

**REVISTA COLOMBIANA  
DE PSICOLOGÍA**

Revista Colombiana de Psicología

ISSN: 0121-5469

revpsico\_fchbog@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Colombia

Duque Vargas, Neil Humberto; Lasso Toro, Patricia  
Autopercepción de Saberes y Prácticas sobre Educación y Desplazamiento Forzado en  
Docentes de Cali, Colombia  
Revista Colombiana de Psicología, vol. 25, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 155-173  
Universidad Nacional de Colombia  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80444652011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

doi: 10.15446/rcp.v25n1.49971

# Autopercepción de Saberes y Prácticas sobre Educación y Desplazamiento Forzado en Docentes de Cali, Colombia\*

NEIL HUMBERTO DUQUE VARGAS

PATRICIA LASSO TORO

Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons "reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas" Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

**Cómo citar este artículo:** Duque Vargas, N. H. & Lasso Toro, P. (2016). Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 155-173. doi: 10.15446/rcp.v25n1.49971

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Neil Humberto Duque, [nhduque@usbcali.edu.co](mailto:nhduque@usbcali.edu.co). Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Avenida 10 de Mayo, La Umbría, Pance, Cali, Colombia.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

RECIBIDO: 11 DE MARZO DEL 2015 – ACEPTADO: 11 DE NOVIEMBRE DEL 2015

\* Investigación vinculada al proyecto de investigación: Memorias, identidades y poblamiento en el Distrito de Aguablanca. Desplazados y territorialidad en Cali, Colombia, ejecutado por la Universidad de San Buenaventura, Cali en el marco del macroproyecto "Prevención de riesgos asociados a los desplazamientos de población. Definir modelos de acción educativa", promovido y coordinado por el Centro Coordinador de Investigaciones de la Federación Internacional de Universidades Católicas-CCI-FIUC.

## Resumen

Se exploraron las percepciones que tienen 300 docentes de la ciudad de Cali, acerca de los saberes y prácticas para la atención de población en situación de desplazamiento en contexto escolar. El estudio fue exploratorio descriptivo, vinculó investigación documental y el diseño, aplicación y análisis de una encuesta cualitativa (Jansen, 2012). En Colombia, desde 1995, inicia la regulación de marcos normativos y orientaciones para la atención de población en situación de desplazamiento; sin embargo, el estudio muestra que estas orientaciones aún no han sido de cobertura suficiente para impactar lo que los docentes requieren conocer y hacer al respecto. Desde la psicología política se invita a fomentar procesos de formación continua docente, que permitan mejorar la atención a las poblaciones en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** educación, desplazamiento forzado, percepción en docentes, políticas públicas, psicología política.

## *Self-perception of Knowledge and Practices Concerning Education and Forced Displacement in Teachers of Cali, Colombia*

### Abstract

The paper explores the perceptions of 300 teachers from the city of Cali concerning knowledge and practices for the support of the displaced population in a school context. The descriptive exploratory study involved documentary, research and the application and analysis of a qualitative survey (Jansen, 2012). Since 1995 regulatory frameworks and orientations to assist the displaced population have existed in Colombia; nonetheless, the study shows that these orientations still have not had sufficient coverage to impact what teachers need to know and do in that respect. From a political psychology perspective, this article supports the need of continuous teacher training to improve the attention given to displaced populations in the educational environment.

**Keywords:** education, forced displacement, teachers' perception, public policies, political psychology.

## *Autopercepção de Saberes e Práticas sobre Educação e Deslocamento Forçado em Docentes de Cali, Colômbia*

### Resumo

Neste estudo, exploram-se as percepções que 300 docentes da cidade de Cali têm sobre os saberes e as práticas para o atendimento da população em situação de deslocamento forçado em contexto escolar. O estudo foi exploratório descritivo; vinculou pesquisa documental e o desenho, a aplicação e a análise de uma enquete qualitativa (Jansen, 2012). Na Colômbia, desde 1995, inicia a regulação de referenciais normativos e orientações para o atendimento da população em situação de deslocamento; contudo, o estudo mostra que essas orientações ainda não são de cobertura suficiente para impactar o que os docentes requerem conhecer e fazer a respeito. A partir da psicologia política, faz-se o convite para se fomentar processos de formação contínua docente que permitam melhorar o atendimento dessas populações no âmbito educativo.

**Palavras-chave:** educação, deslocamento forçado, percepção em docentes, políticas públicas, psicologia política.

### **Educación y Desplazamiento Forzado: un Acercamiento Internacional**

En 2014, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2014) se registraron cerca de 59,5 millones de personas en situación de desplazamiento forzado a nivel mundial. Tal cifra, de modo discriminado, considera 19,5 millones de refugiados, 38,2 millones de desplazados internos y 1,8 millones de personas solicitantes de asilo (ACNUR, 2014). De hecho, el año 2014 se considera según el mismo organismo, como el año de mayor incremento anual de tal población, este ascenso se vio reflejado en el aumento, a nivel mundial, de la violencia generalizada, persecución y conflictos y con ello, la violación de derechos humanos (ACNUR, 2014). De esta cifra, más de la mitad de personas refugiadas en el mundo son menores de edad, lo cual, no solo agrava la condición en términos de los impactos a la población infantil, sino que además añade dimensiones de atención que, en palabras del Alto Comisionado de la ONU para los refugiados: “[vamos] hacia una era en la que la dimensión del desplazamiento forzado, así como la respuesta necesaria, ahora eclipsa totalmente cuanto habíamos visto hasta ahora” (ACNUR, 2014, p. 3).

La UNESCO (2011) plantea al respecto que uno de los aspectos más lesivos y al mismo tiempo menos reconocido en los países en conflicto tiene que ver con su impacto en la educación; de hecho, en las naciones afectadas por conflicto, se observan algunos de los peores indicadores a nivel mundial en materia de educación. El mismo reporte refiere que cerca de 28 millones de niños del mundo que están en edad de ir a la escuela primaria se encuentran sin escolarizar y viven en países afectados por conflictos. Estos niños suelen presentar condiciones de malnutrición que se agravan con su situación de desplazamiento y que, por supuesto, afectan sus capacidades cognitivas y el desarrollo en general. Gran número de los que ingresan al sistema escolar deserta por distintas circunstancias, entre ellas la dificultad

de integración al sistema, teniendo el caso por ejemplo de África Subsahariana, donde unos 10 millones de niños abandonan cada año las aulas de primaria (UNESCO, 2011). Así mismo, se reconoce que no lograr vincular a niños, niñas y jóvenes que han vivido el conflicto, a los sistemas escolares, suma condiciones de riesgo para la perpetuación y/o generación de nuevos conflictos:

Los sistemas de educación en muchos países afectados por conflictos no están dotando a los jóvenes con las competencias necesarias que les permitan salir de la pobreza y el desempleo. Más del 60% de la población de muchos países afectados por conflictos tiene menos de 25 años de edad y, por lo tanto, proporcionar a esos jóvenes una educación de calidad es fundamental para que no les invada la desesperación por su futuro económico, un factor que contribuye a menudo al desencadenamiento de conflictos violentos. (UNESCO, 2011, p. 3)

Otro de los agravantes mencionado tiene que ver con el bajo presupuesto que invierten las naciones en conflicto para respaldar la inversión en educación (Banco Mundial, 2011; COALICO, 2007; Collier, 2009; UNESCO, 2011). Gran parte del apoyo para la educación proviene de fuera; sin embargo, con la crisis financiera mundial, estas ayudas se han visto reducidas y la ayuda, desde la perspectiva de los donantes, prefiere orientarse a niveles superiores de educación, quedando descubiertas las necesidades de la educación básica. Además de la reducción de ayudas y los bajos presupuestos asignados para la educación, el gasto militar en los países en conflicto suele ser excesivo (Collier, 2009). También es relevante destacar, además de las tensiones que se presentan en los países en conflicto y el tema de la educación, que frente a la falta de los gobiernos para poder garantizar la protección de los derechos humanos, las escuelas, centros de reuniones comunales, los y las maestras suelen convertirse en “blanco” de los grupos armados, provocando entre otros muchos asuntos, la reducción de maestros en zonas veredales, la

disminución de las infraestructuras y la pérdida de confianza y seguridad, aun estando en la escuela. Todo esto conlleva a cada vez más niños, niñas y jóvenes por fuera de la escolaridad. (UNESCO, 2010, 2011, 2014).

