiento al interactuar con los objetos, los sujetos, en las dinámicas y procesos, que le implican ser consciente de, aplicar lo que se valora y se sabe (desde la cultura y el saber especializado en torno a los derechos). La acción es la condición que garantiza el aprendizaje.”*<sup>22</sup>
- ◊ La construcción y deconstrucción permanente de conocimientos: *“El sujeto de derechos, construye y reconstruye el conocimiento a partir de sus experiencias y conocimientos anteriores, los que teje con el nuevo conocimiento y perspectiva que le aporta el educador en derechos. Es un proceso en el que se articula información sobre derechos y deberes, normas, instancias y mecanismos de protección, con la subjetividad de los actores de la educación y la incidencia del saber y las prácticas culturales, para deconstruir, reconstruir y construir nuevos conocimientos sobre los derechos.”*<sup>23</sup>

21 Arias Campo, Rosa Ludy. Hacia una pedagogía de los derechos humanos. Diapositiva 21; 2007. Ver en [www.colombiaprende.edu.co](http://www.colombiaprende.edu.co)

22 Ibid. Diapositiva 24.

23 Ibid. Diapositiva 26.

Con base en los anteriores planteamientos, la integración de los niños y niñas al sistema educativo, sin restricciones por su estrato socio-económico, etnia, procedencia geográfica, género o credo, no puede tener ningún tipo de condicionamiento. El problema educativo de la escuela frente al desplazamiento radica en las relaciones de reconocimiento y respeto a las diferencias culturales, de ahí que la interculturalidad significa un paulatino proceso de aprendizaje colectivo tendiente a la instauración de programas de innovación al interior de las instituciones educativas, que incorporen los conocimientos del Otro o la Otra rural, indígena, afrodescendiente, mujer, en situación de desplazamiento, desde la garantía de derechos.

Pero la garantía de derechos es, adicionalmente, 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. Las secuelas del desplazamiento forzado y el conflicto interno armado llevaron a la sociedad colombiana a dinámicas de crisis humanitaria, en las que se pierden los factores básicos de convivencia y solidaridad ciudadanas. De ahí que, en el interior de la institución educativa, los efectos de la guerra conduzcan a la reproducción de valores marcados por la exclusión y la violencia.

En contraposición, un proyecto ético educativo debe considerar estrategias tendientes a un proceso colectivo de reparación, del que la escuela no es ajeno. Los derechos parten del reconocimiento de la afectación física y emocional sufrida por el Otro o la Otra, y suponen medidas concretas de restauración, a partir de la responsabilidad del Estado y de toda la sociedad. El sentido de este enfoque lleva a pensar a fondo el presente de los niños y niñas, en la perspectiva de impulsar mundos posibles y alternativas de reconstrucción sociocultural.



# Soñar y construir futuro

## Objetivo:

Fomentar en los NNJ el sentido de soñar, a partir de su capacidad imaginativa, sus aspiraciones y sus posibilidades de construcción personal y colectiva.

## Consideraciones iniciales

En la presente actividad es importante potenciar la capacidad de volver al pasado, con el fin de aprender de las experiencias vividas, buscando que los niños y niñas proyecten sus deseos y aspiraciones personales. Más allá de la pretensión de inculcar unos valores externos, que muchas veces se expresan en frases como “deberías hacer...”, y que, en la vida cotidiana, son asumidos como discursos, más por presión externa o por obligación que por convicción, es fundamental trabajar en medio del reconocimiento de la inevitable naturaleza conflictiva de las personas y las relaciones, intentando generar sentidos profundos y razones para crecer, soñar y construir, desde el manejo pacífico del conflicto.

## Desarrollo

Para el desarrollo de esta propuesta, se sugieren tres pasos:

1. Ejercicio de relajación corporal, donde, por medio de música, los NNJ puedan adentrarse en un espacio donde se sientan muy tranquilos. Para ello, se va alternado la respiración, inhalando y exhalando de manera consciente, seguido de tres aspectos:

- Imaginación: invitando a los NNJ a que piensen en un paisaje muy hermoso, donde la diversidad de colores sea muy amplia.
- Visualización: haciendo que los niños y niñas busquen ir más allá, visualizado árboles, ríos, animales, diferenciación de colores, etc., hasta crear una actitud contemplativa.
- Activación: posibilitando el “volver al aquí y al ahora” de manera muy lenta, preferiblemente contando de 1 al 5 para que el cuerpo vuelva a su actividad normal.

2. Ejercicio de representación (vía dramaturgia o sociodrama), iniciando desde la construcción de un guión que reúna las vidas de todos y todas acerca de “cómo fue su pasado”, para representarlo por medio de escenas. Durante el proceso, se debe buscar que haya expresión de sentimientos, provocando “su sentir ante las escenas representadas”, para lograr aflorar en ellos y ellas aquellas cosas que aún no han superado. Desde la misma estructura del guión, se debe solicitar que se reconstruya un aprendizaje: ¿qué aprendieron? y ¿para qué les sirvió en su presente el ejercicio?

3. Ejercicio de construcción de futuro desde la visualización: por medio de una hoja color amarillo y con imágenes (se sugieren imágenes donde puedan hallar casas, viajes, carros, empresas, etc.); se solicita hacer dibujos de manera espontánea y pegarlos en la hoja amarilla; se les indica que den un toque de color rojo, de acuerdo a la creatividad de cada participante. Terminado el proceso, se deben reunir parejas y seguir los siguientes pasos:

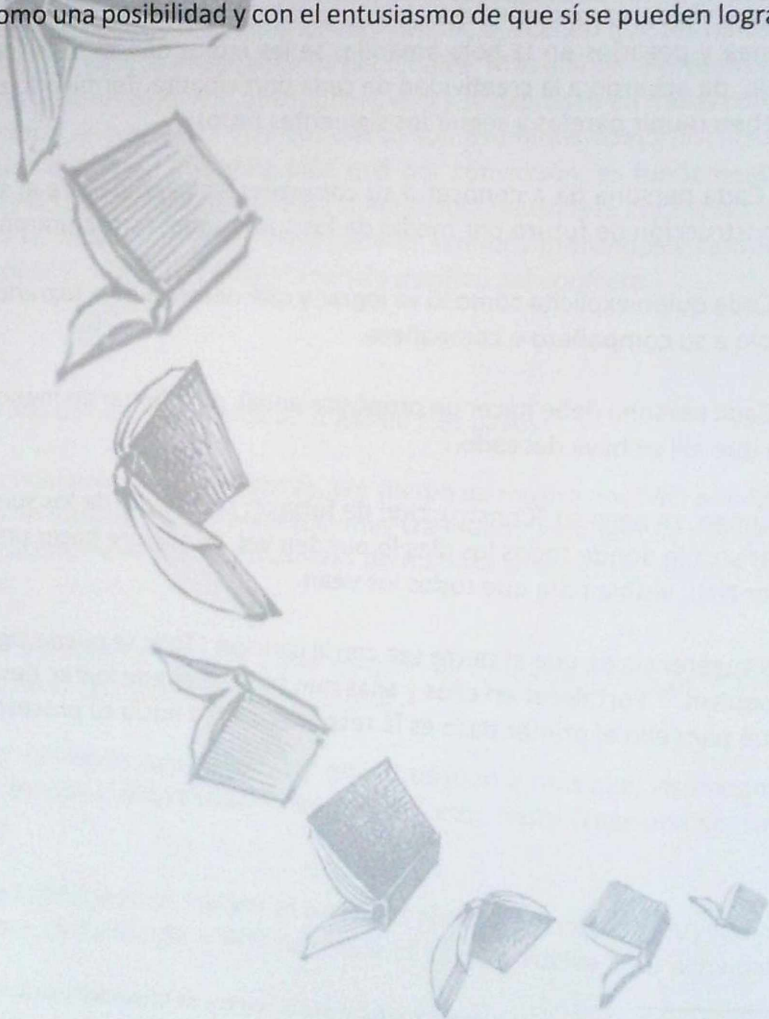
- Cada persona da a conocer a su compañero o compañera el significado de construcción de futuro por medio de los sueños que estructuraron en la hoja.
- Cada quien explicita cómo lo va lograr y qué necesita para lograrlo; comentándolo a su compañero o compañera.
- Cada persona debe hacer un propósito anual, para lograr en menos de 10 años, lo que allí se haya deseado.
- Luego, se pega su “Construcción de futuro”, por medio de los sueños en un lugar visible donde todos los días lo pueden ver. Se sugiere hacer un árbol creado por NNJ, visible para que todos lo vean.

La sugerencia es que el cierre sea con la canción “*Todo se puede lograr*” de Laura Esquivel.<sup>24</sup> Fortalecer en ellos y ellas que todo se puede lograr, desde el actuar y que para ello el primer paso es la responsabilidad hacia su proceso académico.

24 Se puede buscar en internet, YouTube, por el nombre de la canción y su autora, Laura Esquivel.

## Consideraciones finales

Esta actividad se puede trabajar con niños, niñas y jóvenes de cualquier edad, no superior a 20 participantes por grupo. Tratar de crear un lugar para la actividad, un espacio cálido con detalles, como velas e inciensos. Es importante prestar atención a la reacción de sentimientos durante el desarrollo del “ejercicio dos”, ya que se pueden presentar ciertas emociones que es importante atender y contener en el lugar. Es clave no dejar ir la persona con el surgimiento de estas nuevas emociones sin que sean adecuadamente tramitadas mediante la conversación grupal o individual. Los colores sugeridos: amarillo (refleja la luz) y el rojo (refleja pasión), asociados a neurolingüística, permiten que los NNJs logren ver sus sueños como una posibilidad y con el entusiasmo de que sí se pueden lograr.



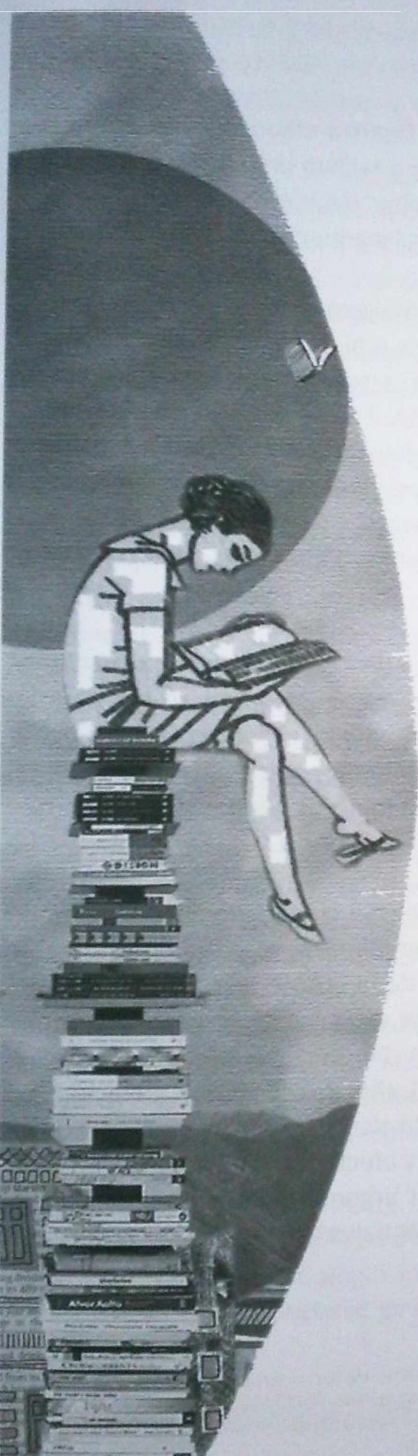
## Recomendaciones para el trabajo educativo con niños y niñas en situación de desplazamiento