### **¿Cómo se Refleja el Panorama Internacional en el Contexto Colombiano?**

El desarraigo, resultado del desplazamiento forzado causado por el conflicto armado, significa la pérdida de referentes identitarios asociados a prácticas y saberes ancestrales de apropiación del territorio del que fueron desterrados, situación que incrementa la vulnerabilidad social de las personas y las familias (Almario, 2007; Bello, Martín, & Arias, 2000; Duque & Pineda, 2013; Molano, 2005). En la ciudad, la escuela emerge como un escenario reparatorio, en la medida en que constituye un soporte fundamental del estudiante, su familia y el tejido social. En medio de las condiciones del desarraigo, la escuela constituye un escenario potencial de apoyo y seguridad y un nodo estratégico en la red social de apoyo que requiere dinamizarse para atender a la población desplazada (Carvajal & Vargas, 2004). El número de víctimas de desplazamiento forzado en Colombia, según la Red Nacional de Información (RNI), asciende a 6.044.355 (RNI, 2015), de las cuales, 2.353.650 corresponden a niños y niñas menores de 18 años. Es importante resaltar que esta es la cifra oficial; sin embargo, se conoce que, por el subregistro, la cifra es aún mayor teniendo en cuenta el número de personas que por diferentes circunstancias no se registran ante las entidades estatales.

Según la UNESCO (2011), los adolescentes colombianos en situación de desplazamiento de 12 a 15 años que todavía cursan primaria, son dos veces más numerosos que los no desplazados de la misma edad. Esto indica que los jóvenes de población en situación de desplazamiento (PSD) ingresan tardíamente a la escuela primaria, repiten curso con mayor frecuencia y desertan con más facilidad. El mismo reporte plantea que:

Los datos del Ministerio de Educación muestran un aumento constante de la proporción de desplazados internos entre 5 y 17 años que asisten a la escuela, pasando de 48% en 2007 a 86% en 2010. A pesar de estos logros, los desplazados internos de Colombia siguen enfrentándose a enormes dificultades. Mientras que gozan de una fuerte protección legal hay aún problemas en la traducción de los derechos nominales en derechos reales. La planificación en muchos municipios adolece de mala coordinación, poca capacidad y en algunos casos limitada voluntad política. (p. 216)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004, 2005), reconoce que, entre otros aspectos, frente al tema de la educación y el desplazamiento forzado, es prioritario atender situaciones relacionadas con los altos índices de analfabetismo con el que la población sale de las zonas de expulsión, agregando al sistema nuevas necesidades como la educación de adultos. También aparecen, como en el caso referido por la UNESCO (2011), los asuntos donde tras el fenómeno de la expulsión, muchos de los niños, niñas y jóvenes dejan de estudiar alrededor de 2 o 3 años y al regresar a las aulas, se encuentran en desfase frente al grado que deberían cursar (MEN, 2004) y como tal, esta situación puede convertirse en un factor de segregación y exclusión. Se encuentra también en algunas ciudades que concentran la recepción de PSD como Bogotá, Cartagena, Medellín, Barranquilla, entre otras, la necesidad de generar nuevos cupos para el sistema, adecuaciones en infraestructura, reorganización y preparación de docentes para evitar la deserción escolar, dado que quienes arriban al sistema no encuentran en todos los casos la acogida necesaria. En la encuesta nacional de deserción (MEN, 2010), ciudades como Cartagena y Barranquilla, según reporte de las Secretarías de Educación, presentaban entre las causas de deserción factores como la condición extra edad y el desplazamiento forzado. Ibáñez y Moya (2007) por su parte, refieren que la situación se agrava frente a

los problemas en la identificación y localización de la población y la imposibilidad de mantener a los menores de edad en las escuelas, alta movilidad de la población y el subregistro, el cobro de costos complementarios [...], la situación de vulnerabilidad alimentaria, prevenciones de orden sociocultural y falta de voluntad política y desconocimiento de las políticas por cuenta de las entidades territoriales para poner en marcha los planes y programas de educación para la población desplazada. (p. 22)

En el campo del desplazamiento forzado en Colombia, los aportes de la psicología (Duque & Pineda, 2013; Ocampo et al., 2014; Ocampo & Forero, 2013; Sacipa, Vidales, Galindo, & Tovar, 2007; entre otros) han estado encaminados a la comprensión de las vulneraciones, afectaciones psicosociales, de salud, modelos de atención, asuntos de generación y género implicados, entre otros aspectos. Sin embargo, el campo educación/desplazamiento forzado no ha sido explorado en la misma proporción de los anteriores.

En investigación previa acerca de este mismo campo temático, se llevó a cabo un proceso de trabajo de 8 grupos focales y mesas de trabajo con 25 instituciones educativas de la ciudad de Cali (Lasso, 2013), donde se reconoce, por parte de los maestros y maestras participantes que adentrarse en el fenómeno del desplazamiento interno, implica a su vez embarcarse en la tarea de mínimamente comprender la historia e historias acerca de la violencia en Colombia, diferencias entre la educación urbana/rural, sociología del conflicto, el contexto global del desplazamiento y las migraciones en el mundo, políticas públicas que van emergiendo en cuanto a la temática, la voz de las Organizaciones no gubernamentales que les respaldan y representan, rutas de atención a población desplazada, aspectos psicosociales vinculados y estrategias pedagógicas para atención de la situación escolar de la PSD; todo esto derivado de procesos de formación continua y acompañamiento intersectorial a las instituciones educativas.

Sin embargo, lo que se encuentra es que las estrategias formativas en este campo para los docentes son a corto plazo y de baja cobertura (Lasso, 2013). Este estudio previo, dejó en claro necesidades de formación en maestros y maestras frente al tema, aunque quedaban inquietudes acerca de realmente cuánto consideraban los docentes que conocían frente al campo temático y qué tanto lograban actuar al respecto, a partir de la información base con la que contaban. En aras de dilucidar en cierta medida la trayectoria del campo temático en Colombia, atendiendo al llamado de Ibáñez y Moya (2007; acerca de la necesidad de conocimiento de las políticas que dan norte a la atención de la PSD en nuestro país) y, a su vez, siendo este un tema reconocido por maestros y maestras como base para su orientación (Lasso, 2013), a continuación se presenta un marco de conceptualización de la trayectoria de la política pública educativa para la atención de población desplazada en el contexto colombiano.

Esta trayectoria, a su vez, pretende dialogar como referente conceptual con la psicología política, siendo esta, según Sabucedo y Rodríguez (2000), el análisis de las relaciones de los procesos psicológicos y políticos, objeto del cual derivarían asimismo numerosas líneas de investigación tales como negociación política, conducta de voto, violencia política, liderazgo, entre otras. Se plantea que su gesta en Latinoamérica ocurre en la segunda mitad de los años 80 (Kauth, 2001), aunque ya existía en Estados Unidos y en Europa. En el año de 1987, la psicóloga venezolana Maritza Montero, junto con Martín Baró, lleva a cabo una presentación en la que se explica la evolución de la psicología política latinoamericana, considerando una serie de momentos a los que respectivamente denominan: el de la política inconsciente, el de la política consciente y el de la psicología política propiamente dicha o de los hechos y dimensiones políticas (Montero & Baró, 1987, citados por Montero, 1991).