Las siguientes recomendaciones tienen como propósito resaltar aquellos aspectos que se han de tener en cuenta para el desarrollo de propuestas adelantadas con niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, por parte de los docentes y de otros agentes educativos. Para ello, se tienen en cuenta varios aspectos, tanto los relacionados con la gestión educativa como los que se refieren al ámbito propiamente pedagógico y didáctico. En tal caso, es importante:

- ✓ Diseñar y realizar acciones y actividades concretas al inicio del año escolar, que permitan identificar y reconocer a NNJ y familias que han vivido el desplazamiento forzado u otras situaciones específicas de vulneración de sus derechos; identificar las particularidades de las personas, sus contextos e historias, para poder hacer un trabajo de atención y un trabajo pedagógico con enfoque diferencial.
- ✓ Promover la reflexión sobre la importancia de la *memoria histórica* del desplazamiento forzado y las situaciones a él asociadas, como elementos imprescindibles para la construcción y fortalecimiento de la identidad personal y colectiva. Para ello, las y los docentes deberán realizar lecturas de desarrollos académicos e investigativos sobre los procesos actuales de memoria llevados a cabo en la ciudad y el país.
- ✓ Servirse del contenido del marco legal para adquirir herramientas que puedan ser llevadas a los espacios escolares; una apropiación de lo jurídico debe ser parte esencial al reconocer y exigir los derechos de los NNJ.
- ✓ Promover habilidades para hacer análisis contextualizados de las situaciones, no solo la descripción de los hechos. En tal sentido, es importante que los y las jóvenes aprendan a preguntarse: ¿Por qué sucedieron estos hechos? ¿Qué pasó después con los hechos que ocurrieron? ¿Qué impactos tienen estas situaciones? Y sobre todo ¿Qué alternativas de abordaje existen para apoyar a las víctimas?
- ✓ Aportar herramientas para el acompañamiento psicosocial a esta población, abordando temas como el manejo de las emociones, elaboración de duelos, reconstrucción del tejido social y manejo de conflictos, entre otros.
- ✓ Posibilitar que el colegio también enseñe a mejorar la forma en que tramitamos los conflictos y las emociones, de manera que puedan volverse un factor y potencial de crecimiento y no una limitación más para el desarrollo personal y colectivo. En este sentido, es importante adelantar procesos

de formación en acompañamiento psicosocial con docentes (sin importar el área o disciplina de trabajo), orientadores y orientadoras, con madres y padres de familia y, por supuesto, con NNJ.

- ✓ Resignificar los imaginarios sobre las implicaciones de “ser víctima” (niña, niño, afro, indígena, campesino o campesina, de otra zona), tanto para quienes han sufrido o no el desplazamiento, para lo cual es fundamental trabajar a partir del lenguaje y la expresión, ya que ello contribuye a la recuperación emocional, como aspectos terapéuticos que mejoran la comunicación con las y los otros y posibilitan el aprendizaje y la construcción de mundos comunes.
- ✓ Escuchar, conocer y reconocer las vivencias y opiniones de los NNJ sobre determinados temas, así sean distintas a las de los y las docentes. Solo cuando se escucha al otro o la otra, es posible generar conexiones, diálogos, debates y discusiones constructivas. La educación, más que un proceso de adoctrinamiento, debe ser un proceso para enseñar a pensar, a hacer preguntas y análisis, a generar reflexiones, a tomar decisiones, aunque no necesariamente coincidamos en las respuestas.
- ✓ Identificar las particularidades de las vivencias de las mujeres y de los hombres, de las formas como se relacionan los géneros, las clases y las etnias entre sí y al interior de cada uno de ellos.
- ✓ Fortalecer espacios de intercambio, interacción y convivencia entre pares (NNJ), basados en la construcción y recreación permanente de una ética del respeto por la vida, la solidaridad, el cuidado y el respeto a la diferencia. ¿Cómo propiciar espacios colectivos de expresión de los afectos entre los NNJ? ¿Cómo aprender a expresar una molestia a un(a) compañero(a) sin que se escale o aumente el conflicto? ¿Cómo avanzar hacia la construcción de consensos y el logro conjunto de acuerdos? En este aspecto, y teniendo en cuenta la realidad del matoneo en los colegios (a menudo representado en pandillas, “barras bravas” y otras formas de expresión que recurren a la violencia) que también afecta a NNJ víctimas del desplazamiento forzado interno, sigue siendo pertinente crear con docentes y estudiantes herramientas concretas para el manejo y tratamiento pacífico de conflictos entre pares.



# SEGUNDA

## — PARTE —

ORIENTACIONES BÁSICAS PARA EL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DE INICIATIVAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO, PARA MUJERES VÍCTIMAS DE DESPLAZAMIENTO FORZADO EN LOS COLEGIOS DEL DISTRITO CAPITAL

# Introducción

En el año 2011 la Secretaría de Educación del Distrito elaboró, conjuntamente con la Corporación Opción Legal<sup>25</sup>, una lectura analítica del contexto sobre las necesidades de formación para las mujeres adultas y mujeres jóvenes, mayores de 15 años, escolarizadas y en situación de desplazamiento forzado.

Este diagnóstico tuvo como propósito fundamental explorar los intereses, las necesidades y las expectativas educativas dirigidas a plantear mecanismos de acción que contribuyeran a la implementación de un programa educativo sensible a las necesidades particulares de esta población. En ese sentido, se estructuró un marco de referencia con elementos que orientaron los análisis, los hallazgos y las sugerencias realizadas; se aplicaron encuestas y se realizaron entrevistas individuales y grupales como instrumentos para la recolección de la información tomada de estudiantes, orientadoras, docentes y directivos docentes como fuentes de información primaria.

A partir de la organización de esa información y de los resultados encontrados, se emitieron conclusiones y se recomendaron mecanismos de acción para la puesta en marcha de una propuesta que respondiera al requerimiento de la Corte Constitucional, en cuanto a la creación e implementación de un Programa de Formación sobre atención educativa para las mujeres adultas y jóvenes, mayores de 15 años, en situación de desplazamiento forzado.

Los resultados generales de la investigación dieron cuenta de cuatro elementos relevantes: en primer lugar, se encontró que mientras el estudio proyectaba que los intereses y expectativas de formación de la población objeto se debían centrar exclusivamente en sus necesidades de articulación al mundo laboral, los datos demostraron intereses de formación diferenciales según criterios de edad. Mientras que las jóvenes menores de 21 años manifestaron expectativas de continuar con sus procesos educativos, para alcanzar niveles técnicos o universitarios, contando con el apoyo económico y afectivo de sus familias, las mujeres mayores de 30 años necesitaban resolver urgentemente su sostenibilidad económica, mejorando así las condiciones personales que garantizan el acceso

---

25 La Corporación Opción Legal es una entidad sin ánimo de lucro, creada en 1999, que trabaja en favor de la población vulnerable para contribuir al fortalecimiento del Estado social de derecho y la convivencia pacífica. Su labor se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad y el respeto de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario.

al mundo productivo, pero no exclusivamente desde la alternativa laboral de empleabilidad, sino también vislumbrando mejores fuentes de auto-sostenimiento y emprendimientos privados al nivel de micro y pequeña empresa.

Un segundo resultado indica que las mujeres jóvenes y las mayores de 15 años del estudio, no solo valoran la escuela como escenario de formación académica, sino que la reconocen como el lugar en donde transforman la visión que tienen sobre sí mismas (competencias intra-subjetivas), en donde cualifican sus habilidades de interacción personal (competencias interpersonales) y en donde encuentran posibilidades de socialización con otros pares en pie de igualdad (compañeros y/o estudiantes varones o mujeres).

Un tercer elemento resultante de los diversos testimonios recopilados señala que aunque la escuela ofrece la posibilidad de avanzar en procesos de lecto-escritura, facilitando el acceso a la alfabetización, como experiencia que facilita la comprensión y relación con el entorno inmediato (para continuar con la educación primaria), la institución escolar queda en deuda con el desarrollo explícito e intencionado de las habilidades para el desempeño productivo femenino (que puede ofrecer el acceso a la educación secundaria) y con un tipo de formación técnica que favorezca la activación de destrezas específicas que promuevan la inclusión laboral y la suficiencia económica (garantizada con más perspectivas por la terminación de la educación media).

El cuarto y último resultado se relaciona con un alto nivel de desinformación con respecto a la normatividad particular que protege a las mujeres y la forma de demandar sus derechos; desinformación presente, en general, en todos los niveles de la comunidad educativa de las instituciones escolares.

Por esa razón, el presente capítulo recoge las orientaciones básicas para abordar el diseño de iniciativas educativas dirigido a mujeres víctimas de violaciones de sus derechos humanos relacionadas o no con el conflicto armado, pero principalmente afectadas por el desplazamiento forzado interno.

La experiencia se implementó durante 2012 en tres colegios o Instituciones Educativas Distritales (IED), en donde se realizó la lectura del contexto particular antes mencionada: Colegio José Félix Restrepo (localidad de San Cristóbal), Colegio La Amistad (localidad de Kennedy), Colegio Sierra Morena (localidad de Ciudad Bolívar).

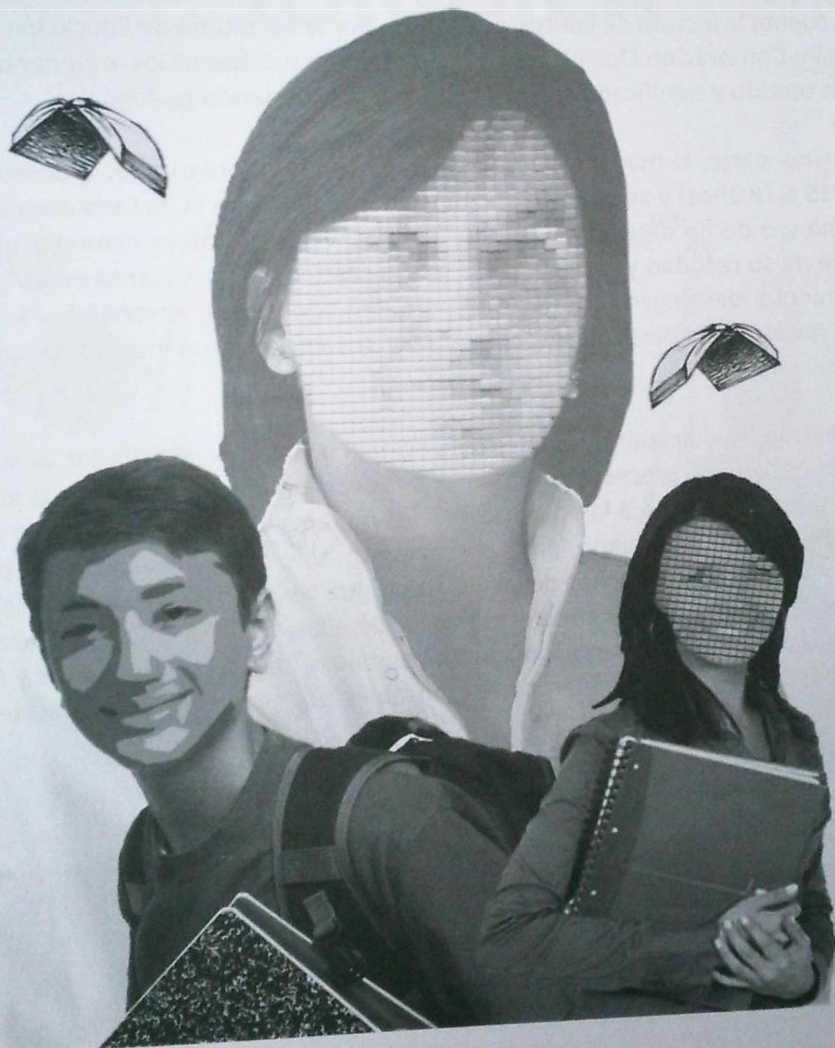
El proceso se desarrolló durante seis meses y tuvo como objetivo empoderar

a sesenta mujeres y treinta docentes seleccionados entre los tres colegios, con quienes se buscó diseñar e implementar propuestas educativas de participación de las mujeres desplazadas al interior de los establecimientos educativos.

Para ese propósito, se diseñaron acciones para llevar a cabo en cuatro etapas, que ordenaron el proceso, cuyos objetivos fueron: 1. Dar a conocer los principios filosóficos y pedagógicos que orientaban la acción; 2. Sensibilizar a los y las participantes sobre la perspectiva de género; 3. Precisar e identificar las necesidades de las niñas y mujeres participantes; 4. Diseñar actividades para el subproceso de implementación de las iniciativas de las mujeres, monitorear y evaluar la experiencia. Finalmente, realizar hallazgos y recomendaciones derivadas de la experiencia.



 **SENTIDO**   
DE LA  
PROPUESTA PEDAGÓGICA



El desarrollo de una propuesta pedagógica, en el marco de la educación para las mujeres en situación de desplazamiento forzado, requiere abordar de manera transversal la garantía de derechos que les protegen. De ahí que, la comprensión del problema, el análisis del contexto y el reconocimiento en las dinámicas de la escuela, impliquen a la totalidad de la comunidad educativa (docentes, directivas, estudiantes y núcleos familiares), bajo un enfoque diferencial e incluyente, donde la diversidad se identifique como un motor social de construcción y resignificación.

Para el desarrollo de la propuesta que sirvió de base a este módulo se ha tenido en cuenta la lectura de contexto realizada por la Secretaría de Educación de Bogotá y Corporación Opción Legal,<sup>26</sup> con el fin de establecer los argumentos que dan sentido y significado social y político a la experiencia pedagógica.

Por una parte, la mayoría de mujeres desplazadas escolarizadas (adolescentes de 15 a 18 años) y adultas, se encuentran vinculadas en la jornada escolar nocturna y/o de fin de semana, por lo que su invisibilización es común y poco se sabe de su realidad y expectativas. En ese sentido, es importante en un primer momento, desplegar acciones que permitan conocerlas, entenderlas a ellas y sus necesidades particulares, para apoyar sus iniciativas al interior de los colegios.

Asimismo, vale aclarar que no es discrecional o circunstancial iniciar, al interior de las escuelas, procesos orientados a reducir las brechas de acceso al goce efectivo del derecho a la educación de las mujeres víctimas del conflicto armado. El Estado colombiano, por ser corresponsable de la protección, respeto y promoción de los derechos de las personas que viven en el país, está obligado a responder con acciones concretas a favor de ellas; y, por su parte, las personas que se desempeñan como funcionarias públicas, tales como docentes y directivas docentes, son también corresponsables por la atención integral de esta población.

---

26 Secretaría de Educación del Distrito. Corporación Opción Legal. Adriana Bonilla. Genica Mazoldi. Álvaro Sánchez. Lectura de contexto en tres colegios del Distrito Capital en cumplimiento del Auto 092. Promoción del derecho a la educación de las mujeres y jóvenes mayores de 15 años víctimas en situación de desplazamiento forzado por el conflicto armado. M.I / Bogotá, Octubre de 2011.

# LA PERSPECTIVA JURÍDICA



La Corte Constitucional manifiesta, en el Auto 092 de 2008, que las madres de familia desplazadas se ven forzadas de manera abrupta a asumir el papel de cabezas de hogar por la pérdida o ausencia de su compañero proveedor, con responsabilidades familiares, económicas y sociales muy diferentes de las que tenían antes del desplazamiento. Estas nuevas cargas materiales y psicológicas conllevan a un estado de vulnerabilidad, por lo que la Corte les asigna (al igual que a niños y niñas), la categoría de *sujetas de especial protección y demanda* del Estado su atención prioritaria.

El Auto incluye un amplio diagnóstico sobre los riesgos a los que están expuestas las mujeres a causa del conflicto armado, una identificación de facetas de vulneración de los derechos de las mujeres desplazadas y un mandato de creación de 13 programas, específicamente concebidos para llenar los vacíos de la política pública en cuanto a la atención del desplazamiento forzado desde la perspectiva de las mujeres. Se identifican, además, riesgos particulares relacionados con la violencia física y psicológica, sexual, étnica y política, entre otros.<sup>27</sup>

Las facetas de vulneración de los derechos que analiza la Corte son organizadas en dos categorías: a) Patrones de violencia y discriminación de género de índole estructural en la sociedad colombiana, preexistentes al desplazamiento, pero que se ven potenciados y degradados por el mismo, y que impactan en forma más aguda a las mujeres en situación de desplazamiento, y b) Problemas específicos de las mujeres “desplazadas”, producto de la conjunción de los factores de vulnerabilidad que soportan, y que no afectan ni a las mujeres que no han sido forzadas a desplazarse, ni a los hombres en condición de “desplazados”.

---

27 1) el riesgo de violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual en el marco del conflicto armado; 2) el riesgo de explotación o esclavización para ejercer labores domésticas y roles considerados femeninos en una sociedad con rasgos patriarcales, por parte de los actores armados ilegales; 3) el riesgo de reclutamiento forzado de sus hijos e hijas por los actores armados al margen de la ley, o de otro tipo de amenazas contra ellos, que se hace más grave cuando la mujer es cabeza de familia; 4) los riesgos derivados del contacto o de las relaciones familiares o personales -voluntarias, accidentales o presuntas- con los integrantes de alguno de los grupos armados ilegales que operan en el país o con miembros de la Fuerza Pública, principalmente por señalamientos o retaliaciones efectuados a posteriori por los bandos ilegales enemigos; 5) los riesgos derivados de su pertenencia a organizaciones sociales, comunitarias o políticas de mujeres, o de sus labores de liderazgo y promoción de los derechos humanos en zonas afectadas por el conflicto armado; 6) el riesgo de persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo del comportamiento público y privado de las personas que implementan los grupos armados ilegales en extensas áreas del territorio nacional; 7) el riesgo por el asesinato o desaparición de su proveedor económico o por la desintegración de sus grupos familiares y de sus redes de apoyo material y social; 8) el riesgo de ser despojadas de sus tierras y su patrimonio con mayor facilidad por los actores armados ilegales dada su posición histórica ante la propiedad, especialmente las propiedades inmuebles rurales; 9) los riesgos derivados de la situación de discriminación y vulnerabilidad acentuada de las mujeres indígenas y afrodescendientes; y 10) el riesgo por la pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento.

En lo relacionado con los obstáculos agravados para el acceso de las mujeres en situación de desplazamiento al sistema educativo, la Corte expone la existencia de dificultades más evidentes en el proceso de permanencia (alto nivel de deserción) que en el acceso al sistema de educación formal. Explica dichas dificultades relacionando factores de riesgo que se potencializan en la situación de desplazamiento, tales como exposición significativa a violencia y abusos sexuales, embarazos tempranos, explotación laboral, prostitución forzada, imposición de responsabilidades familiares a las niñas y jóvenes o el cuidado de los hijos e hijas, que impiden la utilización del tiempo en actividades diferentes a las que el hogar o el trabajo demandan.

En consecuencia, el Auto citado insta al Ministerio de Educación Nacional y a los entes territoriales a adoptar medidas que fortalezcan la permanencia de las niñas y adolescentes en el sistema educativo, que favorezca la inclusión de mujeres “desplazadas”, analfabetas, al sistema y que motiven en ellas la continuación del proceso de formación.

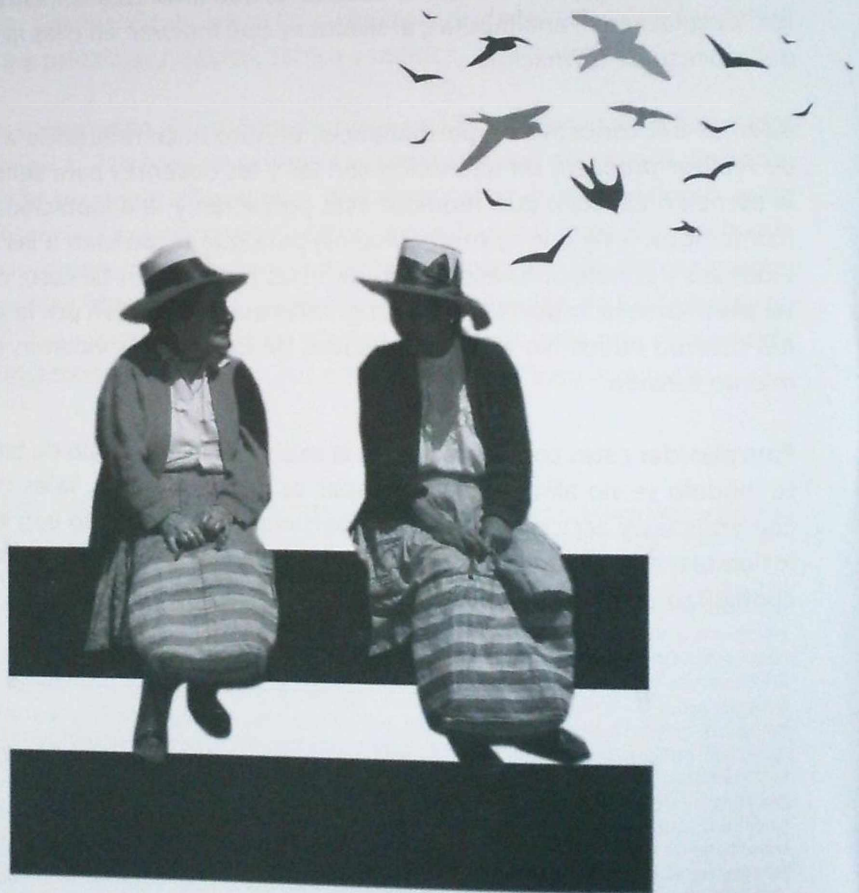
Además del concepto de permanencia, el Auto hace referencia a la necesidad de realizar procesos de formación con las y los docentes para sensibilizarles en la atención especial que requiere esta población y la adaptación del currículo (contenidos, lenguajes y metodologías) para que respondan a las necesidades, intereses y condiciones específicas de estas mujeres. En tal caso, es fundamental plantearse la importancia de programas que propendan por la adaptabilidad del sistema educativo a las necesidades de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado.

Para abordar estas consideraciones, la experiencia que sirvió de base al presente módulo se vio alimentada por espacios de intercambio, tales como talleres, conferencias y acciones masivas de participación, buscando con ello incidir en los ambientes educativos de los colegios y de los espacios de socialización que configuran el entorno de las participantes en el proyecto.



INICIATIVAS  
ELABORADAS  
POR  
LAS **MUJERES**

---



Para el inicio del proyecto, se convocaron solamente mujeres en situación de desplazamiento forzado, con el fin de establecer los alcances de sus iniciativas, pero también asistió una gran mayoría de mujeres no desplazadas. Solo se convocaron mujeres debido a la intención de lograr cohesión y confianza en el poco tiempo que se disponía. Al respecto, se buscaba adelantar una experiencia piloto, que aparte de ubicar las necesidades de las participantes, lograra profundizar en sus derechos y, de este modo, promover iniciativas o propuestas de carácter pedagógico, social y cultural, basadas en la participación, el reconocimiento y la inclusión.