En la primera etapa, según los mismos autores, la psicología política emerge casi como una

relación eventual y contingente de la psicología social; sin embargo, el hallazgo crucial es que “lo político y la política pueden afectar fenómenos psicosociales” (Montero & Baró, 1987, citados por Montero, 1991, p. 2). La segunda etapa, sin dejar de ser una psicología social, es explícitamente una psicología social de la política. Los temas de estudio, según Montero (1991), tienen que ver con actitudes relacionadas con lo político, el campo de estudio del nacionalismo y de sus relaciones con un sistema social y cultural, entre otros. La tercera y actual etapa, la ubican más o menos desde 1993, en la cual ya la psicología política latinoamericana como tal, busca expresarse a sí misma desde las propias elaboraciones, métodos y mayor consciencia de la psicología y su rol como disciplina en relación con los contextos (Asociación Iberoamericana de Psicología Política, 2012).

### **Acerca de la Trayectoria de la Política Pública para la Atención de la PSD**

Guerrero y Guerrero (2009) recopilan investigación académica nacional acerca de la evaluación de las políticas implementadas por el Estado colombiano para garantizar el acceso de la población desplazada a tres derechos fundamentales: salud, educación y vivienda. En el estudio identifican que se han diseñado y adoptado sistemas de indicadores para valorar el grado de realización del derecho a la educación en la población desplazada; sin embargo, recomiendan que la batería de indicadores sea homogénea entre las entidades para valorar la evolución de las políticas. Con respecto a la trayectoria de la política pública en Colombia para atender la PSD, se encuentran diversos estudios que referencian el importante papel que juega la Constitución de 1991 en la garantía de los derechos de las personas víctimas del conflicto armado (CODHES, 2001; Ibáñez & Moya, 2007; UNESCO, 2011).

La definición de las políticas públicas es planteada por Cuervo (2008) como “el flujo de decisiones en torno de un problema que ha sido considerado público y ha ingresado en la agenda del Estado” (p. 79). Esto permite entender las políticas públicas como el cauce que traza una trayectoria de decisiones que emergen de la trama en las relaciones del Estado con la sociedad civil. Las políticas públicas tienen lugar en un contexto concreto, en unas condiciones históricas dadas en lo político, lo económico, lo social y en términos culturales de país, región o localidad; entornos desde los que se actúa y que determinan las formas, alcances y limitaciones de la acción gubernativa inscrita en la ejecución de políticas públicas.

Tales políticas establecen las “reglas de juego” de los contextos y, en esta medida, la participación, proceso comunitario base que permite el fortalecimiento de la comunidad (Montero, 2009), requiere del empoderamiento de estas reglas de juego en este caso, por parte de los docentes, no solo para su implementación sino para asumir posturas críticas frente a las mismas y posibilitar sus transformaciones en aras de lo que esté más acorde con las necesidades de las poblaciones. Pese a estar el desplazamiento forzado en la agenda de la política pública y social desde mediados de la década de los 90's, la recién nacida institucionalidad, reflejo del nuevo Estado Social de Derecho definido en la Constitución de 1991, era aún absolutamente larvaria para atender la tragedia humanitaria generada por el escalonamiento del conflicto armado interno que habría de producirse tan solo un lustro después de promulgada la nueva Carta Política (Comisión Vida, Justicia y Paz, 1997), como consecuencia de la consolidación del paramilitarismo y atizado por el narcotráfico.

Precisamente, a través del uso de los nuevos instrumentos de ley que ofrece la nueva Constitución, se abre espacio este camino de la garantía de los derechos de la población desplazada. En

tal sentido, todo comienza dando respuesta a una tutela interpuesta por la Defensoría del Pueblo para garantizar los derechos fundamentales de un grupo de personas desplazadas que, de manera pacífica a finales de 1999, se había tomado las instalaciones del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) en la ciudad de Bogotá. La Corte Constitucional en Sentencia T-1635 de 2000, la declara procedente y responsabiliza al Estado de omisión en la situación de vulneración de derechos a que estaba siendo sometida esta población, hecho que marca la importancia que habría de tener, en adelante, la justicia y, particularmente, la Corte Constitucional en la garantía de los derechos a la población desplazada.

En la administración de Uribe Vélez (2002-2010), la política pública de atención a la población desplazada estuvo determinada por la tesis de este gobierno de la inexistencia del conflicto político-militar y de hallarse más bien el Estado enfrentado a grupos terroristas (Restrepo, 1999). En consecuencia, las personas que han sido víctimas de la guerra interna, entre las que se cuenta a la población desplazada, serán tratadas como víctimas de la violencia, sin detenerse a considerar las especificidades de la población víctima del conflicto armado, en contrasentido de las Sentencias T-602 del 2003 y T-1105 del 2008 de la Corte. Esto es fundamental en términos de las concepciones que circulan a nivel socio cultural y, de hecho, esta forma de concebir a las víctimas ha tenido repercusiones en la manera como son o no recibidas en los contextos de atención. En la escuela, docentes reconocían que en ocasiones no se acercaban a la población por el desconocimiento de lo que implicaba para ellos haber sido desterrados de su contexto, casi que naturalizando la situación (Lasso, 2013). Fruto quizá en gran medida de este tipo de nociones de base fundadas en el gobierno (2002-2010).

Para el año 2004, la extrema vulneración de los derechos de la PSD, entre ellos el derecho a la educación, se hace insostenible y obliga a la

Corte Constitucional a pronunciarse nuevamente en la Sentencia T-025 (2004). Dada la magnitud del problema y para asegurarse el cumplimiento de la Sentencia, la Corte creará una Sala Especial de Seguimiento a la Sentencia T-025, a través de la cual, de manera continua y según su juicio, profiere autos de cumplimiento de la Sentencia. En el mismo sentido, como una iniciativa de la sociedad civil de apoyo técnico a la Sala Especial de Seguimiento a la Sentencia T-025, a finales del 2005 se crea la Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado, cuyo primer informe a la Corte Constitucional, en el 2008, consistió en un amplio estudio sociodemográfico de la población en situación de desplazamiento registrada en el RUPD (Registro Único de Población Desplazada) y una completa información sobre el estado de los indicadores de goce efectivo de sus derechos (Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado, 2008).

En sus conclusiones, en lo concerniente al derecho a la educación, si bien testimonian avances en lo que tiene que ver con cobertura, con cifras cercanas a las de la población en general, hay alarma en asuntos como: (a) la extra-edad, 88% en primaria, 44% en secundaria; (b) la deserción intra-anual, y (c) afectación en la disposición a la vida escolar y bajos niveles de gratuidad, cerca de un tercio de la población debe incurrir en algún costo educativo, lo que lleva a que el 24% deje la escuela por esta causa (Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado, 2008). En lo que se refiere a la atención con enfoque diferencial, en el informe no se hace alusión alguna. La Tabla 1 presenta el conjunto de instrumentos técnicos y legales que orientan las políticas públicas en lo que tiene que ver con garantizar el acceso a la educación como un derecho fundamental. Existen normas que establecen lineamientos gruesos, amplios, pero igualmente un conjunto de programas en los que se materializa la atención.