Los tres grupos se conformaron al azar. Al caracterizarlos, se encontró que dos de ellos estaban compuestos, en su gran mayoría, por mujeres entre los 13 y los 25 años y el tercer grupo con mujeres entre los 35 y los 70 años. De las mujeres de los tres grupos, el 97% eran madres y el 90% eran cabeza de familia; solo 2% eran afrodescendientes e indígenas. Un 20% de todas las participantes se encontraba en situación de desplazamiento forzado. El 60% eran trabajadoras domésticas, el 20% tenía empleo informal y el restante 20% eran desempleadas. El 100% expresaron haber sufrido algún tipo de violencia de género (intrafamiliar, psicológica, física, sexual o basada en el género).

### **Resumen de las propuestas**

Las tres propuestas registradas en la experiencia piloto abordaron procesos similares, orientados a sensibilizar a la comunidad educativa sobre la problemática de la mujer en general, promover la autogestión, prevenir la violencia de género y fomentar la salud sexual y reproductiva de niñas, jóvenes y mujeres.

Las actividades propuestas se desplegaron en torno a eventos masivos, de difusión y de amplia convocatoria. La mayoría de ellas desarrolló la preparación y realización de actos ceremoniales, caracterizados por sus amplias convocatorias al público para compartir e intervenir. Para abordar el diseño de las propuestas, se optó por realizar talleres sobre las temáticas que indujeron a analizar los problemas correspondientes antes referidos. Dichas propuestas tenían como función fomentar la autonomía de las participantes, tanto a nivel individual como grupal. Igualmente, se buscaba que las iniciativas fueran compartidas en el ámbito educativo, con el propósito de que fueran integradas a la dinámica escolar. Enseguida, presentamos la síntesis de cada una de estas tres propuestas:



## **Colegio La Amistad “Toma el volante de tu vida”**

Las discusiones durante el proceso con las jóvenes revelaron historias sobre maltrato físico y verbal, y la dependencia económica de sus parejas, padres o madres, en casi todas las mujeres participantes, debido a la falta de ingresos económicos, que ellas mismas expresan como “falta de oportunidades”, o al imaginario de que es “normal” que los hombres sean los proveedores del hogar, mientras las mujeres “deben” encargarse de las labores domésticas y de cuidado. A partir de esto, surgió la necesidad de discutir con ellas acerca de los mecanismos que permitirían construir y poner en marcha aquellos criterios propios que propendan por la igualdad de acceso y disfrute de derechos, aumento de la autoestima y la autonomía (familiar, económica, socio-afectiva), y la introducción e implementación de cambios sustanciales en las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres.

El objetivo de la iniciativa fue “Favorecer y fortalecer la autonomía de las mujeres en la IED La Amistad, jornada nocturna, mediante el acceso y uso apropiado de las bolsas de empleo de la ciudad. Para ello, el trabajo consistió en sensibilizar a los hombres y mujeres participantes de la convocatoria, acerca de las características y razón de ser de las necesidades propias de las mujeres, el concepto de equidad de género y el valor de la diferencia, en términos de género, culturas, etnicidad, orientación sexual, etc. De paso, se buscaba con los ejercicios y reflexiones suscitados, aumentar la autoestima y autonomía de las mujeres e instalar el tema de la equidad de género, enfocada hacia las necesidades particulares de las mujeres”<sup>28</sup>, como primer paso para desafiar los patrones incorporados en el imaginario colectivo respecto de las mujeres y, más específicamente, de las madres en situación de desplazamiento forzado interno.

## **Colegio Sierra Morena “Las mujeres frente a sus derechos sexuales”**

Según los testimonios de las niñas y jóvenes mujeres de este grupo, “es frecuente que en la localidad sea ‘normal’ registrar la ocurrencia de un embarazo adolescente no deseado, producto del desconocimiento de métodos anticonceptivos, de la negligencia y falta de orientación o del abuso sexual. Se hace necesario que las mujeres conozcan las formas de prevenir un abuso sexual y el embarazo no deseado, los métodos de planificación, y la responsabilidad de una

vida sexual, en corresponsabilidad con los hombres, padres y madres, la familia y la institución educativa”.<sup>29</sup>

Fue importante sensibilizar a las y los estudiantes de la IED Sierra Morena sobre sus derechos sexuales y reproductivos, y movilizarlos frente a los mismos. Hablar de derechos sexuales y reproductivos permitiría subir la autoestima de los y las participantes. Además, lograría ser una campaña muy potente en la prevención de embarazos no deseados y el abuso sexual, y promovería la sexualidad responsable.

### **Colegio José Félix Restrepo “Red de mujeres solidarias”**

La fundamentación que esgrimieron las mujeres mayores de 35 años para su propuesta, fue la siguiente:

“El maltrato físico y verbal al que se somete a las mujeres debe evidenciarse, en tanto que esto generaría lazos de solidaridad de género, y el repudio público. Esto disminuiría la tasa de maltrato en los hogares y cambiaría, desde lo público, las relaciones desiguales en el hogar, lo privado”.<sup>30</sup>

De ahí que, el objetivo de este trabajo en el colegio fuese “generar lazos de solidaridad entre las mujeres de la IED José Félix Restrepo, en procura de hallar la autonomía en la toma de decisiones”, con el propósito de “Evidenciar y reducir el maltrato físico y verbal que sufren las mujeres, a través del apoyo que entre las mujeres se pueden brindar”.<sup>31</sup>

A continuación se presentan las etapas llevadas a cabo durante el proceso formativo en estos colegios:

1. Introducción de los principios filosóficos y pedagógicos que alientan la acción
2. Sensibilización sobre enfoque diferencial de género
3. Identificación de necesidades y expectativas de las niñas, jóvenes y mujeres
4. Diseño de proyectos

---

29 Ibíd.

30 Ibíd.

31 Ibíd.



— PRINCIPIOS  
FILOSÓFICOS  
Y PEDAGÓGICOS —



## Principios filosóficos

En la educación formal, los enfoques pedagógicos se centran exclusivamente en los aspectos académicos del conocimiento considerado como válido y “científico”, dejando en un segundo plano los saberes, intereses y necesidades más sensibles que, para el caso de las mujeres en situación de desplazamiento forzado, *“se originan en dinámicas socioculturales que generan o complejizan patrones de discriminación, violencia y/o exclusión basados en el género, los cuales, a su vez, conllevan menores posibilidades para la población desplazada de exigir y realizar sus derechos”*.<sup>32</sup>

En tal sentido, se hace necesario proponer un equilibrio que, simultáneamente con los contenidos de las materias a enseñar o los conocimientos que se quieren impartir, facilite el reconocimiento de la singularidad de cada mujer estudiante, con el fin de contener los efectos de la discriminación, la desprotección, la exclusión y la violación de sus derechos.

Los principios que esta pedagogía plantea se constituyen *“en un postulado esencial: la instauración de una escuela protegida, protectora, incluyente y garante de derechos, para la población en situación de desplazamiento forzado o víctimas del conflicto armado”*.<sup>33</sup>

De acuerdo con este postulado, una **escuela protectora** debe proponerse eliminar todo tipo de violencias, segregación y alejamiento o invisibilidad de las mujeres “desplazadas”. En su situación de vulnerabilidad, cualquier tipo de discriminación o hecho violento activa y empeora la situación de desarraigo que se origina con el desplazamiento y dificulta el normal desenvolvimiento de la joven o la mujer en el proceso de aprendizaje. Ello puede ocurrir por regla general, a menos que la escuela, en su posición de protectora, se preocupe por desarrollar las habilidades, capacidades y valores de autoprotección en las mujeres, tales como la autoestima, las solidaridades de género, la identificación de intereses y la afirmación cotidiana de la autonomía, entre otros.

Con respecto al principio de **Inclusión**, se propone facilitar el ingreso y la permanencia de las jóvenes y mujeres “desplazadas”, a través de proyectos y programas pertinentes que faciliten la toma de decisiones en torno a su propio bienestar, promoviendo el *“respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas*

32 Secretaría de Educación de Bogotá. Corporación Opción Legal. Sistematización, Programa Procesos Escolares para la Inclusión y Protección de la Niñez Desplazada. Fernando González. 2011. M.I

33 Ibíd.

*o de credo desde el reconocimiento y valoración de sus particularidades, tales como procesos de aprendizaje, saberes, experiencias, lenguaje, valores e interpretaciones de la realidad”.*<sup>34</sup>

El principio de **garantía de derechos** hace referencia a dos situaciones interdependientes entre sí y complementarias. Por una parte, la garantía del goce efectivo de todos los derechos humanos internacionalmente reconocidos, en especial aquellos referidos a los derechos de las mujeres y la infancia, y la prevención, erradicación y castigo a cualquier forma de violencia contra la mujer; y, por otra, la corresponsabilidad de las instituciones sociales con el ejercicio de los demás derechos.

En lo que respecta a la corresponsabilidad en materia de derecho a la educación, es importante entender el papel que se espera desempeñe cada uno de los actores de la comunidad educativa en torno al fenómeno del desplazamiento forzado interno. Por una parte, a la institución le corresponde ofrecer escenarios de formación y socialización en donde las jóvenes y mujeres “desplazadas” se sientan incluidas, aceptadas, valoradas y respetadas; y, por otra, perciban que el proceso de formación del que participan realmente les ofrece la posibilidad de construir su futuro en el corto, mediano y largo plazo, de modo diferencial. A los y las docentes les corresponde reconocer, aprender y entender las circunstancias específicas que rodean el fenómeno del desplazamiento forzado interno y su impacto en las mujeres, las jóvenes y las niñas, e implementar prácticas pedagógicas diferenciales, atendiendo a sus necesidades e intereses particulares. A los y las estudiantes, que no están en condición de desplazamiento forzado, como pares receptores, les corresponde facilitar el proceso de acogida y apoyo a la adaptación de las jóvenes y mujeres al entorno escolar, actuando con generosidad y empatía ante la situación de vulnerabilidad que genera el desplazamiento. Finalmente, se espera que las jóvenes y mujeres afectadas por el desplazamiento y vinculadas como estudiantes en cada colegio actúen desde el criterio de corresponsabilidad, es decir, que comprendan que así como la institución educativa favorece su articulación, se requiere una actitud comprometida, responsable y propositiva de su parte para consolidar una relación de beneficio y crecimiento mutuos.<sup>35</sup>

---

Promoción del derecho a la educación de las mujeres y jóvenes mayores de 15 años víctimas en situación de desplazamiento forzado por el conflicto armado. M.I / Bogotá, Octubre de 2011.

34 Secretaría de Educación del Distrito –SED–. Corporación Opción Legal. Adriana Bonilla. Genica Mazoldi. Álvaro Sánchez. Lectura de contexto en tres colegios del Distrito Capital en cumplimiento del Auto 092.

35 Ibíd.

Por consiguiente, los principios filosóficos pueden concretarse mediante acciones pedagógicas, materializando de esta manera una praxis en un ambiente educativo adecuado para garantizar procesos de aprendizaje basados en los intereses y necesidades de los y las desplazadas.

### Principios pedagógicos

Son la perspectiva teórica y epistemológica presente en los componentes de la práctica pedagógica, que le dan sentido y orientación a los procesos educativos como un todo.