**Tabla 1***Instrumentos que definen la política pública educativa para la PSD*

Tipo Acto Gubernativo	Instrumento	Componente / Temática
Leyes	Constitución Política de Colombia de 1991.	Marco general de derechos y deberes ciudadanos.
	Ley 387 de 1997 (Art. 17).	Derechos de la PSD-SNAIPD.
	Ley 1448 de 2011. De Víctimas y Restitución de Tierras. (Art. 51, Art. 141).	Justicia transicional y derechos de las personas víctimas-SNARIV.
Normas y Lineamientos	Decreto número 2231 de 1989.	Beneficios en el sector educativo para familiares de las víctimas de la violencia menores de 18 años.
	CONPES-2804 de 1995.	Programa nacional de atención a la población desplazada.
	Decreto 173 de 1998.	Plan nacional de atención a la población desplazada.
	Decreto 250 de 2005.	
	Decreto Ley 4633 de 2011, Arts. 44, 51.	Planes de atención con enfoque diferencial: indígenas, afrodescendientes, población ROM.
	Decreto 4634 de 2011.	
	Decreto Ley 4635 de 2011, Art. 51.	
	Decreto Reglamentario 4800 de 2011. Capítulo 2. Asistencia en educación.	Institucionalidad, funciones y competencias para la coordinación del SNARIV.
Programas	Ruta educativa para la población en situación de desplazamiento, 2005.	Eliminación de barreras de acceso referidas a los costos educativos.
	Propuesta escuela y desplazamiento, 1999.	Pedagógica, humanitaria y psicosocial.
	Programa de “Apoyo educativo a las mujeres desplazadas mayores de 15 años”,	Género.
	Proyecto de construcción, dotación y concesión educativa en territorios con mayor número de personas en situación de desplazamiento, MEN.	Infraestructura y dotación.
	Programa de educación para el ejercicio de los DD.HH.-Eduderechos y el plan nacional de educación en derechos humanos, 2010, MEN.	Derechos humanos y competencias ciudadanas.
	Modelos educativos flexibles, 2010, MEN.	Pedagogía y currículos en contexto.

Esta trayectoria va acompañada de una serie de sentencias de la Corte Constitucional desde el año 2000 al 2011, en relación con la situación de vulnerabilidad de los derechos humanos en que se encuentra la población víctima del conflicto armado, exigiendo al Estado ejecutar acciones para el restablecimiento de los derechos y la garantía de su goce. El derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado se conceptúa como prioritario en cada uno de los pronunciamientos de la Corte, en cuyo contenido se establecen condiciones para la acción que en esta materia realice el Estado. Esto es fundamental como paradigma y concepción a su vez, enfocado en una perspectiva garantista de derechos, por ejemplo, en materia educativa, el Auto 185 del 2004, que reconoce el otorgar subsidios y recursos para cupos escolares para niños, niñas y adolescentes desplazados.

En términos legales, pareciera un asunto resuelto, sin embargo, en la praxis cotidiana se

encontraban situaciones donde se negaba el cupo escolar a PSD por no “traer un sello seco” de su lugar de origen, requisito que no debía tramitar ni siquiera la población misma (Castaño, 2013). Esto pone de relieve la importancia de conocer la normativa por parte de las instituciones, conocerla y apropiarse de ella para contribuir en lo que les corresponde a la escuela y al educador en el restablecimiento de las condiciones de vida digna para la PSD.

Dentro de los lineamientos que contempla la actual política educativa para atender PSD, se encuentran los referidos a la cobertura, a la calidad y pertinencia pedagógica y los académico-administrativos concernientes a la documentación y a la formación y capacitación de docentes para educación especializada (Tabla 2). La siguiente tabla presenta un bosquejo de tales lineamientos, que son clave también como asunto de conocimiento para docentes e instituciones educativas.

**Tabla 2**  
*Características de la política pública educativa para la PSD*

Cobertura	Calidad y pertinencia pedagógica	Académico-administrativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Eximir de costos educativos.</li> <li>Garantizar educación en los niveles de preescolar, básica y media.</li> <li>Adecuar instalaciones provisionales para la actividad educativa.</li> <li>Garantizar cupos en el retorno, la reubicación o el reasentamiento.</li> <li>Vincular y mantener a los menores en el sistema escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceleración del Aprendizaje, propuesta que desarrolla competencias básicas, enfatiza la lectura y el desarrollo de la autoestima, para niños y niñas que se encuentran en extra-edad.</li> <li>Programa de educación continuada con metodología CAFAM, orientado a alfabetizar y brindar educación básica a los jóvenes y adultos a través de ciclos lectivos.</li> <li>Los Círculos del Aprendizaje, como adaptación de Escuela Nueva a las características de la población en situación de desplazamiento y en extra-edad.</li> <li>Etno-educación, Educación Intercultural y Enfoque diferencial.</li> <li>Educación en derechos y competencias ciudadanas.</li> <li>La escuela como soporte emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expedir certificaciones académicas de grados.</li> <li>No exigir documentos a estudiantes que no puedan presentarlos.</li> <li>Formación y capacitación de docentes para educación especializada.</li> </ul>

Como lo muestra la Tabla 2, y según los diversos estudios referidos acerca de la condición extra-edad y las dificultades que enfrenta la PSD en el contexto educativo, todo esto obliga a responder con modelos novedosos de aceleración y nivelación en el aprendizaje, que mantengan igualmente la buena calidad. En este sentido, el MEN (s.f.) ha diseñado las estrategias de Brújula y Aceleración del aprendizaje, como algunos de esos modelos que permiten nivelar a los estudiantes acorde a su grado académico. No obstante, estos modelos, según lo referido en estudio previo con docentes (Lasso, 2013), no cuentan con la cobertura suficiente ni son de pleno conocimiento por parte de las instituciones educativas. Además, pese a los marcos normativos, es importante considerar las características y diferencias que en este sentido encierran la educación rural y la educación urbana.

Si bien Colombia cuenta probablemente con el más fuerte marco legislativo para proteger a la población desplazada y su acceso a los servicios básicos, incluida la educación (UNESCO, 2011), no es claro aún qué tanto conocen, quienes están en contacto directo con la población, estos lineamientos y, por lo tanto, qué tanto los aplican. La normativa también es clara en cuanto a la necesidad de formación y capacitación de docentes para educación especializada, pero no es tan claro qué tanto se ha llevado a cabo esta educación y de qué manera. La centralidad que posee la educación como escenario privilegiado para la reconstrucción del país del postconflicto es la que obliga a formular esta pregunta por la política educativa, pero no en la generalidad de su misión, sino en la particularidad de su respuesta a las necesidades educativas y sociales de la población víctima del desplazamiento forzado.

El objetivo de este estudio es explorar las percepciones de los docentes acerca de los saberes y prácticas que tienen en relación a la educación y el desplazamiento forzado, colocando especial énfasis en la manera cómo perciben su saber sobre política pública educativa para la atención de PSD. Esta discusión cobra importancia en la medida

en que pueda reflejar necesidades en la formación de maestros y maestras para el acompañamiento de la población, reconociendo, interviniendo y participando activamente de las políticas públicas diseñadas para la atención de la PSD.