- **Aprender haciendo:** Desde una lógica que lucha contra los aprendizajes basados en la repetición y la acumulación de información teórica, se trata de favorecer la experimentación, validando conocimientos, a la vez de un hacer con base en el ensayo y el error, como medio para el aprendizaje; pero, sobre todo, recuperando prácticas de aquellos conocimientos del sentido común y del conocimiento ancestral (de indígenas, afros y comundiades rurales), que precisan ser cuestionados, repensados, deconstruidos y problematizados a partir de lo que las participantes traen de sus experiencias vitales.
- **Diálogo de saberes:** Es el reconocimiento de los saberes de las participantes en el proceso educativo para la construcción en grupo de nuevos conocimientos, mediante la reflexión permanente, la configuración de sentidos y significados, las historias personales y el origen de las culturas que se congregan en el proceso de aprendizaje.
- **Formación para la transformación:** Es un proceso de auto-aprendizaje de las posibilidades personales para transformarse y transformar conscientemente la realidad personal y social. Es mirar las articulaciones entre los procesos educativos con escenarios de participación, de defensa y exigibilidad de derechos, generalmente alrededor de las organizaciones femeninas, de jóvenes o de personas en situación de desplazamiento.
- **Educación en contexto:** Educar en contexto implica tener en cuenta las necesidades particulares de las estudiantes tanto en la esfera de la IED como los desafíos sociales que implica superar la desigualdad y la inequidad en el entorno más amplio. Es desarrollar currículos adecuados a las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales, en especial con una intencionalidad de combatir todas las formas de discriminación y exclusión.

- **Educación por procesos:** Cada estudiante tiene ritmos y necesidades de aprendizaje diferentes, por ello deben tenerse en cuenta procesos particulares que superan los tiempos escolares, respecto de la maternidad, las contingencias de la crianza de niños y niñas, las ocupaciones domésticas, la edad, las enfermedades y el desempeño laboral.

## Sensibilización

En consecuencia con el anterior planteamiento, la perspectiva de género más adecuada para formar en la equidad es la que se basa en lograr la igualdad de condiciones de acceso a derechos y oportunidades de desarrollo humano equitativas entre hombres y mujeres.

Para obtener este equilibrio es necesario comprender que, en el marco del conflicto armado, las afectaciones a las mujeres se agudizan porque las sociedades en donde suceden los hechos de violencia se adecuan y responden con medidas insuficientes o con indiferencia a sus problemas, normalizándolos, pues esgrimen valores propios del modelo social androcéntrico, que ubica al hombre (blanco-mestizo, cristiano, políticamente competente, heterosexual) como centro del modelo. En este modelo se excluyen a aquellos que no responden o se adecúan, incluso varones homosexuales, como históricamente ha sucedido con las mujeres y las llamadas “minorías” (afros, indígenas, discapacitados/as, etc.). Es así como ubicamos que es el modelo patriarcal el responsable de la asignación de roles subalternos a las mujeres: *“la consideración del concepto de género y de la perspectiva crítica de género implica la existencia y el cuestionamiento de determinadas estructuras sociales y culturales que serían las responsables de (o que explicarían) los distintos roles que se les atribuyen a hombres y mujeres y las diferentes posiciones que ocupan en la sociedad”*.<sup>36</sup>

De ahí que la etapa de sensibilización se especialice en transmitir los saberes concernientes con la construcción y empoderamiento de una perspectiva crítica de género, la cual proporciona los conceptos y las ideas generales para comprender las problemáticas de la desigualdad en las mujeres y la doble (o múltiple)

---

36 “Esta primera forma de organización social basada en el poder masculino impone el sometimiento de las mujeres a los hombres. El sistema de discriminación de género se basaría entonces en un ordenamiento social que, apoyándose en la predeterminación biologicista, organiza a la comunidad jerárquicamente en dos bandos desiguales –hombres y mujeres– y separa dos esferas de actuación –pública y privada. A partir de esta estructuración dicotómica, se atribuyen diferentes roles y espacios según el género, asignando lo público y el trabajo productivo a los hombres, quienes detentan el poder y asumen el papel de proveedores, y vinculando a las mujeres con lo privado y las tareas reproductivas. La valoración desigual de ambas esferas y labores implica que las mujeres posean un estatus secundario y carente de poder, dominado por sus roles reproductivo y protector, y que sean relegadas al espacio privado de la familia y el hogar”. (Limone, 2003, p.26).

situación de vulnerabilidad cuando son víctimas de desplazamiento o del conflicto armado, indígenas, afrodescendientes, campesinas, madres solas, etc.

A fin de precisar el trabajo pedagógico en esta etapa, se exploró la realidad de las mujeres “desplazadas” con los y las participantes de este proceso, alrededor de cuatro conceptos<sup>37</sup> que llevaron hacia una identificación y reflexión sobre las problemáticas y la exploración de soluciones alternativas:

- Igualdad de oportunidades de acceso a derechos
- Reconocimiento de las diferencias (de género, étnicas, culturales, geográficas, etc.)
- Protección frente a riesgos propios del desplazamiento forzado
- Participación y empoderamiento de las niñas, las jóvenes y las mujeres en situación de desplazamiento.

Estos conceptos facilitaron comprender el tipo de dificultades que enfrentan las mujeres y comprender las necesidades en el seno de la escuela, desde el marco de enfoque de derechos y género.

### ***Igualdad de oportunidades***

*El respeto, el autoestima, el reconocimiento, el saber que podemos salir adelante, hacernos valer como mujeres, salir adelante con los hijos, la igualdad de las mujeres, el apoyo entre mujeres, la red de mujeres para la comunidad y ayudar a otras mujeres, tener las mismas oportunidades de los hombres, dejar de pensar que somos menos que los hombres y que las responsabilidades son compartidas.*<sup>38</sup>

Los seres humanos tenemos formas diferentes de ser, actuar, sentir y percibir el mundo. Tenemos diferentes ideas sobre las relaciones entre el hombre, la mujer y la naturaleza; entre individuo y comunidad; entre lo profano y lo sagrado; lo individual y lo colectivo; lo racional, lo simbólico y lo afectivo.

Esas diferencias –que parecen solo individuales, de cada hombre y de cada mujer– las podemos ver también en las relaciones interpersonales: de pareja, amorosas, de estudio, de trabajo, incluso en las de juego. Pero dichas relaciones se

37 G. Mazzoldi. A. Sánchez Llave Maestra Herramientas para la Equidad. Segunda edición, Bogotá, marzo de 2007.

38 Testimonio de mujer del Colegio José Félix Restrepo. Jornada Nocturna grado 9.

construyen igualmente a partir de estructuras y esquemas sociales que manifiestan asimetrías y dominaciones: en las diferencias de clase, etnia (o “raza”), por ejemplo, se justifican las desigualdades sociales y se ha “normalizado” confundir diferencia con desigualdad, porque se pone en inferioridad a unas personas por quienes se consideran “superiores”.

Bajo el principio de igualdad de acceso a derechos, se motivó el debate entre las mujeres participantes de esta experiencia para evidenciar los derechos de las mujeres “desplazadas” concretándose así:

- Se identificaron sus necesidades, vulnerabilidades y las vulneraciones de sus derechos.
- Se llevaron a cabo acciones diferenciales al interior de la escuela para visibilizar a las mujeres y niñas.
- Se promovió la reflexión sobre estereotipos con el propósito de avanzar en la transformación de algunas prácticas escolares que perpetúan la desigualdad.

### **Reconocimiento de las diferencias**

*Uno nunca ha tenido esas enseñanzas y nunca tuvo libertad, poder hablar, dejar la pena y el miedo.<sup>39</sup>*

El proceso de construcción de las identidades de género se inicia desde la misma gestación, al hallarse la persona enmarcada en un medio familiar y social que funciona como referente inmediato. Esta primera e importante relación continúa durante la primera infancia y se consolida durante la niñez y la adolescencia, se enriquece y se matiza –durante toda la vida– con otras relaciones y otros referentes que, finalmente, construyen opciones particulares sobre cómo ser hombre o cómo ser mujer. En este proceso de socialización (que tiene su curso en culturas y momentos históricos determinados) los estereotipos y roles de género devienen en construcciones sociales que actúan como modelos de referencia respecto de las atribuciones de quehaceres y perfiles que se esperan de los hombres o de las mujeres.

Durante la labor efectuada en las tres instituciones educativas, el punto de partida para explorar el reconocimiento de las diferencias fueron las vivencias y experiencias de las participantes, realizando preguntas tales como: ¿Qué han visto? ¿Qué han escuchado? ¿Qué han dicho? ¿Qué recuerdan? ¿Qué sienten? ¿Qué sueñan?

La apuesta fue “tener los sentidos alerta” frente a los contenidos de género que circulan en la vida cotidiana, así como sobre sus efectos en las relaciones entre hombres y mujeres, entre niños y niñas:

- Se indagó sobre las desigualdades originadas en la discriminación y subordinación que, históricamente, caracterizan las relaciones de género y se mantienen y/o empeoran con el desplazamiento, como la división sexual del trabajo, la tolerancia con las condiciones de explotación laboral de las mujeres.
- Se examinó en las desigualdades originadas por las características étnicas y por la edad, en particular la mayor discriminación y vulnerabilidad que se presenta en las mujeres pertenecientes a grupos étnicos, las adolescentes embarazadas, fenómeno también asociado a la deserción escolar.

### **Protección frente a riesgos propios del desplazamiento forzado**

Hablar de lo “femenino” y lo “masculino” no como hechos naturales y biológicos, sino construcciones culturales, nos remite a reflexionar sobre el proceso de subjetivación de estas categorías, que se inscribe y se materializa en el cuerpo y cambia si el cuerpo es el de un niño o una niña. Prueba de ello es que, para las niñas, existan asociaciones que ligan su auto-percepción corporal con la posibilidad de “ser madres”. Una muestra de lo anterior es la infinidad de juegos y juguetes “para niñas” dedicados al embarazo o la lactancia: alrededor de su “futuro” cuerpo de mujeres circulan en el presente imaginarios y estereotipos sobre la maternidad.

La situación es igual para los niños. A su cuerpo se le imponen asociaciones con lo masculino. Una cicatriz producto de una caída, ojalá de una pelea, se traduce como valentía; sus músculos son señal de fuerza; su voz gruesa se interpreta como virilidad. Así, para niños y niñas, cuerpo e identidad van de la mano, se construyen y crecen juntos en una relación dinámica. Esto no ocurre en todos los casos y, cada vez, vemos mayores problemas, justamente cuando no es así, en el momento que emergen nuevas identidades de género y sexuales que no son aceptadas ni familiar ni socialmente. Esto, por ejemplo, genera nuevas vulnerabilidades, como expulsión del medio familiar y social y mucha agresión en la escuela.

Todas esas dinámicas tienen efectos sobre los niños y las niñas, en la medida en que se ven obligados a responder de diversas formas a la agresión. La discrimi-

nación por diferencia de género y orientación sexual hace que se expongan y se afecten personas concretas, también por formas de violencia basada en el género como la explotación laboral, sexual, la prostitución y la violencia intrafamiliar.

Esta conexión se desconoce en el medio educativo, aunque está presente en las palabras, las imágenes, las actitudes y las prácticas asumidas entre ellos y ellas, y frente a ellos y ellas, por parte de los adultos y en la vida escolar. De ahí la importancia de promover durante el proceso formativo, actividades pedagógicas de comprensión e identificación de los mecanismos ocupados en facilitar la circulación de estos estereotipos en la escuela.

En consecuencia se investigó conjuntamente con las mujeres los modos como se configuran los estereotipos de género en la vida cotidiana. En lo privado, como las tareas domésticas, el cuidado de los menores de edad, la planificación familiar, la distribución y uso del espacio, la convivencia con otras personas; en lo público, en la división sexual del trabajo, el acceso al mercado laboral, la participación en los procesos organizativos, el liderazgo.

### **Participación y empoderamiento**

*Cada una aporta ideas y nos queda que, como mujeres, no debemos menospreciarnos, no quedarnos estancadas sino seguir adelante.<sup>40</sup>*

La hipótesis central de esta propuesta es que las acciones grupales se fortalecen cuando existen relaciones de género basadas en el respeto y el reconocimiento de la capacidad de hombres y mujeres –de niños y niñas– como dinamizadores de acciones para la realización de sus derechos; es decir, en su capacidad de participar. Cobra sentido, entonces, impulsar a las mujeres, niñas y jóvenes “desplazadas” a participar en sus instituciones educativas y a que exijan hacerlo en condiciones de igualdad de acceso y oportunidades, con el fin de tomar decisiones sobre su cuerpo y su rol social.

En consecuencia, se llevó a cabo un proceso pedagógico para el reconocimiento de las mujeres y niñas como *sujetos de derechos*; de ahí que fuera preciso tener en cuenta sus voces e intereses a la hora de proponer cambios en torno a los

procesos políticos y sociales al interior de las escuelas. Esto implicó un reconocimiento de las mujeres y niñas como diversas y plurales y exigió que se fortaleciera e incrementara su poder como sujetos partícipes en la construcción y dirección de sus vidas y sus sociedades.

Se identificaron las condiciones distintas – y a veces desiguales – en las que suelen actuar. Al respecto, se hace referencia a asuntos que comprenden desde la disposición del tiempo, pasando por el apoyo familiar y la búsqueda de trabajo e ingresos, hasta aspectos como el reconocimiento y la posibilidad de tomar decisiones, los imaginarios que circulan sobre las capacidades y las habilidades de cada uno y cada una a la hora de participar, entre otros. *“Ver lo importante de la solidaridad y unidad entre mujeres, cuando se trata de un proyecto productivo, por decirlo así, es muy importante la unidad y es importante que se mantenga, que personalmente quisiera que esta unidad se mantenga y no nos desintegremos”*.<sup>41</sup>

---

41 Testimonio de mujer del Colegio José Félix Restrepo. Grado noveno.





*Hay que reconocer la importancia y el valor de las mujeres, no solo en la casa, sino en todos los lugares donde ellas se encuentren.* <sup>42</sup>

En marco de la perspectiva de género, se identifican dos tipos de necesidades en las mujeres: necesidades prácticas<sup>43</sup> de género y necesidades estratégicas de género. Estas distintas categorías surgen porque, al analizar las problemáticas y proponer procesos de atención, se encuentra que hay necesidades prácticas que si se resolvieran bajo un enfoque centrado en las demandas de las mujeres, conducirían a soluciones que requieren de capacidad instalada en las instituciones educativas. Por ejemplo, la necesidad de guarderías en los colegios.

En cambio, hay necesidades estratégicas,<sup>44</sup> que si se llegasen a resolver, modificarían las relaciones desiguales entre mujeres y hombres, y potenciarían un desarrollo humano equitativo y sostenible con mujeres y hombres en la toma de decisiones.

Las primeras buscan soluciones basadas en mejorar lo que ya existe, en el entorno inmediato; las segundas, persiguen mejorar las condiciones de la mujer y, al mismo tiempo, tratar los intereses estratégicos de las mujeres y de los demás involucrados por medio de un desarrollo de capacidades orientado hacia las personas. En esta perspectiva las soluciones buscan fortalecer a las mujeres y a las personas que tienen carencias con el fin de transformar las relaciones desiguales.

Al respecto, se implementaron talleres orientados a comprender las diferencias entre las necesidades prácticas y las estratégicas y se optó por favorecer propuestas que apuntaran a resolver las segundas. De ahí que el siguiente taller “tipo” que recoge las actividades pedagógicas mínimas para precisar las necesidades, no haya tenido suficiente tiempo para la reflexión y, por lo mismo, se recomienda llevar a cabo otras actividades como conversatorios, foros, exposiciones, los cuales facilitarán ahondar en la diferencia entre tipos de necesidades.

---

42 *Ibíd.*

43 Necesidades prácticas de género: son necesidades que las mujeres identifican en sus papeles socialmente aceptados. Estas necesidades no desafían las divisiones del trabajo según género, ni la posición subordinada de la mujer en la sociedad, aunque surjan de ellas. Las necesidades prácticas de género son una respuesta a una necesidad inmediata percibida, definida dentro de un contexto específico. Son de naturaleza práctica y con frecuencia tienen que ver con las deficiencias de las condiciones de vida, como la provisión de agua, cuidado de salud y empleo.

44 Necesidades estratégicas de género: Son las que las mujeres identifican debido a su posición subordinada con respecto a los hombres de su sociedad. Estas necesidades varían según contextos particulares. Tienen que ver con las divisiones del trabajo por género, poder y control: pueden incluir asuntos, tales como derechos legales, violencia doméstica, sueldos inequitativos y atención médica.

# Taller 1. Identificación de necesidades del género al interior de la escuela

## *Objetivos:*

- Comprender las diferencias entre necesidades de género.
- Identificar necesidades particulares del género como prácticas o estratégicas.
- Relacionar las necesidades prácticas del género con los retos de la implementación de un proyecto (concepción, planeación, implementación y evaluación).

(1 hora 10 minutos)

## *Descripción de la sesión*

(10 minutos)

Compartir los objetivos de la sesión con los/las participantes.

- Se les pide a las (los) participantes que compartan una necesidad en particular de las mujeres o de las niñas que ellos hayan presenciado o experimentado.
- A continuación se anotan las respuestas en un tablero.

(20 minutos)

## *Ejercicio en grupo:*

- La idea es explicar las definiciones de los tipos de necesidades. Es importante señalar cómo abordarlas.
- Algunas preguntas para la discusión podrían ser: ¿Por qué es importante esta distinción para identificar necesidades de las mujeres? y ¿En qué sentido la identificación de la necesidad estratégica de género está más relacionada con la mujer como agente del cambio?

(10 minutos)

## *Ejercicio individual:*

- A cada participante se le pide examinar la lista de las necesidades de género anotadas al comienzo de la sesión.
- A continuación se identifican las necesidades como prácticas y/o estratégicas.

- Es importante preparar una explicación del por qué.

**Nota:** Si no se identificaron necesidades estratégicas, pueden mencionarse algunas.

(15 minutos)

La idea es repasar la lista y pedir a voluntarios/as que identifiquen cada una de las necesidades según ejercicios individuales.

*Preguntas para la discusión:*

- ¿Cuál es la importancia de las necesidades prácticas y las estratégicas?
- En sus propias palabras explique la diferencia
- ¿Conoce proyectos, actividades o iniciativas, por fuera de la institución o al interior de la IED, que contemplen la solución de algún tipo de necesidad práctica o estratégica de la mujer?
- ¿Las actividades que usted realiza, en el colegio o por fuera de él, tienen en cuenta alguno de estos tipos de necesidades?
- Si usted busca tratar las necesidades prácticas, ¿ve un camino futuro hacia tratar necesidades estratégicas?

(5 minutos)

*Tarea para todas y todos:*

Se pide a los/las participantes que examinen las necesidades de género en su propia familia:

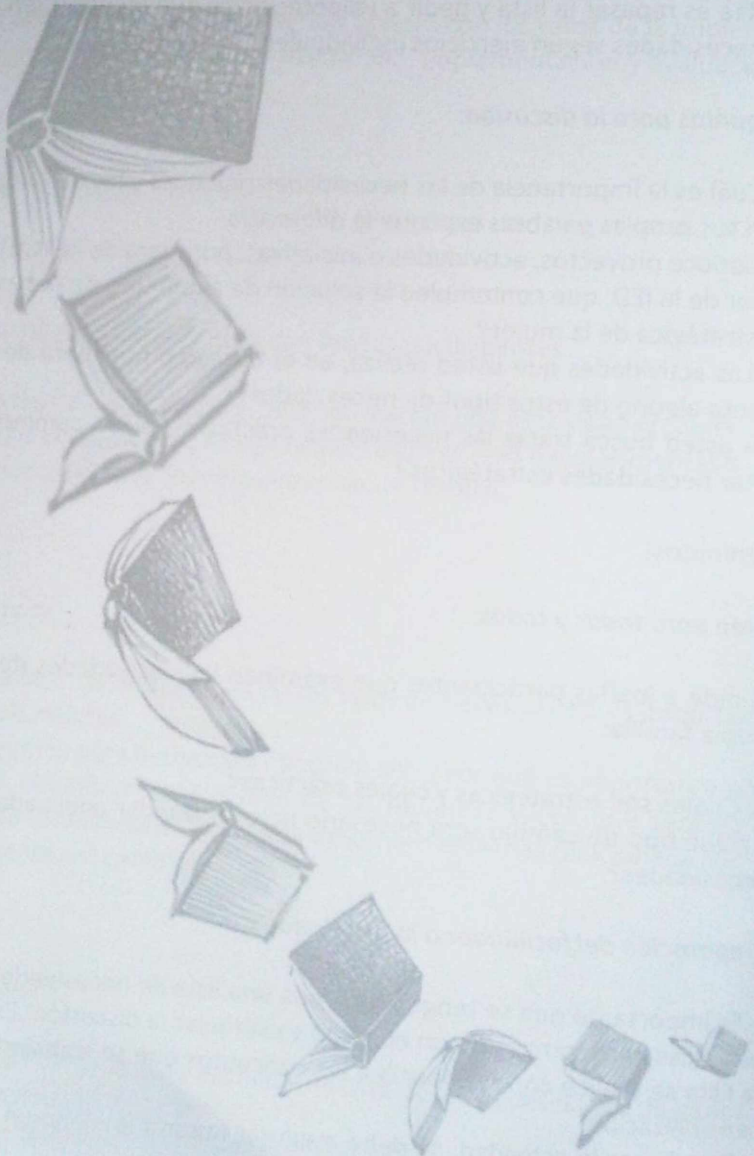
- ¿Cuáles son estratégicas y cuales prácticas?
- ¿Qué tipo de cambio será necesario para responder adecuadamente a estas necesidades?

*Preparación del facilitador o la facilitadora:*

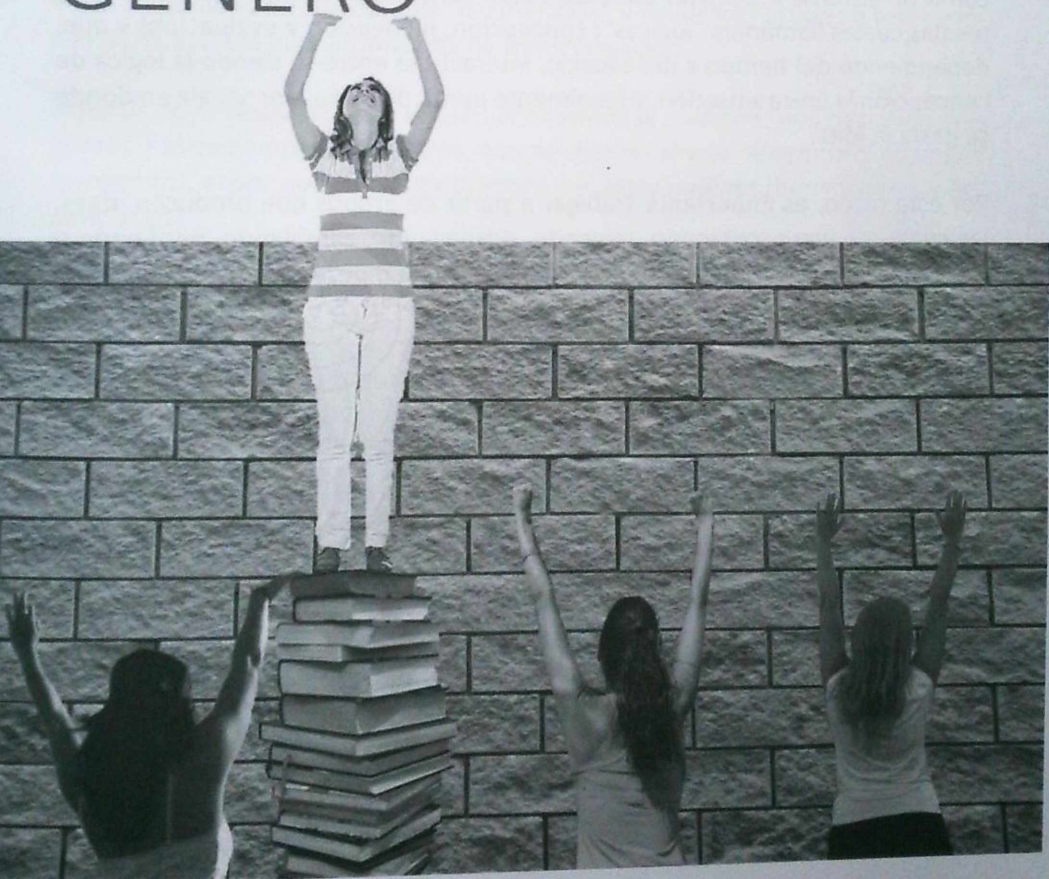
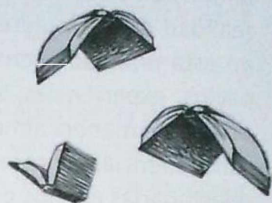
- Es importante que se tenga preparada una lista de necesidades estratégicas y prácticas para compartir con el grupo y estimular la discusión. Es preferible que la lista se realice con referencia a los conceptos que se trabajen en la etapa de sensibilización.
- Para hacer la actividad, se debe asegurar tener a la mano un tablero y papel

para darles a los participantes para el ejercicio individual.