## Método

### Participantes

En la encuesta participaron 300 maestros y maestras representantes de 11 instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Cali, seleccionadas en un muestreo no probabilístico intencionado, bajo el criterio de ser las instituciones en las que se presenta mayor número de estudiantes matriculados como PSD. El listado de instituciones fue proveído por la Secretaría de Educación Municipal, quien fue la encargada, según el reporte del Sistema Único de Matriculas SIMAT, de brindar esta información, teniendo en cuenta los registros (y subregistros) de PSD. El SIMAT solo toma la población registrada, teniendo como población total de las 11 instituciones 26.403 estudiantes, de los cuales 1.187 son PSD, es decir, cerca del 4.5%. Entre los docentes participantes, el 65% fueron mujeres y el 32% hombres, (3% no responde), el 84% tiene formación universitaria; el 36% tiene entre 1 y 10 años de experiencia, y un 35% entre 10 y 20 años. Las edades oscilan así: el 35% entre los 41 y 64 años, el 33% entre los 31 y 40 años; el 18% entre los 20 y 31 años y el 14% no responde. Las instituciones participantes están ubicadas en las comunas 13, 14 y 15 de la ciudad de Cali, epicentros de recepción de PSD junto con las comunas 21 y 18. Se consideran como zonas vulnerables, de estrato socio económico 1-2, marcadas por situaciones de violencia urbana, necesidad de mayor atención estatal y presencia de redes comunitarias de organizaciones de base.

### Instrumento

Para este estudio, partiendo de información cualitativa previa documental y de campo (Lasso, 2013) se construyó un cuestionario de escala

tipo Likert con cinco posibles respuestas: *nada*, *poco*, *indiferente*, *medianamente* y *totalmente*. El cuestionario consta de 25 ítems cerrados y una pregunta abierta. Las categorías fueron los saberes y prácticas de los docentes en relación al desplazamiento forzado. Estas surgen no solo del componente conceptual, sino de la interacción con maestros y maestras acerca de sus necesidades de formación (Lasso, 2013). Se aplicó una prueba piloto a 40 personas de características similares a los participantes para realizar los ajustes al instrumento un mes previo a la aplicación formal y se empleó la técnica de validación por jueces tanto de contenido como de metodología. Esta encuesta se constituye como un instrumento de recolección de información conocida como encuesta cualitativa, que según Jansen (2012),

no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las

mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población. (p. 43)

Es una encuesta cualitativa pre-estructurada bajo la cual, algunos de los temas y categorías han sido definidos de antemano (Jansen, 2012). En este tipo de encuestas, el criterio de validez está asociado a la saturación de la información y la cobertura de la diversidad (Jansen, 2012; Ulin, Robinson, & Tolley, 2006; Valles, 2003). La saturación se pudo constatar en la medida en que se repite información tanto en este estudio como en el anterior (Lasso, 2013), lo cual no requirió de nueva aplicación. Sin embargo, teniendo en cuenta la variabilidad de los contextos y que es un campo temático de transformaciones constantes, se recomienda replicar la aplicación para sugerir componentes de formación para maestros y maestras. La estructura de la prueba se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3**  
*Estructura de la prueba*

Categorías	Subcategorías	Indicadores
<b>Saberes</b>	Contexto Nacional Contexto Regional Escuela	El docente está informado acerca del marco normativo del DIF en Colombia. El docente conoce la ruta de atención a PSD en el contexto educativo. El docente está informado acerca de las causas del DIF en Colombia. El docente está documentado acerca de los sectores de la ciudad que reciben mayor PSD. El docente reconoce que la zona en que vive es una de las mayores receptoras de PSD. El docente sabe que en su institución educativa hay PSD. El docente reconoce la PSD que hay en el aula.
Conocimientos que los docentes tienen en relación con el DIF en su contexto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Marco normativo nacional</li> <li>Marco normativo regional</li> <li>Causas del DIF en Colombia</li> <li>Identificación en su contexto escolar</li> <li>Orientación a PSD</li> <li>Orientación a la familia</li> <li>Sensibilización en aula</li> <li>Implementación de estrategias pedagógicas</li> </ul>	
<b>Prácticas</b>		El docente puede orientar a la familia en PSD acerca de dónde acudir a solicitar apoyo. El docente dialoga con la PSD de su aula acerca de la situación. El docente identifica las dificultades/posibilidades de la PSD de su aula. El docente lleva a cabo estrategias de enseñanza/aprendizaje que vinculen a la PSD.
Lo que hace el docente en relación con PSD.		

*Nota:* DIF = Desplazamiento Forzado Interno.

Como se observa en la Tabla 3, las subcategorías de la prueba están organizadas en tres grandes grupos: lo que el docente sabe y hace desde el contexto nacional, subcategoría asociada con los marcos normativos, sociología del conflicto, orientación a la PSD; del mismo modo, el componente regional, que también indaga por los marcos normativos locales, rutas de atención (si las conoce o no y las implementa), redes de apoyo local y el contexto más inmediato, siendo la escuela el escenario a través del cual se indaga acerca de lo que perciben saber sobre orientación a la familia en situación de desplazamiento, estrategias pedagógicas y apoyo psicosocial. Se procuró establecer un balance entre estos componentes y distribuirlos de forma que quedasen organizados en la prueba equitativa y separadamente. Al implementar la prueba piloto, los participantes solo realizaron ajustes en cuanto a número de ítems sugeridos (35 inicialmente) y algunos cambios en formas de denominación.

### Procedimiento

Para avanzar en la tarea de realizar la reconstrucción de la política pública educativa para el desplazamiento forzado, se realizó un rastreo de la documentación emanada por las autoridades educativas responsables de establecer los lineamientos de política. La documentación se clasificó según el poder estatal que se pronuncia, en tal sentido se revisaron leyes formuladas por el Congreso de la República, los pronunciamientos de la Corte Constitucional en relación con la exigencia de la garantía de derechos a la PSD y los documentos de política y programas definidos y diseñados por el ejecutivo, responsable directo de las políticas públicas. La revisión documental permitió identificar características y tensiones que definen la política pública educativa frente al desplazamiento forzado en su proceso de darse, en su trayectoria, de cuya lectura emerge el sentido de la acción, en este caso de la política pública.

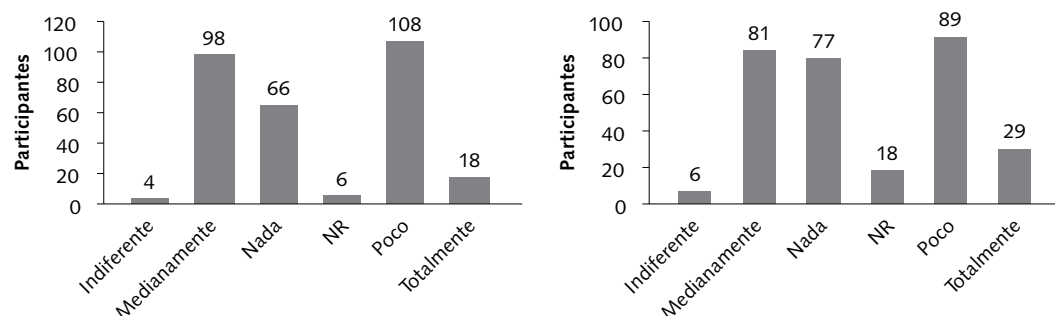
La aplicación del instrumento se hizo de modo presencial en 11 instituciones educativas de la ciudad de Cali con registro de matrícula de PSD, identificadas a través de la base de datos de la Secretaría de Educación Municipal y de las mesas de trabajo que se habían llevado a cabo en el transcurso de la investigación. Las encuestas fueron aplicadas entre los meses de octubre del 2013 y febrero del 2014. En cada institución se llevó a cabo una reunión previa de presentación del proyecto de investigación y, posteriormente, se programó una reunión con los docentes para la aplicación de la prueba. La participación fue voluntaria y los cuestionarios fueron anónimos, registrándose los datos a partir de códigos numéricos. La prueba contó con un tiempo máximo de aplicación de 1 hora, y un mínimo de 30 minutos.

### Análisis Estadístico

Para el análisis de datos obtenidos de la encuesta se empleó el programa SPSS-18 realizando análisis individual de cada ítem según frecuencias y análisis por conglomerados (*cluster analysis*) para *k*-medias. El análisis de conglomerados es una técnica multivariante que permite agrupar las variables de un archivo de datos en función de la similitud (Newbold, Carlson, & Thorne, 2013).

### Resultados

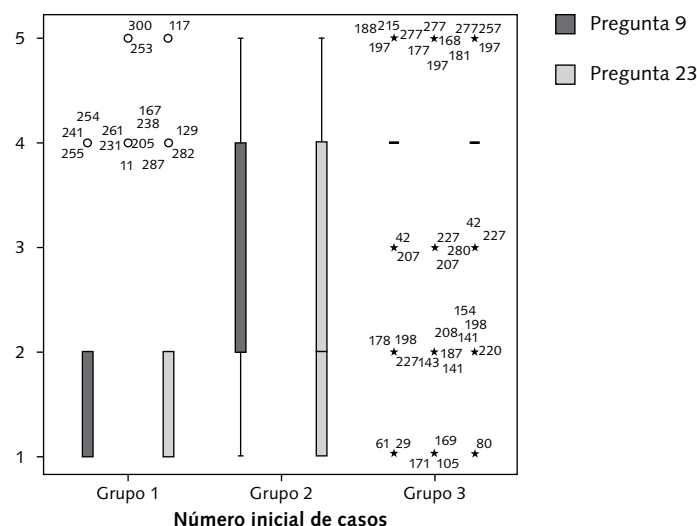
En la presentación de resultados, se privilegiaron las correlaciones entre ítems relacionados con saberes y prácticas asociados al conocimiento del marco normativo de la atención educativa de la PSD y orientación a PSD en el contexto escolar. En términos amplios, la tendencia de las correlaciones fue positiva, aunque, en el análisis por conglomerados se encuentran diferencias donde los datos son heterogéneos y en análisis individual por ítem predomina la tendencia a las puntuaciones bajas, es decir, saber poco o nada del ítem.



**Figura 1.** Puntuaciones de las preguntas 9 (mitad izquierda) y 23 (mitad derecha). Estas preguntas abordan el conocimiento y la aplicación de los lineamientos del MEN para el trabajo con PSD.

En el ítem 9 (Figura 1, izquierda) el 58% de los participantes refieren conocer poco o nada de los lineamientos del MEN para PSD frente al 6% que refiere conocerlos totalmente. Así mismo, el ítem 23 (Figura 1, derecha) concentra el 55% de la población en el grupo 1 (tendencia a puntuaciones bajas) y solo el 9.6% de la población refiere atender totalmente las orientaciones del MEN sobre la PSD. La correlación de ambos ítems es de .404 siendo significativa,  $p < .01$ ; esto indica que en general, a

medida que el saber sobre lineamientos del MEN para trabajar con PSD aumenta o disminuye, así mismo ocurre con la práctica de estas orientaciones. En el análisis por clúster, esta tendencia mostró relevancia sobretodo en el grupo 3 (puntuaciones altas) con una correlación de .363, siendo también significativa para los docentes que tuvieron una puntuación en la media de ese grupo en ambos ítems, con algunos casos atípicos como lo indica la Figura 2.



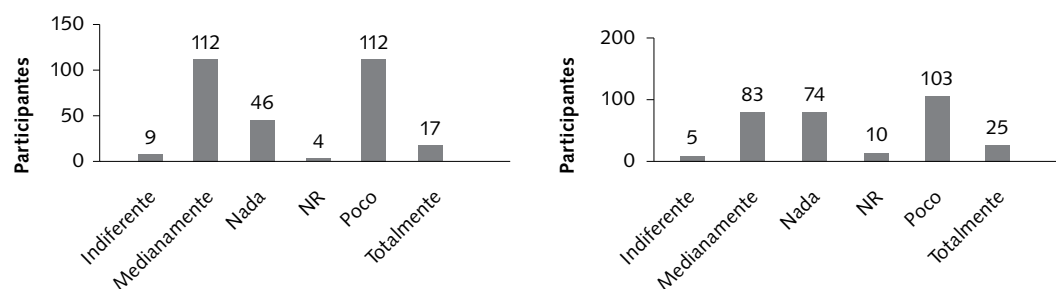
**Figura 2.** Correlación de preguntas de conocimiento (pregunta 9) y práctica (pregunta 23) de los lineamientos del MEN para el trabajo con PSD para cada uno de los grupos: Grupo 1=puntuaciones bajas; Grupo 2=puntuaciones medias; Grupo 3=puntuaciones altas.

Con respecto a las estrategias pedagógicas para abordar la PSD, cerca del 53% de los participantes expresaron conocer poco y nada acerca de las mismas y el 5.6% manifestaron conocerlas totalmente (Figura 3, parte izquierda). Y sobre las estrategias pedagógicas del MEN para PSD, el 59% responde implementarlas poco y nada, el 27.6% medianamente y el 8.3% refiere implementarlas totalmente (Figura 3, derecha). La correlación entre estos dos ítems fue de .495, siendo significativa.

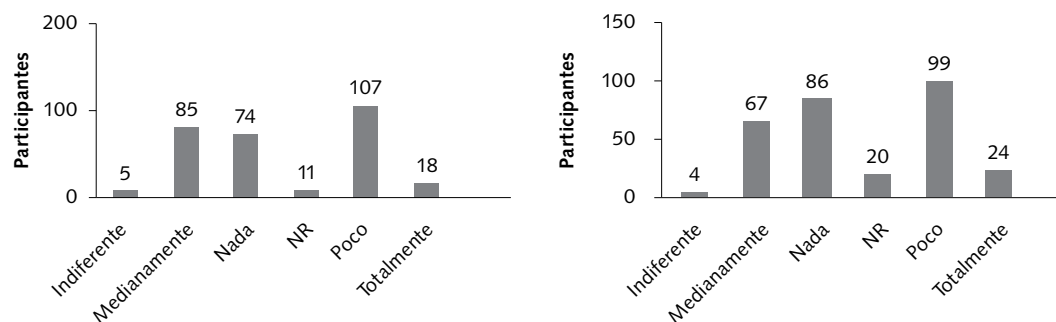
Acerca de las resoluciones locales (Figura 4), los maestros y maestras se expresaron así: 60.3% expresó saber poco y nada, 28.3% refiere conocerlas medianamente y solo un 6% dice conocerlas

totalmente. Para el ítem 20 referido a prácticas, el 61.6% refiere orientar poco y nada a la PSD; el 22% la orienta medianamente y el 8% la orienta totalmente.

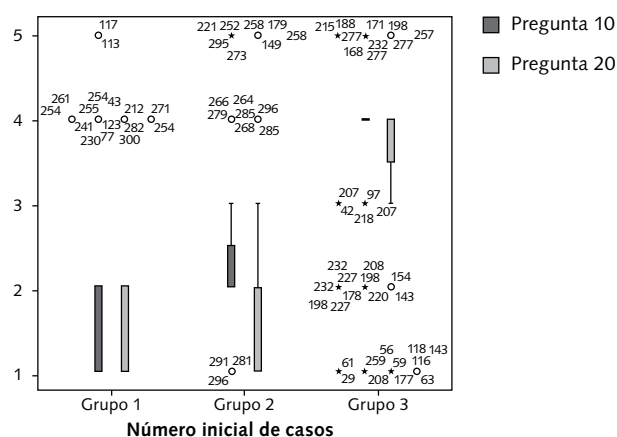
En esta correlación (Figura 5), el conocimiento de las resoluciones locales, permite orientar adecuadamente a las familias en situación de desplazamiento en el sistema escolar. Aunque la tendencia general de la correlación se presenta como significativa  $p < .01$  con una puntuación de .406, nuevamente la mayor concentración de datos se encuentra en las puntuaciones bajas, a poco conocimiento, poca acción. En los grupos 2 y 3 la correlación no es significativa y los datos se encuentran más dispersos.



**Figura 3.** Puntuaciones de las preguntas 6 (mitad izquierda) y 15 (mitad derecha). Estas preguntas hacen referencia al conocimiento y aplicación de las estrategias pedagógicas del MEN para PSD.



**Figura 4.** Puntuaciones de las preguntas 10 (izquierda) y 20 (derecha). Estas preguntas hacen referencia al conocimiento y aplicación de las resoluciones locales para la atención de la PSD.

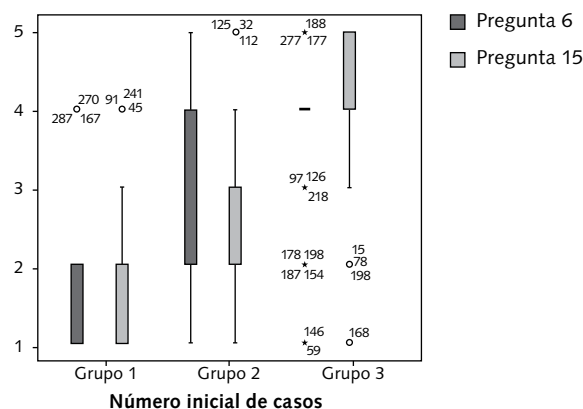


**Figura 5.** Correlación entre preguntas de conocimiento (pregunta 10) y práctica (pregunta 20) de las resoluciones locales para la atención a la PSD para cada uno de los grupos: Grupo 1=puntuaciones bajas; Grupo 2=puntuaciones medias; Grupo 3=puntuaciones altas.

Se encontraron correlaciones positivas también entre las preguntas (4) “Logro identificar en la zona donde laboro los lugares que atienden población desplazada” (saberes) y (2) “Oriento a mis estudiantes acerca de las entidades que les atienden su situación de desplazamiento” (práctica). El coeficiente general de la correlación fue de .532, agrupado el clúster sobre todo en el grupo 2, de las puntuaciones medias, lo cual traduce que medianamente perciben que pueden identificar los lugares que atienden PSD y del mismo modo redireccionarlos.

También se encontró correlación entre las preguntas “Conozco herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes en situación de desplazamiento” (saberes) y “Implemento en mis

cursos las estrategias sugeridas por el MEN para trabajar con población desplazada” (práctica). Esta correlación conserva una tendencia general de .495, siendo significativa, aunque de modo diferencial por cada grupo de clúster. En el grupo 1 con tendencia a puntuaciones bajas, se conserva la tendencia entre percibir no conocer las herramientas pedagógicas y no saber cómo implementarlas (percibe que no sabe, no hace), en tanto que en el grupo 2 con tendencia a puntuaciones medias, predomina la percepción de creer conocer las herramientas pero esto no se relaciona con el nivel de implementación; a diferencia de las puntuaciones altas del grupo 3, que no percibe que tenga claro las herramientas pedagógicas, sin embargo sí las aplica en cierta medida.



**Figura 6.** Correlación entre preguntas de conocimiento (pregunta 6) y práctica (pregunta 15) de las herramientas pedagógicas para el trabajo con PSD para cada uno de los grupos: Grupo 1=puntuaciones bajas; Grupo 2=puntuaciones medias; Grupo 3=puntuaciones altas.



Es de destacar, por fuera del análisis por clúster de modo individual el ítem 11, en el cual se consultaba si le interesa formarse en temas relacionados con atención a PSD. El 85% de los docentes expresaron estar totalmente de acuerdo al respecto.

### Discusión

Una de las estrategias planteadas por ACNUR (2014) para la búsqueda de soluciones a largo plazo en la atención a la PSD, está relacionada con la integración local a la nueva comunidad de acogida tanto económica, social y culturalmente. En esta integración juega un papel crucial el lugar de la educación como institución puente entre la comunidad receptora y las familias que, tras el despojo, buscan recomponer sus proyectos vitales. Urge una adecuada y específica formación docente para hacer frente a una tarea de tal magnitud. Este estudio refleja en términos generales que los docentes encuestados perciben, por ejemplo, que su conocimiento acerca de las estrategias pedagógicas para atender PSD, oscila entre poco y nada según el 53% de la población, lo cual no es coincidente con los planes y políticas que, desde el 2005, el MEN plantea para la atención de PSD.

Del mismo modo, diversos estudios, (ACNUR, 2014; Ibáñez & Moya, 2007; UNICEF, 2011; entre otros), han referido tanto los riesgos que conlleva la no atención a la situación educativa de la PSD, como la importancia de atender este campo temático; sin embargo, el acercamiento que han tenido maestros y maestras, expresado en percibir que no conocen las resoluciones locales acerca de las rutas de atención (60.3% expresan saber poco o nada) y que del mismo modo perciben que brindan poca o ninguna orientación a las familias (61.6%), deja en entredicho el reconocimiento que los organismos internacionales, investigaciones en el campo, e incluso el mismo marco normativo protectivo presentan.

La coyuntura histórica que atraviesa en la actualidad el país alrededor de las posibilidades reales de superación del conflicto armado, exigen avanzar en la definición de una política pública

en educación que incorpore, desde una perspectiva psicosocial, una función reparadora en un escenario de reconciliación y postconflicto. Esto no solo porque es una de las pocas instituciones estatales que logra hacer presencia en gran parte del territorio nacional, particularmente en las zonas rurales y populares más alejadas, donde se encuentra mayoritariamente la población víctima del conflicto, sino preponderantemente porque en los periodos de transición hacia la democracia y la convivencia pacífica en sociedades en guerra, situación por la que atraviesa en la actualidad la sociedad colombiana (Ley 975 del 2005, Ley 1448 del 2011), la educación desempeña un papel trascendental en la construcción y enseñanza de la memoria histórica, base de la reconstrucción del tejido social (Rubio, 2007; Schimpf-Herken, 2003). También es importante referir que este tipo de estudios adquieren su validez en unas características de contexto situadas también en una dimensión socio-histórica cambiante, por lo tanto, para su réplica requieren de modo constante estar en sintonía con las transformaciones.

No se encuentra en este estudio ese mismo reconocimiento que el tema debiese ameritar en el campo práctico. Sin embargo, es de destacar el rol docente y la motivación que presentan al intentar generar estrategias al parecer propias, aun refiriendo conocer medianamente las estrategias del MEN para la atención de población. Esto coincide con el estudio anterior de Lasso (2013), en el cual se indagó acerca de cómo los docentes, a pesar de coincidir en no tener claras las orientaciones del MEN y de las autoridades locales para la atención de PSD, generaban ellos desde sus propios contextos, iniciativas que les permitiesen atender a la PSD en la escuela. Entre esas iniciativas se resalta el acudir a las redes locales de apoyo, tal como lo refleja la correlación entre las preguntas 4 y 2, que están más relacionadas con los saberes prácticos del contexto. Sin embargo, desde una perspectiva social comunitaria y política, estas acciones solitarias, a su vez se constituyen en rutas creadas por la misma comunidad a partir de sus

necesidades y en ese sentido cobran todo valor como conocimiento generado socialmente basado en las interacciones, (Montero, 1991), y requieren del respaldo interinstitucional sostenido para actuar articuladamente con la política pública e irla a su vez alimentando desde lo social comunitario.

El fortalecimiento y participación de la sociedad civil en la formulación de las políticas públicas, en el caso del desplazamiento forzado, evidencia la consolidación de instancias de interlocución fuertes, tales como las organizaciones de población desplazada y la presencia decidida de la Comisión de Seguimiento de alto nivel de la sociedad civil, en lo que Montero, (2010) llama en los mejores términos una política comunitaria y una comunidad politizada. Esta participación ha sido definitiva para avanzar en la definición de rutas y programas de atención pertinentes y desde perspectivas cada vez más respetuosas de los contextos socio-históricos de actuación, asunto que reviste una importancia especial para pensar cualquier acción en el ámbito de la educación, pues esta debe fomentar y fortalecer el diálogo intercultural de la nación pluriétnica a la que hace mención la Constitución del 1991. La responsabilidad de este acompañamiento involucra tanto la dimensión gubernamental en la destinación de recursos y esfuerzo continuo en la formación docente, como responsabilidades compartidas, en este caso con la academia, como un acompañante de procesos formativos.

En el ámbito propiamente sectorial, desde el análisis de los actores de la política y en tanto que se trata de la comunidad educativa, se hace absolutamente indispensable la participación de los docentes, igualmente en cada una de las etapas del ciclo de la política pública. Montero (1991), con respecto al lugar de la psicología política latinoamericana, refiere su rol situado para la denuncia y para la transformación. El ejercicio de visibilizar el alcance que tiene la política pública en las prácticas y dominios de saber de los docentes, revela una situación supremamente problemática relacionada con el desconocimiento

de las directrices y los programas estatales por parte de los docentes, situación que refleja lugares de carencias, a su vez que permite reconocer escenarios de posibilidad.

### Agradecimientos

Queremos agradecer a los maestros y maestras que participaron de este estudio y a la Fundación Paz y Bien, quienes con sus esfuerzos cotidianos llevan sobre sus hombros apuestas reales de reconciliación y paz en nuestro país. También la colaboración en la revisión metodológica del instrumento al Ph.D. Julio Cesar Ossa, en revisión de contenidos al equipo investigador y al Mg. Hugo Alberto Lozano, Rector de la Ciudadela Educativa Nuevo Latir. Además, agradecemos la colaboración en digitación a las auxiliares de investigación Valentina Serrano y Melany Tolosa.

### Referencias

- ACNUR. (2014). *Mundo en guerra. Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2014*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/10072>
- Almario, O. (2007). Reparaciones contemporáneas: de la memoria de la esclavitud al cuestionamiento de la exclusión social y el racismo. En C. Mosquera Rosero-Labbé & L. C. Barcelos (Eds.), *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (pp. 183-212). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/8/07CAPI06.pdf>
- Asociación Iberoamericana de Psicología Política (AILPP). (2012). *Acerca de la AILPP*. Recuperado de <http://www.ailpp.org/index.php/ailpp>
- Banco Mundial. (2011). *Informe sobre el desarrollo mundial. Panorama general. Conflicto, seguridad y desarrollo*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20597/WDR2015Overview-Spanish.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Bello, M. N., Martín, E., & Arias, F. J. (2000). *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Bogotá:

- Universidad Nacional de Colombia. Programa Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC).
- Carvajal, M. E. & Vargas, C. L. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado; Una escuela de oportunidades!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Americanos.
- Castaño, A. (2013, Noviembre). Conversatorio “Memorias del conflicto, el papel de educadores y educadoras en procesos de Paz.” Universidad de San Buenaventura Cali y Secretaría de Educación Municipal.
- Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia [COALICO]. (2007). *Informe. Conflicto armado en Colombia. Fronteras: la infancia en el límite*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/uploads/pics/2206.pdf?view=1>
- Collier, P. (2009). *Guerra en el club de la miseria. La democracia en lugares peligrosos*. Madrid: Turner.
- Comisión Vida, Justicia y Paz. (1997). *Desplazados en Cali: entre el miedo y la pobreza. Estudio exploratorio*. Santiago de Cali: Arquidiócesis de Cali.
- Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado. (2008). *Primer informe nacional de verificación de los derechos de la población desplazada a la Corte Constitucional*. Bogotá, D.C.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento Forzado (CODHES). (2001). Desplazamiento forzado y políticas públicas. Capítulo XVIII. *Un país que huye*. Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/despl/18.html>
- Cuervo, J. (2008). *Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental. Ensayos sobre políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Duque, N. & Pineda, J. (2013). El conflicto armado en el pacífico colombiano, la condición étnica de la guerra. El caso Sabaletas. En A. Castillejo Cuéllar & F. L. Reyes Albarracín (Eds.), *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Guerrero, M. E. & Guerrero, M. H. (2009). Acceso a la educación de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia 1999-2009. *Revista Studiositas*, 4(2), 67-76.
- Ibáñez, A. & Moya, A. (2007). *La población desplazada en Colombia: examen de sus condiciones socioeconómicas y análisis de las políticas actuales*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf)
- Kauth, A. R. (2001). La psicología social y la psicología política latinoamericana: ayer y hoy. *Psicología Política*, 22, 41-52. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N22-2.pdf>
- Lasso, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11(2) 35-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105329737003>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Portafolio modelos educativos flexibles*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440_archivo.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Lineamientos de política para la atención educativa a la población afectada por la violencia*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84328.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/colombia/politica\\_vulnerables.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_vulnerables.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Criterios para la evaluación de modelos pedagógicos flexibles. Documento borrador*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-33223\\_archivo\\_pdf\\_modelos\\_educativos.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-33223_archivo_pdf_modelos_educativos.pdf).
- Molano, A. (2005). *Desterrados: crónicas del desarraigo*. Bogotá: Santillana.
- Montero, M. (1991). Una orientación para la psicología política en América Latina. *Psicología Política*, 3, 27-43. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N3-2.pdf>

- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social. Área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psikhe*, 19(2), 51-63.
- Newbold, P., Carlson, W., & Thorne, B. (2013). *Estadística para administración y economía*. Madrid: Pearson Educación.
- Ocampo, P. M., Chenut, P., Férguson, M., Martínez, M., Molina, G., & Luna, P. (2014). *Desplazamiento forzado y territorio, reflexiones en torno a la construcción de nuevas territorialidades: nuevos pobres, ciudadanía inconclusa y la búsqueda de una nueva vida digna*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ocampo, P. M. & Forero, O. P. A. (2013). Desplazamiento forzado e itinerancias: mujeres reasentadas en la ciudad de Montería. La búsqueda incansable de un territorio de vida. *Tesis Psicológica*, 8(1), 32-55.
- Red Nacional de Información (RNI). (2015). Víctimas de desplazamiento. *Cifras*. Recuperado de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/>.
- Restrepo, Y. M. (1999). *Escuela y desplazamiento: "Una propuesta pedagógica"*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-129319\\_archivo\\_pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-129319_archivo_pdf).
- Rubio, G. (2007). Educación y Memoria. Desafíos y tensiones de una Propuesta. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/gracielarubio.pdf>
- Sabucedo, J. M. & Rodríguez, M. (2000). La construcción social de la psicología política. *Suma Psicológica*, 7(1). Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/208>
- Sacipa, S., Vidales, R., Galindo, L., & Tovar, C. (2007). Psychosocial accompaniment to liberate the suffering associated with the experience of forced displacement. *Universitas Psychologica*, 6(3), 589-600. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760311>
- Schimpf-Herken, I. (2003). *De la historia a la memoria*. Berlín: Instituto Paulo Freire.
- Ulin, P., Robinson, E., & Tolley, E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- UNESCO. (2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Llegar a los marginados. Resumen*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525s.pdf>
- UNESCO. (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia, IEPRI, CODHES, & Fundación Plan por la Niñez. (2008). *Cartilla desde la escuela: caminando juntos*. Recuperado de <http://www.codhes.org/~codhes/images/biblioteca/DesdelaEscuelaCaminandoJuntos.pdf>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.