- También hay que tener en cuenta copias de las preguntas para la discusión, así como de los ejercicios para el trabajo individual y en grupos.



# DISEÑO DE PROYECTOS **E INICIATIVAS** EN GÉNERO



## Diseño de proyectos, iniciativas en género<sup>45</sup>

Para abordar este universo conceptual y práctico, es necesario ir más allá de una comprensión plana de la realidad, en donde toda causa tiene un efecto, a la manera de una línea recta. Al contrario, se hace pertinente comprender la dimensión sistémica de las relaciones de género. En este sentido, se asume la realidad de las mujeres “desplazadas” –y las demás personas que hacen parte de esta realidad– como un conjunto de situaciones, dispositivos (tiempos, espacios, experiencias, sentimientos, pasiones), que se articulan entre sí, y que actúan de manera simultánea y relativa para generar una o varias respuestas. En consecuencia, el proceso pedagógico consiste en comprender estas dinámicas y relacionarlas con los procesos de aprendizaje de la escuela.

En tal sentido, se aborda el diseño de iniciativas y proyectos de género mediante la lógica de proyectos.<sup>46</sup> Esta perspectiva de trabajo comprende el proyecto como un sistema articulado que interactúa constantemente en todas sus partes (las cuales llamamos “lógicas”: concepción, planeación y evaluación) y que, dependiendo del tiempo y del espacio, interactúan entre sí; siendo la lógica de concepción la única situación, e igualmente punto de inicio, por ser allí en donde se gesta la idea.

Por esta razón, es importante trabajar a partir de grupos que producen ideas, las cuales se van escribiendo, pegando, despegando, cambiando, perdiendo o complejizando, hasta tener un modelo con el cual empezar la dinámica en espiral. Por lo tanto, vale aclarar que no basta con tener un proyecto perfectamente concebido en el texto (lógica de concepción y lógica de planeación), sino que es fundamental que dicho proyecto esté acompañado de otras lógicas (evaluación). Tal acompañamiento es necesario para “ponerle patitas y manitos”; para ponerlo a andar, dentro de un marco que, metodológicamente (lógica de proyectos), corresponde a una situación inherente para que los proyectos, bajo una perspectiva de género y de derechos de las mujeres y las niñas, tengan trascendencia, impacto y cumplan sus fines de contribuir con los procesos de inclusión a procesos de aprendizaje significativos de las mujeres víctimas del conflicto.<sup>47</sup>

45 Las orientaciones de este capítulo se pueden aplicar con grupos de mujeres en situación de desplazamiento, pero también con grupos conformados por víctimas y/o no víctimas, hombres y mujeres. Para un mejor impacto de la propuesta sería útil que se conformaran grupos de hombres y mujeres.

46 Jairo Chaparro Valderrama. Proyecto y Desarrollo, Metodologías de la construcción comunitaria: la generación de proyectos, Corporación Región. 2006. Medellín.

47 Lógicas de proyecto. Serie Módulos 1, 2,3. Corporación Opción Legal/ACNUR. Autores Varios. Bogotá 2005.

## Concebir el proyecto

La lógica de concepción o diseño de proyectos nos plantea un primer paso necesario frente al proyecto que estamos pensando y los sueños que tenemos respecto a él. Este primer paso es la necesidad de responder a la pregunta por el **qué**. Su respuesta nos indica lo que queremos transformar o construir y tiene en cuenta:

- Lecturas sistemáticas y no sistemáticas de la realidad (importancia de las co-razonadas, como parte de esta lectura). Estas lecturas deben realizarse conjuntamente con las mujeres, incluyen análisis de coyunturas locales, nacionales e internacionales.
- La recuperación de prácticas, vivencias y conocimientos anteriores de las mujeres o de las personas que acompañan procesos con mujeres, con respecto a lo que se quiere implementar.
- Las voluntades de las mujeres “desplazadas” y los demás grupos e instituciones participantes para alcanzar dicha transformación.

A partir de la respuesta por el **qué**, analizamos la realidad, nos hacemos preguntas y formulamos las hipótesis. Acompañando al **qué**, tenemos el **para qué** (propósito), el **por qué** (fundamentación) y el **para quiénes** (beneficiarios y beneficiarias).

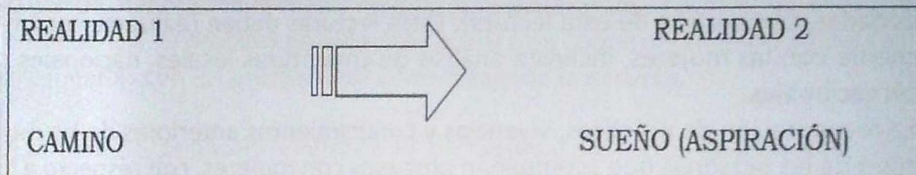
### Plantilla 1: (se toma como referente un ejemplo de un proyecto llevado a cabo)

<b>Objetivos ¿Qué?</b>	<b>¿Qué es lo que queremos transformar o construir?</b> Generar lazos de solidaridad entre las mujeres de la IED José Félix Restrepo, en procura de hallar la autonomía en la toma de decisiones
<b>Propósito</b>	<b>¿A qué fin superior contribuye?</b> Evidenciar y reducir el maltrato físico y verbal que sufren las mujeres, a través del apoyo que entre las mujeres se pueden brindar.
<b>Fundamen- tación ¿Por qué?</b>	<b>¿Por qué es importante, pertinente, viable?</b> El maltrato físico y verbal al que se somete a las mujeres debe evidenciarse, porque generaría lazos de solidaridad de género y el repudio público. Esto disminuiría la tasa de maltrato en los hogares y cambiaría, desde lo público, las relaciones desiguales en el hogar, lo privado.
<b>Beneficiarios (as)</b>	Directos: Las mujeres de la IED José Félix Restrepo Jornada Nocturna Indirectos: Los hombres de la IED José Félix Restrepo, jornada nocturna, y los observadores que no hagan parte de la institución.

La lógica de planeación conduce a una gran pregunta por el **cómo**, en donde encontramos la ordenación metódica de lo que vamos a hacer, priorizando, para tal fin, los tiempos, los recursos y los presupuestos.

Para mayor claridad, es pasar de la realidad uno (precisar necesidades, planear y ejecutar soluciones, el camino) a la realidad dos (lograr soluciones, el sueño o aspiración colectiva).

**Figura 1**



**El paso de la realidad uno a la realidad dos exige** que definamos claramente las etapas, que son los momentos grandes del proceso, las cuales se componen de actividades. Se debe tener claro que en las etapas de un proyecto no puede faltar un momento de **sensibilización, ejecución, proyección y evaluación**, porque:

- La **sensibilización** permite dar a conocer el proyecto a personas claves de la institución, sumar adeptos, conformar un equipo responsable, informarle a los beneficiarios, motivar, etc. Todo esto es importante porque es a la vez un acto afectivo que, en sí mismo, le da viabilidad al proyecto al adquirir legitimidad.
- La **ejecución** da vida al proyecto, toda vez que se encuentra allí inscrita la parte sustancial del mismo. En esta etapa, están definidas las actividades gruesas del proyecto, aquellas que deben ser coherentes con el objetivo. Aquí también pueden cambiar algunas actividades cuando sea necesario, porque el proceso mismo es flexible.
- La **proyección** da a conocer, muestra, enseña el proceso a los actores de interés y asegura el anclaje y la continuidad en el tiempo.
- La **evaluación** implica una actitud de constante revisión. Allí se deben incluir algunas actividades que permiten tomarle el pulso al desarrollo del proyecto, así como revisar permanentemente el compromiso de los y las participantes.

NOMBRE DEL PROYECTO:		Red de Mujeres Solidarias	
ETAPAS	ACTIVIDADES		
Sensibilización	Reunión de mujeres con el rector y los docentes, para presentar la propuesta y convocarlos para que participen de la misma.	Diseño de afiches, volantes y camisetas alusivas a la iniciativa y que convoquen a la comunidad académica	Escena donde se representa la violencia de género, actuada por una de las mujeres participantes y un compañero de curso. Este momento será el que convoque al público y sensibilice sobre el maltrato a las mujeres, aludiendo al repudio de la violencia y la cercanía de escenas similares en sus vidas.
Ejecución	Después de la actuación, las mujeres saldrán desde muchos lugares y rodearán al público con velas encendidas. Posteriormente, brindarán a cada participante una vela y la encenderán con la frase "Bienvenida a la red de mujeres solidarias".	Se hará la lectura de cuatro historias de violencia de género, vividas por ellas mismas. Después se leerá un fragmento del texto "Del Fogón a la Calle: For mando Redes Solidarias" del libro <i>Redes Solidarias</i> de Maribel Coco. Luego se hará una reflexión en torno a lo expuesto por las mujeres.	
Proyección	Reproducir la experiencia en otros ámbitos, ya sean dentro de las misma institución y en otras jornadas, en otras instituciones, a nivel local.	Convertir la iniciativa en un proyecto más grande, donde se vinculen otras instituciones educativas del distrito.	
Evaluación	Se realizará una reunión posterior a la actividad, donde las mujeres harán un balance de la misma. Se verán los logros, las dificultades y se definirán futuras acciones.		



## Taller 2. Priorizar necesidades para la planeación de la iniciativa institucional

### *Objetivos:*

- Organizar las necesidades alrededor de un proyecto o iniciativa.
- Definir las actividades para implementación de un proyecto.
- Definir los elementos básicos del proyecto en lo relacionado con los objetivos, propósitos, fundamentación y beneficiarios.

(2 horas)

### *Descripción de la sesión*

(15 minutos)

- En primer lugar, se comparten los objetivos de la sesión con los y las participantes.
- Además, se pide a los y las participantes que identifiquen las necesidades, en particular las necesidades más significativas de las mujeres que trabajaron en el taller 1.
- Es importante presentar un cuadro resumen de las necesidades prácticas y estratégicas identificadas en el taller 1.

(20 minutos)

### *Presentación al grupo:*

- Metodológicamente conviene subdividir el grupo en cuatro subgrupos.
- A cada grupo se le entrega una cartulina con alguna de las siguientes frases:

“¡Soñar cuesta!”

“El fin no justifica los medios”

“Ponerle patitas y manitos a los sueños”

“Felices los que sueñan y hacen realidad sus sueños”

- A continuación, se les pide a los y las participantes que analicen las frases. Socialice los resultados en plenaria y aporte comentarios favorables al respecto.

## *Preguntas para la discusión*

- ¿Qué es un proyecto?
- ¿Qué relación existe entre las frases, el cuadro de necesidades y la noción de proyecto?
- ¿Cómo abordar las necesidades?
- ¿Qué origina un proyecto?

• Al abordarse las preguntas se comparten las respuestas en plenaria. No debe olvidarse hacer una explicación advirtiendo que el origen de los proyectos se debe básicamente a tres factores:

o La clara voluntad de transformar la realidad que tienen las personas y la institución que se proponen realizar el proyecto.

o La habilidad de quienes formulan el proyecto para analizar, sistemáticamente, la realidad en la que viven y para identificar problemas y proponer soluciones.

o El conocimiento generado por la escuela o por experiencias anteriores de los participantes.

• Algunas preguntas guías pueden ser:

o ¿Existe clara voluntad para proponer y realizar un proyecto?

o ¿Existen experiencias favorables en los o las participantes para aportar al proyecto?

(30 minutos)

*Se debe tener en cuenta algunos elementos:*

• Podríamos volver a los resultados del taller 1 hasta lograr la priorización de las necesidades. Se prioriza de manera colegiada, abriendo la discusión y la argumentación, la posibilidad para el disenso y enfatizando en la importancia de concertar.

• Si se presentaran dos o tres problemas igual de críticos y con las mismas perspectivas de realización, se sugiere hacer un ejercicio de reflexión que identifique cuál de las necesidades apunta a soluciones estratégicas de género; cuál de los dos problemas afecta en mayor o menor medida a las mujeres en situación de desplazamiento; cuál de los dos problemas se resolvería a más corto plazo y cual involucra más a la comunidad educativa, entre otros.

• Al priorizar la necesidad es importante hacer alusión a cómo la solución del problema resuelve desigualdades e inequidades en la mujer desplazada. Asi-

mismo, se deben definir potencialidades y obstáculos que existen para lograr la participación equitativa de hombres y mujeres en el desarrollo del proyecto.

- Posteriormente, es fundamental priorizar con los y las participantes una necesidad.

#### *Discusión en grupos pequeños:*

- Se requiere presentar la plantilla 1, de manera que los y las participantes den sus aportes y se redefina, si es del caso, el objetivo o los objetivos conjuntamente.
- Luego de lo anterior, se propone organizar grupos pequeños para que cada grupo diligencie la planilla 1 y la presente a todos los participantes en plenaria.

#### *Preguntas para la discusión:*

- Identificados y “acordados” los elementos básicos del proyecto, es necesario ajustar la propuesta. Para ello deben hacerse reflexiones importantes sobre el proceso: unificar una sola plantilla y determinar los pasos posteriores.

o ¿El proyecto mejora la situación actual de mujeres y hombres?

o ¿El proyecto responde a intereses estratégicos de las mujeres desplazadas?

o ¿Los objetivos, el propósito, la fundamentación y los beneficiarios son suficientemente claros y completos?

#### *Una pregunta individual que no debe dejarse de lado es:*

- ¿Qué le aporta el proyecto personalmente?

#### *Ejercicio en grupos pequeños:*

Para ello se propone definir el nombre, las etapas y las actividades del proyecto.

(55 minutos)

- Es necesario explicar y distribuir, en grupos pequeños, la plantilla 2 para diligenciar.
- Para una mejor ilustración se requiere utilizar el tablero integrando el contenido de las etapas y actividades de los demás grupos, filtrando las ideas que se repiten y colocando ideas que no se tuvieron en cuenta hasta consolidar una sola propuesta que recoja los aportes de todos y todas.

#### *Preguntas para la discusión:*

- ¿Cómo se propone solucionar el problema planteado y a través de qué mecanismos y medidas?
- ¿Los mecanismos y medidas ofrecen las mismas soluciones para mujeres u hombres o hay que diferenciarlos?
- ¿A quiénes van dirigidas las actividades propuestas?

#### *Tarea para todas y todos:*

Para quien dirija la actividad es fundamental preparar previamente el siguiente proceso:

- Analice su propio tiempo y determine la duración de las actividades.
- Elabore una presentación.
- Disponga de papel en pliegos y marcadores para el trabajo en grupos pequeños.
- Asegúrese de tener un tablero.
- Prepare copias de las preguntas para la discusión y de los ejercicios para el trabajo individual y en grupos.
- Haga copias de la plantillas.
- El papel del facilitador o facilitadora es dinamizar al grupo y formular preguntas claves para obtener más información, que permita la ubicación con relación al proyecto que quieren diseñar.
- El facilitador o facilitadora debe recordar que, en esta parte de la planeación, se deben hacer preguntas específicas con relación a la equidad de género y especificar aquí las acciones concretas que proponen los participantes, para la reflexión respecto a la necesidad o problemática priorizada.

**HALLAZGOS**  
DE LA EXPERIENCIA  
Y  
RECOMENDACIONES  
**PEDAGÓGICAS**



A continuación se plantean algunas recomendaciones de carácter pedagógico, las cuales surgen de la experiencia piloto con las participantes en el presente proyecto. Es importante tener en cuenta que tales recomendaciones se orientan a resaltar aquellas condiciones que se deben crear para una labor educativa permanente, eficaz y consciente en las instituciones del Distrito Capital para el abordaje del desplazamiento.

- **Voluntad política:**

Existen, al interior de los colegios, falsas creencias que determinan el impacto de los resultados; el argumento más común se basa en que si se realizan acciones orientadas a un solo segmento de la población, como las personas en situación de desplazamiento, es necesario realizar acciones distintas para cada grupo social de la población (las campesinas, las indígenas, las discapacitadas, etc.) y por tanto, deriva en que la institución no cuente con la capacidad suficiente.

Esto implica que es necesario construir, ojalá a priori, la voluntad política necesaria para adelantar, dentro de los colegios del Distrito, procesos pedagógicos con enfoque diferencial de derechos, no solo de las mujeres y hombres “desplazados”, sino también del conjunto de grupos poblacionales que hacen parte de este proceso social: indígenas, afrodescendientes, desmovilizados y reinsertados, entre otros, basados en un enfoque de derechos humanos.

- **Grupos etarios:**

La edad incide necesariamente en los resultados del proceso, pues las diferencias determinan la comprensión de las dificultades y la concreción del acceso a derechos y las oportunidades. En este caso, los grupos de mujeres mayores de 35 años pudieron organizarse mejor y obtener mejores resultados, que las mujeres menores de 25 años.

- **Grupos heterogéneos:**

La convocatoria para llevar a cabo el proceso se hace a mujeres “desplazadas”; sin embargo, también acuden muchas veces mujeres sin esta condición. En la experiencia, esto resultó provechoso por el aporte de nuevas visiones, ideas y proyecciones sobre la problemática que facilitaron el diálogo conducente a la comprensión y la integración mutua. Lo más recomendable es ampliar la convocatoria a mujeres y hombres, en general, y priorizar a la población “desplazada”. Inclusive, se recomienda que los grupos abarquen un número importante de re-

presentantes de la comunidad educativa (población afectada por el conflicto, docentes y directivas, hombres y mujeres).

- Proceso metodológico:

El trabajo con las mujeres requiere proporcionar espacios seguros de diálogo, confianza y afecto. Al respecto, en el proyecto realizado, el diálogo se obtuvo tras conversar francamente sobre las problemáticas e implicó para las y los facilitadores sintonizarse con las mujeres e identificar sus necesidades, expectativas y deseos. En una ocasión, para abordar el concepto de protección frente a riesgos propios del desplazamiento forzado, se pidió a las mujeres levantar la mano a partir de la siguiente invitación: “levanten la mano las mujeres que han sido agredidas a golpes por un hombre”; todas levantaron la mano. Lo más importante es que siempre, en este tipo de situaciones, se aborden reflexivamente, sin generalizar, con base en el respeto por los procesos individuales y las respuestas posibles.



## **BIBLIOGRAFÍA**

Autos de Seguimiento a la Sentencia T-025 de 2004. Zeta impresores. Años 2008 – 2009.

Auto No. 092 de la Corte Constitucional de la República de Colombia. Sala Segunda de Revisión. Bogotá Distrito Capital. Abril de 2008.

Bonilla, A. Mazoldi G. y Sánchez Álvaro. Lectura de contexto en tres colegios del Distrito Capital en cumplimiento del Auto 092. Promoción del derecho a la educación de las mujeres y jóvenes mayores de 15 años víctimas en situación de desplazamiento forzado por el conflicto armado. Secretaría de Educación del Distrito –SED–. Corporación Opción Legal M.I Bogotá, 2011.

Codhes, Boletín No 78., de la Seguridad a la prosperidad democrática en medio del conflicto. Bogotá, septiembre de 2011.

Corte Constitucional, sentencia T – 306 de 2011. Documento en línea: <http://www.Corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-306-11.htm>.

Chaparro, Jairo. Proyecto y Desarrollo. Metodologías de la construcción comunitaria: la generación de proyectos, Corporación Región. Medellín,

2003.

Corporación Opción Legal/ACNUR. Lógicas de proyecto. Serie Módulos 1, 2,3. Autores Varios. Bogotá, 2005.

González, Fernando. Sistematización, Programa Procesos Escolares para la Inclusión y Protección de la Niñez Desplazada. Secretaría de Educación del Distrito. Corporación Opción Legal. Bogotá, 2001.

Lineamientos para la Atención Integral, Diferencial y Preferencial de las Mujeres Víctimas del Desplazamiento Forzado en Bogotá. CIASE. Bogotá, 2010.

Informe Población en situación de desplazamiento. Cuarto trimestre 2010. Directiva 013 del 2008. Secretaría Distrital de Gobierno. Bogotá, 2011.

Limone, Flavia: Una aproximación teórica a la comprensión del machismo. Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de Psicología Social. Málaga, 2003.

Mazzoldi, G y Sánchez A. Llave Maestra Herramientas para la Equidad. Segunda edición, Bogotá, 2007.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Bogotá, 2005.

Moser, Caroline O.N. Paquete de Herramientas en Género y Desarrollo. Módulo 3. World Visión. Londres, 2003.

Propuesta de lineamientos para un Plan Integral de Prevención y Protección del Impacto Desproporcionado y Diferencial del Desplazamiento Forzado sobre las mujeres colombianas en situación de desplazamiento. Consejo Noruego para los Refugiados, Opción Legal y FUNDEFEM, Con aportes de la Red Nacional de Mujeres Desplazadas. Bogotá, 2010.

Rubinstein, Claudia. Representación de la violencia contra las mujeres en la prensa española. (El País/ El Mundo) desde una perspectiva crítica de género. Un análisis crítico del discurso androcéntrico de los medios. Trabajo de investigación, Departamento de Periodismo y Comunicación 92

Audiovisual. Programa de Doctorado de Comunicación Social Bienio. Universidad. Pompeu Fabra. Barcelona, 2002.

Sentencia T - 025 de la Corte Constitucional de la República de Colombia. Sala Tercera de revisión. Bogotá Distrito Capital. Febrero 6 de 2004.

Tanos, G. La escuela excluyente: aportes para una cultura de la vida y la inclusión. Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). Argentina, 2009.





FUNDACION  
EDUCACION Y  
DESARROLLO

ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
HUMANANA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN