

**PROYECTO EDUCATIVO PARA JÓVENES RESIDENTES EN MEDELLÍN EN  
CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO  
“EDUCACIÓN POR EL DERECHO A LA CIUDAD”**

Por:

CLARA ELENA GÓMEZ

JUAN FERNANDO VÉLEZ

RUBÉN FERNÁNDEZ

Profesora:

OFELIA ROLDÁN

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

CINDE - Universidad de Manizales

Medellín, Octubre de 2002

## PRESENTACIÓN

*“La niña se mantenía antojada de ir al recorrido; yo no quería mandarla, pero ella, si se cierra el mundo, lo hacer abrir ... se fue sin permiso y cuando vino me dijo: yo me tengo que enseñar porque si usted llega a faltar y yo sin saber trabajar ... por eso tengo que aprender.”*

*(Taller con mujeres desplazadas. Noviembre de 2001)*

La realidad de la confrontación armada interna ha generado en Colombia, una nueva oleada de migración de los campos hacia las ciudades, que se conoce en nuestro país con el nombre de “desplazamiento” y que ha cambiado, de manera notable, tanto el ambiente social urbano, como sus problemáticas. Se calcula que cerca de 2.700.000 personas han sido desplazadas en el país desde 1985 (Codhes, 2002) y, para el caso de Medellín, unas 120.000 personas han llegado a la ciudad en esta condición en los últimos cuatro a cinco años. (Codhes, Unicef, 1999).

Además del drama y el dolor, en la búsqueda por encontrar un lugar en la ciudad, las personas que han vivido desplazamiento forzado, se ven enfrentadas a construir y apropiarse de unos aprendizajes que contemplan conocimientos y habilidades, tales como aprender a leer y escribir, además de habilidades para manejar códigos propios del mundo contemporáneo como los referidos a la movilidad urbana, a las nuevas tecnologías y a las comunicaciones. De la calidad de esos aprendizajes depende, en buena medida, que estas personas puedan apropiarse de la ciudad, vivirla con mayores posibilidades de aprovechar sus recursos y oportunidades y ponerla al servicio de sus necesidades o proyectos de vida o vivir en los márgenes espaciales, sociales y culturales que en ella se han edificado. Los “analfabetismos” en estos casos se convierten en un nuevo factor de exclusión, de mala calidad de vida de quien sufre esta limitación y se pagan caro en términos de falta casi absoluta de posibilidades de superar su situación. La ciudad, a su vez, se ve empobrecida al privarse de la riqueza que estos nuevos pobladores y pobladoras pudieran entregarle si tuvieran medios y conocimientos adecuados.

Ahora bien, estas personas, de maneras muy diversas construyen de hecho esos aprendizajes significativos; para ello hacen uso de saberes y lógicas, de habilidades ya construidas y de las redes de relaciones a las que pertenecen o que reconstruyen al llegar a la ciudad como estrategia de supervivencia. Entender cómo funciona ese proceso será de mucha utilidad en los programas de educación formal y no formal, que pretendan aportar a la formación de una ciudadanía solidaria, pacífica, planetaria y responsable con su país y su ciudad, y, más en general, al diseño de políticas

incluyentes para una ciudad en la que quepa, amigablemente, la población desplazada. A este respecto, en los marcos de la investigación sobre la que se basa esta propuesta se logró determinar que “los recorridos” por la ciudad, eran utilizados como la principal herramienta para la construcción de aprendizajes significativos sobre ella. De allí que la propuestas construida se soporta sobre este hallazgo central.

Para las organizaciones que trabajan en el mundo escolar o en educación ciudadana con jóvenes que han vivido desplazamiento forzado, las nuevas situaciones creadas generan nuevos retos pedagógicos y necesitan conocerse a profundidad, ya que no se han abordado con suficiente base investigativa. Puede afirmarse que, en un alto porcentaje, los programas siguen ubicados en los marcos tradicionales sobre el aprendizaje, cuando la innovación debiera ser la regla de oro: “La ciudad colombiana actual, enorme territorio, fragmentado y disperso, contexto de ciudadanías diversas, nómadas y desarraigadas, de multiplicidad cultural y simultaneidad requiere programas de educación inéditos” (Rebolledo y Pérgolis, 1998).

A continuación se presenta una propuesta educativa que recoge los principales hallazgos y pistas pedagógicas que se han ido encontrando en el proyecto de investigación: “Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado, ubicados actualmente en la zona centro oriental de la ciudad de Medellín” (CINDE – Universidad de Manizales, Maestría en Desarrollo Humano). El carácter innovador de la propuesta se encuentra ubicado en el hecho de articularse completamente alrededor de la estrategia de “recorrer la ciudad” como dispositivo de

aprendizajes. Se hace una descripción general de la población joven de los asentamientos, se presentan los marcos de referencia teórico y legal, los principios pedagógicos, así como la propuesta curricular con sus respectivos diseños de evaluación y de sistematización.

## **1. GENERALIDADES**

### **1.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA**

PROYECTO EDUCATIVO PARA JÓVENES RESIDENTES EN MEDELLÍN EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO. "EDUCACIÓN POR EL DERECHO A LA CIUDAD".

### **1.2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN BENEFICIARIA.**

El nivel de masividad que ha alcanzado el desplazamiento forzado en Colombia, la convierte en el segundo país del mundo, después de Afganistán, en producir desplazamiento interno (Acnur, 2002). El destino final, usualmente después de varios procesos de desarraigo, son las grandes ciudades colombianas, siendo Bogotá y Medellín, en su orden, las principales receptoras de esta población.

El fenómeno es realmente complejo y en su explicación se juntan muy diversas dinámicas, no todas ellas relacionadas directamente con la confrontación armada:

“La crisis estructural del campo, los modelos de desarrollo aperturistas y, por supuesto, la violencia, se han encargado de generar un inmenso flujo migratorio en el que se confunden desplazados, migrantes, trabajadores temporales, colonos, trabajadores de cultivos de uso ilícito y, más recientemente, pueblos indígenas y comunidades negras desarraigados de su entorno socio-económico y cultural en medio de traumáticos ciclos de expulsión y reasentamiento que ponen en peligro su propia existencia. (...) Todos buscando algo de dignidad para sus vidas. Así se desordena el país, urbanizando la pobreza y la violencia, desocupando los campos. El desplazamiento está en el centro de la tragedia pero no de la preocupación nacional. (Rojas, 2001).

En este complejo entramado la gente se desplaza motivada, principalmente, por las siguientes razones:

- amenazas directas o indirectas en su lugar de residencia
- asesinatos de seres queridos
- atentados o combates cerca de su lugar de residencia
- torturas
- desapariciones

- ataques aéreos
- miedo a la violencia vivido por los individuos en su lugar de origen

Los desplazados se mueven, siguiendo unas búsquedas determinadas. Según un estudio del ICBF y la Universidad Nacional, sobre la estructura familiar, niñez y conflicto armado, con relación al desplazamiento forzado en Colombia, se encontró que dichas búsquedas se relacionan con: (Suárez, 1998).

- Búsqueda de condiciones mínimas de seguridad y protección que garanticen principalmente la vida e integridad propia, de la familia o comunidad, y
- La ilusión de encontrar un entorno socioeconómico, sociopolítico y sociocultural que brinde inicialmente las condiciones mínimas de subsistencia y que eventualmente permita la recuperación, estabilización o en términos ideales el mejoramiento de la situación previa al desplazamiento.

La combinación variable de las causas de movilidad y dispersión familiar y comunitaria antes mencionadas, según las circunstancias de cada caso en particular, vincula elementos de orden macropolítico como la intensidad y degradación de la guerra que de alguna forma se expresa en las infracciones al Derecho Internacional Humanitario y las violaciones de los Derechos Humanos, así como elementos de orden macroeconómico, como las condiciones y el nivel de vida existentes antes,



durante y después del desplazamiento forzado. Dichas causas están ligadas también a factores de orden “micropolítico” como la organización comunitaria, los niveles de empoderamiento asumido por grupos excluidos y la posibilidad de articulación de proyectos autogestionarios y de participación efectiva en la solución de su problemática.

### **1.2.1 Cifras de desplazamiento**

Interesa ubicar la magnitud del fenómeno del desplazamiento que cada día vincula a mayores niveles de la población, aunque es una tarea difícil y, hasta el momento, sólo aproximativa:

“El desplazamiento forzado abarca cada vez más a sectores campesinos, indígenas y afrocolombianos e incluso a sectores “urbanos” aparentemente alejados de la guerra y otras formas de violencia, como comerciantes, jueces, fiscales, estudiantes, profesores, sindicalistas, entre otros. Resulta entonces preocupante que esta problemática no solo permanezca sino que crezca y se intensifique” (Suárez, 2001).

El conteo del desplazamiento tiene referente importante en el año de 1985: “Los desplazados se acumulan año tras año en medio de la guerra irregular que afecta

sistemáticamente a la población civil. Desde 1985, año en que se abandonó la solución política y negociada” (Rojas, 2001)

Se habla de 1'485.000 personas desplazadas entre 1.985 y 1.998, discriminados de la siguiente forma: 650.000 para los años 1.985 a 1.994; 89.000 para el año 1.995; 181.000 para el año 1.996; 257.000 para el año 1.997 y 308.000 para el año 1.998.

Para el año 2002, la tendencia muestra agravamiento de la situación: “Este año, de enero a junio, ya van más de 200 mil (personas desplazadas). De seguir esa tendencia, el 2002 puede sobrepasar los 400 mil desterrados en diciembre, y convertirse en el año con más desplazamiento de la historia”. (Codhes, 2002) Según el Informe presentado por la Red de Solidaridad Social al Congreso de la República (2002), se ratifica la visión aquí expuesta: “Comparando las cifras de desplazamiento entre año 2000 y 2001, se puede apreciar que se presentó un incremento de 48% en el número de personas desplazadas. Mientras en el año 2000 tuvieron que desplazarse, en promedio, 10.737 personas mensuales, en 2001 se desplazaron 15.871 personas.” (Codhes, 2002, p. 5)

De los 2 millones 700 mil desplazados que hay en el país, la mayoría es puesta en esa situación por acciones de los paramilitares, con casi el 52 por ciento de los casos. Las guerrillas pasaron del 25 al 43 por ciento en su participación y responsabilidad en este fenómeno en el año 2002. (Codhes, 2002).

La cifra de desplazados en Medellín señala que “Entre 1996 y el año 2000, alrededor de 185.024 antioqueños fueron desplazados por la fuerza de las armas y obligados a disputar en condiciones precarias opciones de supervivencia urbana en medio del desconocimiento de sus derechos fundamentales. Es decir, el 3.5% de la población Antioqueña o uno de cada 18 antioqueños ha vivido la dramática situación de desplazamiento por violencia en este departamento” (Ipc-Sat, 2001). Por otro lado el número estimado de asentamientos de desplazados en la ciudad es de 44 (Secretariado Nacional de Pastoral Social, 2001). Datos de diciembre de 2001 y reportan una población desplazada, esto es, inscrita en el listado de la Red de Solidaridad, de 40.445 personas en el municipio de Medellín, pero existe un desfase entre la información oficial y la privada. Las cifras más recientes en criterio de varios expertos hablan de un estimado de más o menos 130.000 desplazadas ubicadas en Medellín.

### **1.2.2 Características socio-demográficas de la población desplazada.**

La mayoría de la población desplazada está compuesta por niños, niñas y jóvenes. Así lo reafirman datos oficiales:

“Según las estadísticas, de las 190.454 personas que se desplazaron en 2001, 93.012 eran menores de 18 años, lo que representa el 48.84% del total. Esta cifra da cuenta de la alta incidencia del desplazamiento forzado sobre este grupo, en el periodo estudiado, si se tiene en cuenta

que el 44% de la población colombiana está compuesto por menores de 18 años. (...) Por último, es importante señalar que la incidencia del desplazamiento en los grupos poblacionales más vulnerables fue evidente en el año 2001: el 73% de la población desplazada estaba compuesto por mujeres, niños y niñas.” (Presidencia de la República. Red de Solidaridad Social, 2002, p. 7)

En la zona Centro Oriental de Medellín, las personas desplazadas se ubican, en su mayor parte, en la comuna 8 y se distribuyen en cuatro asentamientos: Esfuerzos de Paz, Altos de la Torre, Pacífico y Mano de Dios. El tiempo que llevan residiendo en ellos oscila entre 6 meses y 5 años. Usualmente las familias, buscando condiciones mínimas de supervivencia, han vivido varios desplazamientos antes de asentarse en su lugar actual: de alguna vereda rural a una cabecera municipal, de allí hacia Medellín y, dentro de la ciudad, entre varios de sus barrios. (Nieto, 1997)

Según una encuesta realizada en los marcos de esta investigación, a una muestra de 36 jóvenes, hombres y mujeres de los asentamientos, pudo establecerse que la mayoría provienen de distintas regiones del Departamento: la región del Suroeste (7), de Urabá (6), Oriente (6) y otras regiones (5); otra parte proviene del departamento del Chocó (6) y de otros barrios de la ciudad (6).

En cuanto a su actividad principal, en un taller realizado con un grupo de personas que habían vivido desplazamiento forzado, pudo establecerse el siguiente cuadro de ocupación actual:<sup>1</sup>

| Mujeres  | Hombres   | Jóvenes  | Niños   |
|--|---|--|---|
| La mayoría están desempleadas, cuando se ocupan lo hacen en oficios varios, algunas en este momento lo hacen. Unas pocas se identifican como amas de casa. Todas recorren diferentes barrios recogiendo donaciones. En sus lugares de origen cultivaban la tierra o tenían pequeños negocios. Algunas reciben capacitación en máquina plana, manipulación de alimentos, panadería, técnicas de oficina, etc. | Todos manifestaron estar desempleados, eventualmente trabajan por días en los oficios que aprendieron al llegar aquí: ventas ambulantes, construcción y “líder comunitario”. En sus lugares de origen se desempeñaban como agricultores, comerciantes, aserradores, cerrajeros. | No estudian ni tienen ocupación formal<br><br>En el rango más bajo de edad, varios de ellos estudian<br><br>Entre las mujeres jóvenes es más alto el rango de las que están estudiando | Cuatro de ellos de 3 y 4 años no van a guardería. Otros dos pequeños si lo hacen. Dos niños y dos niñas entre 9 y 12 años no estudian. Las niñas dicen que ayudan a la mamá. Un niño vende bolsas de basura en la calle.<br>En total 8 de 21 niños no tienen acceso a la institución escolar. De los que estudian nombraron instituciones como: Escuela Beato Domingo, Sol de Oriente, San Vicente de Paúl, Hogar Antioquia, escuela Moisés Iscaitimina, y la escuela Sor María Luisa |

Los jóvenes con los que se ha entrado en contacto son, en primer lugar, de características muy diversas. Aún así, algunos rasgos generales son una cierta apatía frente a la sociedad y frente al futuro soportada en cierta medida en la falta de oportunidades que se ve concretada en la ocupación del tiempo ya mencionada,

<sup>1</sup> Resultados obtenidos en un taller realizado con 70 personas de los 4 asentamientos mencionados, el día 21 de noviembre de 2001

expresada palabras de muchos de ellos como “yo no hago nada”.<sup>2</sup> En segundo lugar es característica una disposición a “ayudar a los más pobres” y de servir a su comunidad. Muchos de ellos muestran también dificultades fuertes para expresarse en público para entrar en relación con extraños; en un primer momento eluden las narraciones de su historia personal, en particular, aquella referida directamente al desplazamiento de que fueron víctimas. Finalmente, en general muestran altos niveles de conflictividad interna en sus grupos motivada por asuntos como el consumo o no de drogas ilícitas, las relaciones entre géneros y las lealtades a líderes concretos.

### **1.3. JUSTIFICACIÓN**

La tarea aquí propuesta, se inscribe en la necesidad de favorecer mediante procesos educativos, los aprendizajes y el ejercicio de la ciudadanía que hoy se desarrolla en la ciudad por parte de sus nuevos pobladores y pobladoras, los desplazados por la violencia, inscrita ella en una vocación explícita de profundización de la equidad y la democracia y de preservación de la diversidad. Desde el punto de vista de los autores no es viable una ciudad en la que hoy no quepan los grupos desplazados. Ellas y ellos, como cualesquiera otros ciudadanos, tienen también derecho a la ciudad.

---

<sup>2</sup> En la encuesta se determinó que el 44% no estudia y se dedica a labores de rebusque en el centro de la ciudad y al trabajo en empresas familiares.

A pesar de los contextos de adversos y los recursos escasos, las ciudades en su proceso de evolución y transformación deben prepararse cada vez para la irrupción de nuevas formas de relación y nuevos sujetos y darles un tratamiento específico y adecuado; debe tenerse sumo cuidado, en cualquier caso, para que la condición de los desplazados no se constituya en un estigma, al estar asociada a características negativas, como ser pobre o sospechoso. Alguien calificado profesionalmente, que viene de otro lugar, por ejemplo, no se le considera inmigrante y mucho menos desplazado (Delgado, 2002). Esta asimilación problemática impide que se le de una atención diferenciada a las personas desplazadas, lo que se suma a que las leyes y, sobre todo, las políticas, ponen sus énfasis en el retorno y no en crear las condiciones necesarias y suficientes para que sean acogidos por la ciudad, como un derecho de cualquier sujeto a elegir su lugar de residencia.

Este drama aún no parece ser elemento fundamental de las agendas públicas, ni aparece en la mayoría de los programas de los alcaldes y a veces tampoco pareciera que fuese una preocupación sentida de la sociedad civil; sólo es manejado en extremos casos de emergencia y básicamente para promover acciones de beneficencia. No comprender la real magnitud del problema es equivalente a invisibilizar la condición de ciudadanos o ciudadanas y sus dimensiones políticas y éticas, negando así su existencia y su dignidad como seres humanos, con derechos que terminan siendo virtuales y no reales.

Estos jóvenes, por el hecho de estar aquí, son sujetos de un derecho intangible pero del que se viene hablando fuertemente en la actualidad: el derecho a la ciudad (Naranjo y Hurtado, 2002). Para una ciudad con tantas carencias y exclusiones como Medellín, este derecho consiste, en su más mínima expresión, en tener las mismas oportunidades que el resto de sus habitantes, así muchas veces sean éstas, precarias. La propuesta educativa aquí presentada busca aportar a mejorar las condiciones de acceso a este derecho por parte de los jóvenes, hombres y mujeres, de que se ha venido hablando. Estas preocupaciones, de carácter ético y político por un lado, pero investigativo y pedagógico por otro, se constituyen en poderosas razones que justifican el esfuerzo investigativo y el diseño educativo que aquí se presenta.



## 2. REFERENTE CONTEXTUAL

La sociedad moderna se ha edificado sobre la base de migrantes. De hecho, para algunos autores, el migrante es la figura emblemática de la modernidad. (Touraine, 1998) A pesar de ser esto así, su tratamiento dentro de sociedades altamente desiguales como la colombiana, es motivo de enormes conflictos y notorias injusticias. El extranjero en general, y más aún, aquel que ha debido dejar su lugar motivado por la amenaza violenta, se convierte en un ciudadano de segunda categoría. Para él, su ciudadanía queda puesta entre paréntesis o pasa al estado de liminalidad (Uribe, 2001).

El informe Delors (1996) sintetiza de esta manera el reto que representan estas personas a una sociedad contemporánea particular:

“A los inmigrantes «económicos» viene a añadirse, cuando estallan conflictos, los refugiados políticos y los solicitantes de asilo que en los años 80 y 90 dominaron los movimientos migratorios internacionales de algunas regiones del mundo. ... Como la inmigración constituye diariamente una metáfora viva de la interdependencia planetaria, la

acogida que da a los migrantes el país que los recibe y su propia capacidad de integrarse en su nuevo ambiente humanos son otros tantos parámetros que permiten medir el grado de apertura de una sociedad moderna con respecto a lo que le es «extranjero»” (p. 45)

Si bien diversos autores, como ha sido expuesto en este ensayo, asumen que el desplazamiento puede tener razones de índole económica, política, laboral, etc., el interés fundamental en este trabajo está en abordar el desplazamiento por razones de violencia, generadas por el conflicto armado del país. Sin embargo, al momento de abordar un trabajo con población desplazada, una dificultad es la identificación de la población objeto de las intervenciones, debido a que la población afectada se "camufla" dentro de la población general como una medida de protección ante las amenazas recibidas por los diferentes actores armados o por temor a ser rechazados por la sociedad o a que les sea negado su asentamiento en un territorio determinado por parte de las autoridades locales.

En el desplazamiento ligado al conflicto armado esta presente una disputa territorial, en la cual se logra la apropiación de un territorio y el ejercicio de unos nuevos niveles de influencia sobre él. El desplazamiento, entendido como un tipo específico de migración, está íntimamente ligado a una situación de desarraigo. Beatriz Restrepo se refiere, desde esta perspectiva, a tres tipos de desarraigo: el geográfico, cuando se rompen las relaciones de la colectividad con su territorio; el afectivo, cuando se rompen vínculos personales profundos; y el cultural, cuando se pierden referentes

simbólicos. Son además poblaciones que se han visto amenazadas y presentan altos niveles de vulnerabilidad, en la medida en que son débiles frente a las amenazas de violación a sus derechos, que impiden o limitan su protección (Restrepo, 1998).

## **LA SITUACIÓN ANTIOQUEÑA.**

De otro lado, aunque el país como un todo actúa como marco de la problemática que nos ocupa, Antioquia como región, es la unidad territorial de análisis necesaria para las dinámicas del desplazamiento que fluyen hacia la ciudad de Medellín. Según se desprende de distintas entrevistas, consulta de fuentes escritas y la opinión de los mismos autores, la situación antioqueña en general puede caracterizarse por los siguientes tres aspectos, todos ellos profundamente generadores de desplazamiento:

1) Una economía en crisis, ocasionada en lo fundamental por la conjugación de un conjunto de políticas y dinámicas entre las que se destacan:

- Apertura económica indiscriminada, que ha tenido repercusiones catastróficas en el sector agrícola (café, flores y banano)
- Desmonte del proteccionismo de sectores económicos, que terminó de hundir en la crisis al sector textilero tradicional de la región.
- Recorte de ingreso de divisas del narcotráfico

- Crisis fiscal manifestada en la imposibilidad de inversión pública en el Municipio de Medellín por el pago de la deuda del Metro y prácticamente la bancarrota fiscal en el Departamento, por falta de ingresos suficientes
- Una desigualdad creciente expresada en los más altos niveles de concentración del ingreso del país (Observatorio para la equidad y la integración social en Medellín y Antioquia, 2002)

2) Crisis del proyecto cohesionador de la sociedad, lo que puede verificarse en aspectos como:

- Alto grado de des-institucionalización
- Baja producción y protección de bienes públicos
- Costumbre y generalización de la ilegalidad (tanto dentro del Estado como en la sociedad civil)
- Estado que no tiene monopolios fundantes del Estado moderno (fuerza, tributación, legislación) en vastas zonas del territorio
- Un ambiente político conservador
- Legitimación de la “auto-defensa” y del autoritarismo como forma de control
- Existencia de proyectos políticos excluyentes

3) Y finalmente, un territorio en disputa y una guerra degradada por el hecho del irrespeto sistemático de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario.

Estos tres factores, individualmente y conjugados son fuente de desplazamientos de población: expulsan gente del campo y de las ciudades por efecto del empobrecimiento generalizado, crean un ambiente excluyente y hostil con lo extraño y convierten el territorio en permanente teatro de operaciones militares. Dado que, las dos primeras características mencionadas, tienen naturaleza estructural y no coyuntural y que la confrontación ha tomado una dinámica propia y ya no sólo atada a las causas que le dieron origen y se ha convertido en un factor funcional a los principales proyectos económicos del país (Sarmiento, 2002), es de esperar que el fenómeno continúe y Antioquia se mantenga como protagonista de primer nivel en este fenómeno.

### **3. REFERENTE LEGAL**

Se entiende aquí el referente legal para la atención de la población desplazada a dos niveles, el primero esta dado por la legislación existente sobre el tema y el segundo como los derechos que le son vulnerados a los grupos de personas desplazadas y por los que, por lo tanto, caben reclamaciones ante autoridades competentes.

#### **3.1 LEGISLACIÓN EXISTENTE SOBRE DESPLAZAMIENTO**

En el plano internacional, lo más importante al respecto ha sido la promulgación de los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos (Naciones Unidas, 1999). Allí hay contenidas, en 30 principios, las orientaciones precisas hacia los Estados y exigencias hacia los grupos armados para el tratamiento de la población desplazada.

En esta declaración hay una definición precisa del desplazamiento:

“... Se entiende por desplazados internos las personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su

hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar lo efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida” (p. 281)

De los principios rectores se destacan dos por su relación con la problemática tratada aquí: el primero, en donde es claro que los desplazados internos deben gozar de todos los derechos de que son sujetos los demás miembros de la sociedad: “Principio 1: “Los desplazados internos disfrutarán en condiciones de igualdad de los mismos derechos y libertades que el derecho internacional y el derecho interno reconocen a los demás habitantes del país.” (p. 283) y el tercero, que estipula la responsabilidad estatal en la atención de esta población: “Principio 3: “Las autoridades nacionales tienen la obligación y la responsabilidad primarias de proporcionar protección y asistencia humanitaria a los desplazados internos que se encuentren en el ámbito de su jurisdicción” (p. 283)

A pesar de la magnitud del fenómeno del desplazamiento, y de que el Estado colombiano es signatario de los acuerdos ya referidos, no hay un suficiente reconocimiento de hecho por parte de las autoridades públicas de Colombia. La legislación brinda principalmente ayudas de emergencia y ha avanzado en el algunos otros aspectos formales aunque no ha logrado ser llevada a la realidad, especialmente en el ámbito local.

El marco legal colombiano que se ocupa de la situación del desplazamiento forzado de personas tiene como sus principales referentes los siguientes: (Valencia, 2001)

La Ley 3 de 1990, Artículo 4: dota a los Personeros Municipales de una serie de atribuciones para la protección de la población desplazada.

La Ley 199 de julio 22 de 1995: se crea el Ministerio del Interior, al cual se le asigna entre otras funciones, velar por el ejercicio y respeto de los Derechos Humanos.

El Documento CONPES No. 2804: denominado Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, el cual define y desarrolla las acciones de prevención, protección, atención humanitaria y acceso a los programas sociales del gobierno.

La Ordenanza No. 41 de agosto 28 de 1995 Decreto No. 5329 de diciembre 29 de 1995 a través de la cual la Gobernación de Antioquia crea el Departamento Administrativo del Sistema de Prevención y Recuperación de Desastres que protegía sólo a los desplazados por fenómenos naturales, es modificada parcialmente por la Ordenanza No 18 del 22 de agosto de 1996 incluyendo a los desplazados víctimas de la violencia. Su función es dirigir, coordinar, controlar y evaluar las gestiones, planes, programas y proyectos orientados a la recuperación de desastres en las diferentes regiones de Antioquia y a la población desplazada por la violencia.



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

Documento CONPES<sup>3</sup> N° 3057 de noviembre de 1999. Plan de acción para la prevención y atención del desplazamiento forzado

Ley 589/2000 – julio 6- por medio de la cual se tipifica el genocidio, la desaparición forzada, el desplazamiento forzado y la tortura; y se dictan otras disposiciones.

Decreto 2569/2000 con el cual se reglamenta parcialmente la Ley 387/97.

Por considerarlo de la mayor importancia en el campo de la jurisprudencia, reproducimos una parte del fallo SU- 1150, emitido por la Corte Constitucional en el año 2000, cuyo magistrado ponente fue Eduardo Cifuentes, providencia que es contundente a la hora de determinar el papel que debe jugar el Estado frente al desplazamiento interno: (Correa y Gil, 2002)

---

<sup>3</sup> Consejo Nacional de Política Económica y Social

“... en el reto de desarrollarla a cabalidad (una política de seguridad pública) se compromete la legitimidad del Estado: si el Estado —que de acuerdo con la teoría es la asociación que debe monopolizar el ejercicio de la fuerza— no fue capaz de impedir que sus asociados fueran expulsados de sus lugares de origen, tiene por lo menos que garantizarle a los cientos de miles de colombianos que han tenido que abandonar sus hogares y afrontar condiciones extremas de existencia, la atención necesaria para poder reconstruir sus vidas. Este es precisamente uno de los puntos que debe distinguir el Estado colombiano de los otros centros de poder bélico que se han erigido en el país. Su capacidad de integrar y recibir aceptación por parte de los asociados —es decir, de ejercer dominio, en términos weberianos— depende de su disposición para hacer cumplir los presupuestos a los que se obliga por la Constitución Política, cuales son los de ser un Estado democrático —que permite la participación de los ciudadanos—, de derecho —es decir, que respeta las libertades de los asociados— y social —en la medida en que no le es indiferente el bienestar de los colombianos, sino que se compromete a garantizarlo.”

### **3.2 DERECHOS QUE LE SON VULNERADOS A LAS PERSONAS**

#### **DESPLAZADAS.**

**Derecho a la propiedad y a la vivienda:** Los éxodos masivos configuran nuevas territorialidades en la medida en que los actores armados —abusando de su poder— se apropian de los territorios que la población abandona. Muchas veces se ha logrado identificar como el desplazamiento corresponde a intereses geoestratégicos y de control de recursos y territorios que pretende reemplazar la población existente por otra favorable a un determinado proyecto. Así, los habitantes nativos se ven despojados de sus propiedades y de sus viviendas gracias al ejercicio directo de la violencia y en donde jamás media proceso de negociación o reparación alguno.

**Derechos fundamentales:** el desplazado huye para preservar su vida, en esta situación enfrenta una gran limitación en el ejercicio de sus derechos “No tuvieron libertad para quedarse en sus tierras, porque no tuvieron protección de las autoridades constituidas para defender ese derecho. No tuvieron libertad para opinar, porque en sus regiones se impuso el lenguaje del terror, de las masacres, del miedo y del silencio. El derecho a la vida, el principal de todos, estuvo ausente. No pudo asociarse ni participar democráticamente en las decisiones de su comunidad, porque fue acusado de colaborar con un grupo armado.” (Rojas, 2001)

**Derechos Económicos, Sociales y Culturales:** se ven vulnerados el derecho a la vida, se afecta el resto de los derechos en la medida en que abandonan todas su

posesiones y llegan a un nuevo territorio sin posibilidades reales para cubrir sus necesidades básicas. Una vez ubicados en la ciudad, sus niveles de carencia los ponen en el lugar de la pobreza absoluta y la mendicidad.

## **4. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS**

Para esta elaboración el equipo de trabajo ha retomado elementos de las siguientes fuentes:

### **4.1 MIGRANTES Y PLURALISMO CULTURAL**

Los migrantes han constituido una fuente fundamental pero conflictiva de enriquecimiento cultural y económico de las urbes contemporáneas. Al fin y al cabo, “en la ciudad todos somos migrantes” (Delgado, 1997). Sin embargo, el migrante, es una construcción social; la imagen que suele edificarse del extraño es agresiva y cargada de signos negativos para los habitantes ya establecidos, a pesar de que su rol económico, de encargados de las tareas “sucias” de la sociedad, es evidente. (Sassen, 2002)

Desde el punto de vista político y cultural, la asimilación de los migrantes reta a la ciudad a dotarse de políticas de inclusión y reconocimiento para las cuales, no suele estar preparada. Esta labor es, en todo caso problemática. Especialmente, porque

estamos ante sujetos que tienen “movida” su identidad y no sólo su vivienda (Sayad, 1993). Se hace entonces necesario reconocer que: “Las llamadas culturas inmigrantes serían entonces más bien productos *sui generis*, consecuencia de una cierta impostación de memoria que, a partir de la manipulación de materiales que los inmigrantes habían traído consigo, les permite a éstos generar con ello un cierto sentido de identidad”. (Delgado, 1997)

Si la educación ciudadana, se mantiene fiel a principios como partir de los saberes e intereses de quien se educa, salta a la vista, la necesidad de considerar como un mojón teórico relevante para esta propuesta educativa, los constructos teóricos en torno a los migrantes, sus procesos de inclusión a la ciudad y la multiculturalidad. O, en términos de Touraine (1995, p. 21):

“El pluralismo cultural, (...) reconoce a la vez que cada cultura tiene en sí significados de valor universal ... El pluralismo cultural no descansa en las diferencias sino en el diálogo de las culturas y en el reconocimiento por parte de cada una de ellas de su parentesco con las otras, puesto que cada cultura es el esfuerzo de universalización de una experiencia particular...”

## 4.2 ENFOQUES SOCIO - CRÍTICOS

Esta opción epistemológica es especialmente útil en contextos de aguda desigualdad social como los nuestros, en donde, eludir las situaciones de carencia e inequidad de la mayoría de la población, se convierte en cinismo e irresponsabilidad.

Este tipo de elaboraciones funcionan como confrontadoras de falacias y “verdades oficiales” lo que las convierten en una herramienta de avance y democratización de las sociedades; funcionan, algo así como una prevención contra el adormilamiento o como arma de lucha de los movimientos sociales. (Todorov, 1998)

Sin embargo, junto a lo anterior es verificable que las investigaciones tienden a volverse especulativas y fácilmente se pisa el terreno del discurso ideológico al desdeñar las constataciones empíricas; se descuida la indagación positiva y por esta vía, se abre campo a la "opinión crítica coherente" como equivalente a verdad científica. Una cortapisa que puede ayudar a eludir este peligro es el acudir a herramientas metodológicas de otras corrientes epistemológicas, que poseen la flexibilidad y sensibilidad suficientes por un lado, pero por otro el rigor, para acercarse a objetos de estudio complejos.

Es de recordar en todo caso, que las posturas críticas requieren también leerse desde los contextos políticos e históricos.

### **4.3 FORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES DEMOCRÁTICAS**

Sigue guardando validez un viejo planteamiento de la pedagogía, según el cual, la formación de sujetos, hombres y mujeres, es el fin último de la educación. Ahora bien, “¿cuál es la noción de sujeto y subjetividad con la cual se aborda un determinado proceso?”, es quizás más determinante de su rumbo que cualquier otra declaración general, pues, explicitar —o no hacerlo— y ahondar sobre la noción de sujeto con que se trabaja y se quiere trabajar tiene hondas implicaciones pedagógicas.

La noción de «subjetividad» está atada a la de sujetos, masculinos o femeninos. Esto, que parece una afirmación de perogrullo, no lo es tanto cuando se revisan algunas connotaciones ideológicas y culturales ligadas al vocablo.

En primer lugar se habla de lo subjetivo como lo “no-objetivo”, como aquello que se distancia de la realidad, como sinónimo de “no-exacto”, como falso, como algo, por lo tanto, a ser superado, como un estado o una característica indeseable. Otra connotación fuerte en el sentido común, asimila subjetivo con no-científico o pre-científico, lo cual, como se demuestra en el debate epistemológico al positivismo dado en la segunda mitad del siglo XX, significa de inmediato algo carente de valor, al menos, de tanto valor como aquellas ideas que provienen de “la ciencia” o que la citan como soporte de la objetividad de sus afirmaciones. Cuando en los debates se dice “eso es muy subjetivo” se está diciendo al mismo tiempo, que es algo no



generalizable, un aserto que no soporta el rigor del análisis científico. Y, en tercer lugar, lo subjetivo está asociado a lo femenino. Son “ellas”, según un cierto sentido común muy extendido, quienes están dotadas y se comportan subjetivamente; dado que en nuestro mundo patriarcal, los objetos están más arriba que los sujetos en las escalas de valoración, esto se traslada de inmediato a lo femenino como estigma: “ellas, subjetivas, son incapaces de objetividad”. (Jonasdottir, 1993)

Ante estas valoraciones, ha venido emergiendo un entendimiento que resulta más adecuado para el proceso aquí expuesto, según el cual, las subjetividades son el conjunto de rasgos peculiares que permiten identificar a los sujetos concretos en cuanto tales. En esa medida, las subjetividades se descargan de juicios de valor y se entienden necesariamente diversas. Viene en construcción pues, una visión que comprende que la constitución del sujeto, hombre y mujer, es al mismo tiempo la edificación de su subjetividad y que este proceso se realiza en unas condiciones históricas y territoriales concretas: "La operación activa de construcción/deconstrucción (en contexto) que los grupos humanos hacen sobre lo que será su "universo" -objeto de conocimiento- coincide con su emergencia simultánea como sujetos en el mismo proceso de construcción" (Fried, 1998. p. 27)

La idea de subjetivación está ligada a la de construcción de una identidad individual con proyecto personal y al deseo de preservar esa identidad en medio de un contexto hostil, caracterizado por amenazas consumistas y comunitaristas. Touraine, lo dice en las siguientes palabras: “el sujeto es el deseo de un individuo de ser actor. La

subjetivación es el deseo de individuación y ese proceso sólo puede desarrollarse si existe un interfaz entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad” (1998, p. 66). Esa interfaz de que nos habla el autor francés está constituida, precisamente por las subjetividades construidas por sujetos capaces de distanciarse críticamente a su vez de mercados homogenizadores y comunidades cerradas y agresivas con lo distinto a sí. Esas subjetividades, se construyen como fruto del esfuerzo personal, pero también de la lucha de movimientos sociales emancipadores que se constituyen a sí mismos como los depositarios de los deseos de cambio agregados de muchos sujetos.

Por último destaca lo que Santos llama el «principio de subjetividad» —haciendo una lectura crítica de los aportes del pensamiento liberal a la modernidad—, que comprende un conjunto de dimensiones de lo humano que van más allá de la política y de las responsabilidades de los sujetos con su colectividad: “ ... el principio de la subjetividad es mucho más amplio que el principio de la ciudadanía” (p. 289) Incluye entre otras cosas, los derechos y las responsabilidades de elaborar proyectos económicos y las de hacer consigo mismo lo que a bien cada uno tenga, en cualquier terreno de la vida, siempre y cuando eso no afecte los derechos y libertades de los demás.

## **5. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS**

En este campo asumimos cinco principios como los orientadores de la actividad educativa propuesta: el ser humano como ser social, el diálogo de saberes, el postulado del constructivismo, los aprendizajes significativos y la ciudad educadora. Sus contenidos centrales son entendidos como sigue:

### **5.1 SER HUMANO: SER CON OTROS.**

Los seres humanos, a diferencia de otras especies se van constituyendo, es decir, no “nacen hechos”, sino que construirse a sí mismos hace parte de su tarea en la vida. Para esta labor, el conocimiento de sí mismo y de los demás es un camino inevitable. Y aquí es donde los demás, todas aquellas personas, grupos e instituciones que conforman el entorno de un individuo, devienen centrales para su formación. Esta idea se ha concentrado en la máxima de que “el ser humano es un ser-con-otros”.

Para efectos de la actividad educativa este entendimiento es definitivo. En alguna medida los procesos educativos, especialmente aquellos de orden colectivo son en sí

mismos procesos que deben diseñarse para ayudar a los propósitos mencionados. Uno de los criterios de éxito de un proceso educativo, mirando a través de este lente, será qué tanto se han producido encuentros e intercambios significativos entre las personas vinculadas al proceso.

## **5.2 DIÁLOGO DE SABERES**

Un segundo principio pedagógico es el que parte del convencimiento de que todas las personas —sin excepción— poseen algún tipo de acercamiento experiencial, conceptual o sensitivo a la temática que se aborda en el proceso educativo y que, en consecuencia, el diseño pedagógico debe contener formas e instrumentos para que estos saberes concurren al proceso para dialogar con los contenidos, experiencias y sensaciones de los demás compañeros y con las que a su vez aporta el profesor. El proceso educativo, se concibe así como un dinámica de intercambio y diálogo entre saberes entre los que se establecen tensiones, encuentros y desencuentros y negociaciones. “El niño no se presume ignorante sino más bien como alguien capaz de razonar y hacer sentido por sí solo y en interacción con otros” (Brunner, 2002, p. 26 y Gadotti, 2001)

### **5.3 POSTULADO DEL CONSTRUCTIVISMO**

Por otra parte es necesario dialogar con las concepciones constructivistas del aprendizaje y, dentro de ellas, retomar los planteamientos de J.J. Brunner (2000), Vigotsky (1982) y Jerome Bruner (1997). De este último, en especial su **Postulado del constructivismo**:

“La «realidad» que atribuimos a los «mundos» que habitamos es construida (...) la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significados y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera” (Bruner, 1997, p.38)

### **5.4 APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS**

De especial importancia en los marcos de este proyecto de investigación es la noción de «**aprendizajes significativos**», que se retoma de Ausubel y que se ubica como una de las corrientes de las teorías mediacionales, descrita por su autor en los siguientes términos generales: “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo

para él”. De esta manera, “la potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje”. (Gimeno y Pérez, 1999, p. 46)

Así pues, entre aprendizajes y ciudadanía se establece una relación de doble vía: aquellos son en cierta forma condición para esta, pero, el ejercicio de derechos y deberes o el conocer y usar la ciudad, son caminos para construir aprendizajes significativos e incorporarlos como parte del bagaje de herramientas con que cuenta el sujeto para constituirse.

Para los diseños pedagógicos que se construyan sobre la base de asumir el proceso de aprendizaje como una construcción de aprendizajes significativos, deberá pensarse entonces que “... los niños sólo aprenden con provecho si el maestro toma como punto de partida de su enseñanza los conocimientos que aquellos llevan consigo a la escuela...” (Delors, 1996, p.164 )

## **5.5 CIUDAD EDUCADORA**

Y, en quinto lugar. La ciudad, como escenario problemático de estos procesos de aprendizaje, es un motivo central de reflexión en esta perspectiva. Lo que se entiende por ella en el mundo contemporáneo, es definitivo en el enfoque de los procesos

educativos. En el plano internacional, se viene hablando, con especial ahínco en la década de los noventa, de “Ciudad Educadora” como el concepto que reúne los propósitos educativos de las urbes de hoy. (Borja, 1990)

Se habla de una ciudad en tensión: entre lo público y lo privado, entre lo local y global y entre la homogenidad (de los mercados y las comunidades) (Touraine, 1998) y la diversidad. Pero, al mismo tiempo, de un escenario sin igual, para concretar los propósitos de formación de sujetos emancipados:

“La ciudad entendida no sólo como territorio que concentra un importante grupo humano y una gran diversidad de actividades sino también como un espacio simbiótico (poder político-sociedad civil) y simbólico (que integra culturalmente y da identidad colectiva a sus habitantes y que tiene un valor de marca o de cambio hacia el exterior) se convierte en un ámbito posible a los retos económicos, políticos y culturales de nuestra época” (Touraine, 1998, p. 114)

Aquí existe una conexión estrecha con el primer principio pedagógico esbozado pues, en nuestras sociedades, la ciudadana y el ciudadano aislado ¡no existe! (Fernández, 1997); son también seres sociales, fruto de innumerables interrelaciones. Para los jóvenes desplazados, insertarse como co-constructores, individuales y colectivos, de la ciudad, se vuelve una posibilidad de “ciudadanizarse” y de dotar a su vez, a la polis, de su propia impronta, de moldearla según sus gustos y necesidades.

La educación ciudadana tiene así, una enorme responsabilidad ética de afianzar los mecanismos de integración y de respeto a la diversidad, multiplicando los lazos de comunicación entre esos sujetos diversos: “Sin un sistema de integración social y cultural que respete las diferencias pero establezca códigos de comunicación entre las distintas culturas, el tribalismo local será la contrapartida del universalismo global” (Borja y Castells, 1997. p. 11)

Esa educación ciudadana a la que aludimos, acude a formas de educación formal, no formal e informal; salta del aula a la calle y a los más diversos escenarios de interacción social y cultural de la ciudadanía. Mantiene sin embargo, una especial sensibilidad por aquellos que se encuentran en condiciones de privación de alguno de sus derechos. Por esta razón, hoy, en las ciudades colombianas, atender a la problemática de estos nuevos habitantes forzados de la ciudad, es no sólo un imperativo ético, sino además un reto pedagógico relevante, de cara a sociedades más equitativas y sostenibles. (Noguera, 2000)



## **6. DISEÑO CURRICULAR**

Como se ha explicado antes, el punto de partida es que los destinatarios de esta propuesta son jóvenes que, en su mayoría no van a la escuela, han vivido una o varias situaciones traumáticas que han implicado uno o varios desplazamientos de sus familias y se ven permanentemente amenazados por las “ofertas” de grupos armados de la ciudad que se presentan a sí mismos como la alternativa para sus situaciones de carencia.

### **6.1 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA**

El propósito general de esta propuesta es propiciar en los jóvenes hombres y mujeres que han vivido desplazamiento forzado, la construcción de aprendizajes significativos sobre la ciudad de Medellín, de manera que se posibilite su reconocimiento como sujetos de derecho en la ciudad y su desenvolvimiento en ella como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos.

Los objetivos específicos son:

- Mejorar la capacidad de los jóvenes para reclamar sus derechos de manera individual y colectiva.
- Contribuir al mejoramiento de sus niveles de organización.
- Mejorar sus capacidades para aprovechar los recursos que existen en la ciudad y que pueden ser aprovechados por ellos en su propio beneficio y el de su comunidad.

## **6.2 PROBLEMAS A ENFRENTAR CON LA PROPUESTA EDUCATIVA**

Sólo como un ejercicio de orientación, se ha hecho un bosquejo del tipo de problemática que se quería afectar con el trabajo educativo, a sabiendas de que su alcance es limitado y que, ni aborda todos los problemas que viven los jóvenes desplazados, ni se tienen aspiraciones redentoras con el trabajo propuesto. Se trata, simplemente, de aclarar el panorama, de tal manera que hacia allá, puedan dirigirse los diseños pedagógicos propuestos. Los objetivos específicos resultaron de cada uno de los núcleos problemáticos encontrados en este ejercicio.

El resultado de ese trabajo se presenta a continuación:

## NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS Y APRENDIZAJES ESPERADOS

| Núcleo, problema o necesidad          | Componentes del problema   | Aprendizajes esperados según campos:  |   |  |
|---------------------------------------|--|---|---|--|
|                                       |  | Saber   | Saber hacer   | Ser  |
| Baja capacidad para reclamar derechos | Ausencia de una imagen positiva de sí mismo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quién soy yo</li> <li>▪ Quiénes son los otros</li> <li>▪ Cuáles son mis tradiciones</li> <li>▪ Una escala valorada de necesidades y diferentes escalas de valores en la sociedad</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexionar críticamente</li> <li>▪ Establecer prioridades</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uno mismo</li> <li>▪ Noción de sí mismo como sujeto de derechos y de responsabilidades</li> </ul>   |
|                                       | Desconocimiento de derechos constitucionales y legales y de mecanismos institucionales para la protección de ellos | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepto y tipos de derechos</li> <li>▪ Los derechos humanos</li> <li>▪ La Constitución Política de Colombia</li> <li>▪ Concepto de derechos fundamentales</li> <li>▪ Sistema institucional colombiano</li> <li>▪ Acción de Tutela</li> <li>▪ Acción de cumplimiento</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir acuerdos sobre necesidades y derechos</li> <li>▪ Hacer reclamaciones</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responsable</li> <li>▪ Solidario</li> <li>▪ Consciente de la propia situación y la del entorno</li> </ul>   |
| Bajos niveles de organización         | Ausencia de una imagen positiva de “nosotros”  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quién soy yo y quienes son los otros</li> <li>▪ Quiénes son mis vecinos</li> <li>▪ Cuáles son mis tradiciones comunes</li> <li>▪ Cuáles son los intereses comunes que comparto con otros grupos de la sociedad</li> <li>▪ Una escala valorada y compartida de necesidades</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexionar críticamente</li> <li>▪ Establecer prioridades y construir propuestas sobre ellas</li> <li>▪ Construir discurso colectivo sobre sí mismo, sobre el barrio y sobre la ciudad</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uno mismo</li> <li>▪ Capaz de juntarse con otros y construir proyectos colectivos</li> <li>▪ Noción de sí mismo como sujeto de derechos y de responsabilidades</li> </ul> |

|   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
|   | Débil identificación de las propias fortalezas y debilidades y de las de las personas alrededor | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Noción de fortaleza y debilidad</li> <li>▪ Conocimiento básico del entorno</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajar en grupo</li> <li>▪ Ejercer diferentes tipos de liderazgo</li> <li>▪ Comunicarse con facilidad en ambientes diferentes al propio</li> <li>▪ Herramientas para conocer el entorno y para identificar fortalezas y debilidades</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crítico consigo mismo y con los demás</li> <li>▪ Propositivo</li> </ul> |
| Pocas capacidades para aprovechar los recursos que ofrece la ciudad | Desconocimiento de zonas de la ciudad   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Noción de Ciudad democrática</li> <li>▪ Moverse por la ciudad</li> <li>▪ Ubicarse dentro de ella</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leer mapas e información geográfica</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lúdico</li> <li>▪ Creativo</li> </ul>                                   |
|   | Desconocimiento de fuentes de recursos y servicios  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Noción de espacio público</li> <li>▪ Identificación de diferentes recursos y servicios en escalas de proximidad y acceso</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar y disfrutar el espacio público</li> <li>▪ Utilizar los recursos disponibles en la ciudad para los proyectos propios y de la comunidad</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activo</li> </ul>   |

## 6.3 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

### 6.3.1 Forma de construcción del conocimiento: los recorridos por la ciudad

Fruto del trabajo investigativo con los jóvenes y las jóvenes, esta propuesta se basa centralmente sobre la estrategia de “los recorridos” como dispositivo central de

aprendizaje y como ambiente idóneo para construir aprendizajes significativos sobre la ciudad. Alrededor de ella, se articulan otras estrategias. Esto se soporta en el hallazgo de que recorrer la ciudad ha sido la principal estrategia para el aprendizaje utilizada por estos grupos de jóvenes y sus familias.

Los recorridos, la mayoría de las veces se hacen con una bitácora preestablecida. De hecho, la errancia —el recorrido sin camino predeterminado— y el extravío son usados sólo algunas pocas veces como una forma de familiarizarse con los espacios urbanos desconocidos. Esta estrategia es además usada por los padres y madres de familia para la consecución de recursos para la supervivencia: hay un recorrido para la recolección de alimentos, otro para la venta callejera, para pedir plata o ropa, etc. Este equipo de trabajo ha podido comprobar la eficacia pedagógica de esta estrategia como dispositivo para conocer la ciudad y sus lógicas.

Los recorridos están marcados claramente por la lógica de la actividad que los motiva. Se han ubicado tres lógicas principales. La de la recolección (de alimentos, dinero o ropa); la de la venta callejera de productos y la de las gestiones ante entidades públicas. El primero los conduce a sectores de clase media y a grandes centros de acopio y distribución (Plazas de mercado, Plaza Minorista y Plaza Mayorista). El segundo, por el tipo de productos ofrecidos (galletas, obleas, arepas), los ubica en sectores populares tradicionales. El tercero los dirige claramente a las sedes de los Cercas y a La Alpujarra. Hay un cuarto recorrido para algunos de los jóvenes que es el de dirigirse a su liceo a estudiar, sin embargo, es constatable como,

por estar tan fuertemente marcado por el destino final, pierde posibilidades como dispositivo de aprendizaje de la ciudad.

Está pendiente establecer algunas características más precisas de cómo funciona el recorrido como dispositivo de aprendizaje. En particular cómo se construyen mojones de referencia para moverse por el espacio, como utilizan las señales públicas, cómo se identifican y marcan las zonas de peligro y las de seguridad y cómo se identifican los flujos que transcurren por los espacios recorridos (transporte, información, competencia para las actividades de recolección o venta, etc.). En el informe final del proyecto de investigación se dará respuesta a estos interrogantes.

### **Otras estrategias útiles para el aprendizaje.**

Para cada uno de los contenidos centrales de la propuesta se diseña un recorrido específico que es, a la vez, físico y simbólico. En cada recorrido se utilizan además algunas de las estrategias metodológicas para el aprendizaje que se enumeran a continuación. Las estrategias secundarias en este campo, subsidiarias y complementarias de la anterior son:

- Aprender de los aprendizajes de los demás: para esto se utiliza los relatos, el acompañamiento *in situ*, la evaluación de experiencias positivas y negativas dentro del mismo grupo de formación.

- Intercambio de experiencias con otros grupos humanos: esto se propicia de manera intensiva dentro de los marcos de la propuesta educativa. El intercambio central es con grupos de pares de otras zonas de la ciudad.
  
- Observación directa y aprendizaje vicario: utilizado especialmente para el aprendizaje de presentación de reclamaciones ante autoridades públicas; aquí se trata centralmente de “ver a otros” actuando y aprender de ellos mediante la observación de sus comportamientos, actitudes y estrategias.
  
- Deliberación y debate argumentado: esta estrategia será utilizada, en particular, cuando se trabaja sobre los propósitos de conocimiento de sí mismo y de los demás y de construcción de una autoimagen positiva; se trata de crear escenarios grupales en donde el joven y la joven se ve invitados a ganar con argumentos el respaldo de los demás para sus propios puntos de vista. Se usa además al momento de construir propuestas colectivas y proyectos de trabajo.
  
- Sistematización de vivencias, errores y aciertos: una estrategia como esta se nos hace central a la hora de encarar la construcción de un cuadro realista de las propias debilidades y fortalezas; se busca con este recurso metodológico que los jóvenes ganen capacidad crítica de sí mismos y de sus compañeros y compañeras más inmediatos.

- Presentación organizada y análisis de información básica necesaria. Por último y como una manera de ir ganando la habilidad para compendiar, clasificar y evaluar la utilidad de la información recogida, se promoverán ejercicios de manipulación y construcción de información, tanto en los procesos vividos de manera cotidiana, como en los promovidos dentro de la propuesta educativa.

### **6.3.2 Interacción entre actores del proceso educativo**

Para un proceso innovador como el que se propone, se requiere que los actores jueguen papeles que se salen de los tradicionalmente asignados en dinámicas de tipo educativa.

Estos papeles esperados serán acordados de manera explícita con cada uno de los actores del proceso. De existir desacuerdos sobre alguno de los puntos propuestos se generará una discusión que debe arrojar un nuevo acuerdo.

#### **▪ Papel del educador o educadora:**

Lo que se espera de la persona que jugará el papel de docente o de orientador del proceso educativo es:

- Organizar y diseñar los espacios y procesos de aprendizaje.
- Garantizar un ambiente adecuado para el proceso de aprendizaje.



- Hacer preguntas que ayuden al diálogo y el intercambio.
- Presentar la información necesaria de forma accesible a las personas del grupo de formación.
- Proponer una ruta de construcción de un acuerdo ético en torno a la comunicación dentro del grupo.
- Presentar al grupo las rutas y las fuentes de recursos necesarias para hacer más productivo el proceso de aprendizaje.

▪ **Papel del educando o la educanda:**

- Participar de todo el proceso formativo.
- Compartir sus experiencias con los demás.
- Ser constructor de un acuerdo ético sobre la comunicación interna en el grupo de formación y disponerse a acatarlo para un proceso comunicativo sincero.
- Poner a disposición del grupo las fuentes de recursos conocidas para un mejor proceso de aprendizaje.

### **6.3.3 Relación de los actores que aprenden con el contexto**

Dado que el tipo de problemas escogidos para abordar en este proceso educativo están dirigidos, precisamente, a la relación entre el sujeto y su entorno político, esto es, el ejercicio de su ciudadanía, la relación con ese ambiente será la materia prima de todo el proceso.

En este punto se retoma la idea de Trilla al describir las dimensiones de la Ciudad Educadora, al considerar a esta como escuela, como ambiente de aprendizaje y como contenido educativo. Así, la ciudad servirá como escenario de aprendizaje (sus aulas, sus espacios públicos), como entorno educativo en el que las personas vivirán experiencias formativas (Metro, bibliotecas, río, museos) y, finalmente, ella será tematizada y debatida en distintos momentos del proceso.

La idea además, es que, de una situación en que el sujeto se reconoce como titular de derechos, se llega a la condición en la cual se es capaz de aprovechar los recursos que ofrece la ciudad. Aquí se trata de un ir y venir permanentemente de los aspectos legales y formales de los derechos, a su situación social y económica concreta.

#### **6.3.4 Ambiente de aprendizaje**

Por las características de la propuesta es claro que la ciudad misma será el escenario principal para el desarrollo de las actividades educativas. Para algunos de los recorridos se requiere usar un medio de transporte adecuado, esto es, en el que quepan entre 25 y 30 personas, con ventanas amplias y, en lo posible, con mecanismo de amplificación de sonido a su interior. Cada recorrido se presentará antes de empezar sobre un mapa de la ciudad y contará con dos tipos de representación del mismo: un esquema iconográfico de los principales referentes urbanos que se

encontrarán a lo largo del mismo y un mapa de la ciudad sobre el cual los participantes irán marcando la ruta.

Para las actividades en recinto cerrado se requiere un lugar con sillas y mesas movibles, con espacio suficiente para moverse, trabajar en grupos y construir mapas. El espacio estará adornado normalmente con mapas y planos de la ciudad y de otras ciudades (actuales y antiguos), con tablas de información sobre ella y con un plano ampliado de la zona centro oriental de la ciudad.

#### **6.4 SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS**

Sobre la base de los problemas ubicados en 6.2 y de las estrategias pedagógicas presentadas antes, los contenidos han sido organizados en tres grupos de recorridos (módulos): Recorrido 1: “Al encuentro de sí mismo”; Recorrido 2: “Al encuentro de mis amigos” y Recorrido 3: “Al encuentro de mi ciudad”. Cada recorrido contará con un módulo impreso (tipo cartilla) de refuerzo de los contenidos que tendrá en cuenta los bajos niveles de lecto-escritura que se encuentran en el grupo.

El tiempo estimado para cada uno es de 16 horas distribuidas así: dos talleres de 4 horas en recinto cerrado para los aspectos de contenido, trabajo en grupos y preparación de la actividad; un recorrido físico de 4 horas; y finalmente un taller de análisis y sistematización de los aprendizajes construidos en el recorrido de 4 horas.

TABLA DE CONTENIDOS Y RECORRIDOS

| Núcleo, problema o necesidad  | Componentes del problema   | Contenidos   | Lugares a recorrer   |
|---|--|--|--|
| <b>Recorrido 1: “AL ENCUENTRO DE MI MISMO”</b>                      |  |  |  |
| Baja capacidad para reclamar derechos                               | Ausencia de una imagen positiva de sí mismo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Identidad e identidades culturales</li> <li>– Necesidades humanas fundamentales</li> <li>– Bienes meritorios</li> <li>– El desarrollo como libertad</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Autobiografía (Recorrido por mi historia)</li> </ul>  |
|   | Desconocimiento de derechos constitucionales y legales y de mecanismos institucionales para la protección de ellos | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Derechos humanos</li> <li>– Derechos civiles y políticos</li> <li>– Derechos económicos, sociales y culturales</li> <li>– Derechos de tercera generación</li> <li>– La Constitución Política de Colombia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Recorrido por OG, ONG y universidades y sitios en donde se protegen los derechos de las personas</li> </ul>   |
| <b>Recorrido 2: “AL ENCUENTRO DE MIS AMIGOS”</b>                    |  |  |  |
| Bajos niveles de organización                                       | Ausencia de una imagen positiva de “nosotros”  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– La ciudad de Medellín (historia reciente, principales dinámicas y tendencias)</li> <li>– Los grupos sociales en la ciudad de Medellín</li> <li>– Necesidades sentidas de mi grupo de referencia</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Recorrido histórico por la ciudad</li> <li>– Recorrido simbólico del trayecto de desplazamiento vivido por la familia</li> </ul>  |
|   | Débil identificación de las propias fortalezas y debilidades y de las personas alrededor                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diagnósticos sociales</li> <li>– La zona y el barrio donde vivo</li> <li>– Técnicas de trabajo en grupo</li> <li>– Liderazgos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Recorrido a pie por la zona de residencia (ubicación allí de recursos institucionales y sociales)</li> <li>– Recorrido por las sedes de las principales organizaciones sociales del sector</li> </ul> |
| <b>Recorrido 3: “AL ENCUENTRO DE MI CIUDAD”</b>                     |  |  |  |
| Pocas capacidades para aprovechar los recursos que ofrece la ciudad | Desconocimiento de zonas de la ciudad  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Noción de ciudad y ciudad democrática</li> <li>– La división administrativa de la ciudad</li> <li>– Lectura de mapas e íconos geográficos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Recorrido panorámico por todas las zonas de Medellín.</li> </ul>  |
|   | Desconocimiento de fuentes de recursos y servicios   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– El espacio público</li> <li>– Los recursos de la ciudad</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Recorrido por los parques de la ciudad</li> </ul>   |

## **6.5 PROCESO DE EVALUACIÓN**

### **6.5.1 Criterios generales**

Evaluar es, en general, un proceso de comparación sobre la base de criterios preestablecidos para valorar los cambios que se han producido en una dinámica educativa y en sus sujetos. Abordar un proceso de evaluación implica entonces, ubicar la concepción presente sobre desarrollo social y sociedad; un punto clave aquí, es resaltar que los proyectos realizados están enmarcados o no en una cierta noción de desarrollo. A ello, se ha aludido atrás.

Sobre la **evaluación** misma, destaca su carácter de proceso permanente y su función de servir al mejoramiento de las dinámicas y logros del mismo; es decir, no es algo que se pueda dejar sólo para el final y mucho menos, un instrumento para clasificar, aprobar o reprobar: “En definitiva la evaluación de un programa consiste en realizar un seguimiento a lo largo de un proceso que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con el fin de ajustar la intervención orientadora, de acuerdo con los datos obtenidos”. (Hernández y Martínez, 199, p. 2)

En una perspectiva similar se encuentra Gimeno:

“Evaluar hace referencia a un proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (Gimeno y Pérez, 1999. p. 338)

Lo importante según esta visión es, en el plano educativo, construir criterios claros contra los que comparar lo que va pasando en el proceso, hacerlo de manera permanente, articular a todos los actores a la evaluación (no debe haber ninguno que se sienta excluido o exonerado como sujeto de evaluación) y evaluar el conjunto de componentes y actores del proceso y no sólo algunos de ellos.

### **6.5.2 Metodología del proceso evaluativo**

Se va a realizar un seguimiento y evaluación en varios niveles:

Uno, que contraste la planeación y la ejecución del proyecto, la consecución de los resultados y productos a fin de tener un balance sobre los efectos y el impacto del trabajo realizado tanto en las personas destinatarias, como en el impacto social de la propuesta. Se llamará a ésta la evaluación operativa.

Dos, el seguimiento enfatizará en los cambios presentados en la situación de las personas vinculadas al proceso, consideradas como los actores centrales del mismo. Esta evaluación será básicamente cualitativa.

Se espera que a partir del proceso evaluativo se puedan generar aprendizajes sobre la experiencia, tener una comprensión más profunda de la misma, mejorar las propias prácticas y poder compartir las enseñanzas surgidas.

### **6.5.3 Equipo Evaluador**

El proyecto será evaluado permanentemente por:

- Equipo de educadores y educadoras: encargados especialmente de la dimensión uno y conjuntamente con el grupo meta, de la dimensión dos.
- Población vinculada al proyecto (grupos de jóvenes que han vivido situación de desplazamiento): Encargados del seguimiento a la dimensión dos.

### **6.5.4 Objetivo de la evaluación**

Dotar a los actores del proyecto educativo de herramientas para valorar la marcha del proceso e introducir modificaciones en él, para ajustarlo a los propósitos propuestos.

### 6.5.5 Criterios para la evaluación

La evaluación del proyecto y sus indicadores se realizará con referencia a los siguientes criterios:

- Consistencia.
- Potencial de cambio.
- Fortalecimiento de las personas
- Proyección externa (de las personas y del proyecto)
- Equidad de género

**Consistencia.** La consistencia interna del proyecto se mirará en la relación entre las actividades propuestas y el logro de los objetivos. Esto determina si en el diseño del proyecto, responde a las necesidades identificadas.

Preguntas guía:

- ¿Existen o no conflictos, entre la propuesta y los intereses y necesidades de las personas participantes?
- ¿Las actividades propuestas se ajustan a los objetivos diseñados?
- ¿El curso de las operaciones y acciones establecidas en el proyecto son suficientes para aportar a la resolución de la problemática identificada?
- ¿Se ha cumplido el cronograma previsto en el proyecto?



**Potencial de cambio.** Se analiza la orientación, las operaciones y las acciones establecidas en el proyecto para determinar si son suficientes y necesarias para aportar al propósito del proyecto.

Preguntas guía:

- ¿Las personas participantes han reconocido los aprendizajes construidos en la ciudad?
- ¿Se han dotado de nuevas herramientas para su inclusión como ciudadanos y ciudadanas?

**Fortalecimiento de las personas:** Se mira si el proyecto aporta a procesos de fortalecimiento de la identidad, a la construcción de una conciencia como ciudadano o ciudadana de pleno derecho y a su proyección social, en busca de aumentar las capacidades de gestión y proyección de sí mismo (qué tanta libertad ha construido) y de la organización.

Preguntas guía:

- ¿Las personas participantes han construido una imagen positiva de sí mismos, que les permita la construcción de relaciones con ellos y con el entorno?
- ¿Conocen los derechos y deberes de su condición de ciudadanos y ciudadanas?
- ¿Cuántas propuestas de cambio han introducido las personas participantes?
- ¿Se ha desarrollado capacidad crítica en las personas?, ¿intervienen en público y se comunican con mayor facilidad?

**Proyección externa de las personas participantes:** Se mirará la manera en que los participantes establecen más y mejores relaciones, vínculos y niveles de participación en espacios y procesos de desarrollo local o sectorial.

Preguntas guía:

- ¿Se ha llevado un registro sistemático de las actividades y sus resultados?
- ¿Cómo se ha reconstruido a partir del proyecto, la red de relaciones entre las personas del proyecto y otros espacios de participación en la ciudad?

**Proyección externa del proyecto:** se evalúa si el modelo formativo construido en el proyecto, aporta a la formación e inclusión social de otras personas que se encuentren en la misma situación, es decir que se mira la potencialidad de reedición o "polinización" del proyecto.

Preguntas guía:

- ¿Se ha sistematizado la experiencia de manera que se pueda replicar en nuevos contextos y situaciones?

**Equidad de género:** se mirará si las acciones del proyecto benefician equitativamente a los hombres y mujeres participantes.

Preguntas guía:

- ¿El proyecto reconoce los roles, las actividades y las condiciones diferenciadas entre hombres y mujeres de los asentamientos de desplazados en que se trabaja?
- ¿Hay propuestas y acciones que respondan de manera diferenciada a las necesidades de unos y otras.

#### **6.6.6 Actividades propias de la evaluación**

- Reunión inicial del proyecto para construir y acordar un proceso de seguimiento y evaluación. En ella participan el equipo de educadores y educadoras y los jóvenes y las jóvenes vinculados.
- Construcción participativa de un sistema de indicadores. En la medida en que concebimos el proceso de evaluación como resultado de una concertación con las personas participantes, al momento sólo se presentan unos criterios generales y a modo de indicador se tienen una serie de preguntas a partir de las cuales se verifica el cumplimiento de cada uno de los criterios estructurados.
- Construcción de una línea de base: consistente en un taller inicial en el cual se dará cuenta de la situación inicial de las personas participantes en cuanto a expectativas e intereses y conocimientos existentes sobre los temas a tratar.

- Reuniones periódicas para evaluar el proceso: cada mes se hará una reunión para seguimiento operativo y se propone cada seis meses una reunión de evaluación de impacto para el seguimiento de los indicadores.
  
- Seguimiento al proceso: será realizado por el equipo de educadores y educadoras, quienes tienen la responsabilidad de construir unos formatos y guías para realizar el seguimiento a las actividades y personas vinculadas.
  
- Evaluación final: en donde se evaluarán el currículo en su pertinencia y su “significatividad” para los estudiantes; la metodología, en términos de su pertinencia y su adecuación a los propósitos y a los participantes; los instrumentos utilizados para la evaluación y el seguimiento; la diferencia entre el estado inicial construido en la línea de base y el estado final de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes significativos.

## **7. PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN**

### **7.1 CRITERIOS GENERALES**

La sistematización se entiende como un proceso que acompaña todo el diseño educativo, que tiene como propósito central la producción de conocimientos a partir de él. Por eso ha de entenderse como una modalidad de investigación aplicada a la práctica educativa: “... la sistematización, más que una alternativa a la evaluación o a la investigación, constituye una expresión particular de la búsqueda de modalidades de investigación de la acción social en el marco del cambio de paradigma que caracteriza esta época de fin de siglo” (Martinic, 1999, p. 44)

En esta comprensión se entiende que sistematizar es algo más que dar cuenta histórica del proceso o registrarlo adecuadamente. Estos aspectos están ya contemplados en la propuesta evaluativa. Se trata, pues, de un ejercicio teórico para aprender de la práctica y mejorarla.

“Nuestra concepción de sistematización se va más allá de la recuperación histórica y el ordenamiento de información: apunta a

constituirse en una profunda interpretación crítica del proceso vivido, desde donde se busca lanzar perspectivas para lograr cambios cualitativos de la realidad.... El ejercicio de sistematizar experiencias es un ejercicio claramente teórico” (Jara, 1999. p. 57)

Emprender un proceso de sistematización es, entonces, generar la posibilidad de construir saber y conocimiento desde la práctica; esto implica un proceso de asumir conscientemente lo que se realiza, se trata de reflexionar la experiencia y considerarla una fuente de conocimientos. Para desentrañar los sentidos y aprendizajes presentes en la práctica, se hace necesario un registro ordenado de la misma (ahí se apoya en los procesos de evaluación realizados), sin embargo no se trata simplemente de recoger la experiencia y describirla, sino de realizar su análisis e interpretación, buscando no solamente las formulaciones explícitas existentes, sino las concepciones que subyacen a la experiencia. En últimas se trata de “comprender, comunicar, y hacer sentir” (Ghiso, 1999. p.7) lo que ha pasado en el proceso educativo.

Es de destacar como la sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. Si bien algunos prejuicios frente a jóvenes desplazados, los coloca como desprovistos de un saber sobre la ciudad, la pretensión de la sistematización del proceso educativo a realizar con los jóvenes, es desentrañar el mundo y las lógicas de aprendizaje que residen en esta población, en esta medida se busca dialogar, entendiendo esto como la oportunidad

de re-crear distintas interpretaciones asegurando un campo de validez mutuo, un creer en el otro donde sea posible la negociación y un consenso que no niegue la diferencia desde donde nos relacionamos. (Hleap, 1999. p. 62).

La sistematización debe brindar la oportunidad para que el modelo educativo se pueda reeditar con otros grupos de jóvenes en otros contextos de la ciudad y el país. Se busca generar conocimientos significativos para que el estado, las ONG y otros actores interesados en la problemática de los desplazados, retomen la experiencia educativa que se plantea.

Toda sistematización está guiada por unas preguntas rectoras del análisis y la reflexión.

## **7.2 OBJETIVOS DE SISTEMATIZACIÓN**

### **Objetivo General:**

El propósito general de la propuesta de sistematización es desentrañar la construcción de conocimiento realizada por los diversos actores vinculados al desarrollo de la propuesta educativa, ubicando cuál es el aporte que el proyecto educativo ejecutado ha tenido en la construcción de aprendizajes significativos sobre la ciudad de Medellín, y de qué manera estos aprendizajes posibilitan su reconocimiento como

sujetos de derecho en la ciudad y su desenvolvimiento en ella como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos.

### **Objetivos Específicos**

- Ordenar, registrar, analizar y comunicar los avances y resultados del proyecto “Educación por el derecho a la ciudad” con el fin de documentar las diversas fases del proceso y proveer de elementos de análisis.
- Dar cuenta de regularidades y novedades durante y al finalizar el proyecto, identificando las situaciones propiciadas y desencadenadas en las personas y en las comunidades en las que los jóvenes viven.

### **7.3 PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA SISTEMATIZACIÓN**

La sistematización estará orientada, y dará cuenta de las siguientes preguntas rectoras:

- ¿Cuál es la eficacia pedagógica de los recorridos urbanos como dispositivo para construir aprendizajes significativos sobre la ciudad para jóvenes desplazados?



- ¿Cuáles son las regularidades, novedades y tendencias en la vivencia de la ciudad que se generan en los jóvenes a partir del proyecto “Educación por el derecho a la ciudad”?
  
- ¿Cuáles son las transformaciones que se suscitan en la vida y en los "haceres" de los jóvenes desplazados a partir de la vivencia de los recorridos?
  
- ¿Cómo incide el mayor conocimiento de la ciudad, que se produce a partir del proyecto en la manera en que los jóvenes viven y reclaman sus derechos de manera individual y colectiva?
  
- ¿Cómo incide el mayor conocimiento de la ciudad que se produce a partir del proyecto, en el aprovechamiento por parte de los jóvenes, de los recursos que existen en la ciudad para ellos y sus comunidades?

#### **7.4 UNIDAD DE ANÁLISIS, VARIABLE E INDICADORES**

**Unidad de análisis:** los cambios presentados en el grupo de jóvenes desplazados a partir de la vivencia del proyecto “Educación por el derecho a la ciudad” y de los recorridos urbanos.

**Variables:** Se entienden las variables como características, cualidades, elementos o componentes de una unidad de análisis, las cuales pueden modificarse o variar en el tiempo. En ese sentido las que se van a indagar en la sistematización son:

- Vivencia de la ciudad.
- Aprendizajes significativos de la ciudad.
- Identificación de recursos públicos
- Aprovechamiento de recursos públicos.
- Existencia de una noción de derechos.

#### VARIABLES E INDICADORES DE LA SISTEMATIZACIÓN

| VARIABLE                                 | INDICADORES  |
|--|--|
| Vivencia de la ciudad                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sitios que impactan a los jóvenes</li> <li>- Lugares a los que quieren volver</li> </ul>  |
| Aprendizajes significativos de la ciudad | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción de un sitio de referencia en la ciudad</li> <li>- Identificación de sitios de recreo en la ciudad</li> <li>- Identificación de sitios de trabajo en la ciudad</li> </ul>   |
| Identificación de recursos públicos      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionamiento de la alcaldía</li> <li>- Identificación de OG y ONG vinculadas al tema de desplazados y de jóvenes</li> </ul>   |
| Aprovechamiento de recursos públicos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitudes realizadas por los jóvenes</li> <li>- Solicitudes aprobadas para los jóvenes</li> </ul>   |
| Existencia de una noción de derechos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de la noción en las conversaciones</li> <li>- Argumentación con que se defiende la idea de que se tiene un derecho</li> <li>- Actitud con la que se reclama un derecho</li> <li>- Derechos reclamados.</li> </ul> |

## 7.5 ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN

El actor central del proceso será el equipo de docentes con la asesoría y acompañamiento del equipo que configuró la propuesta educativa.

Durante el proceso de seguimiento y evaluación se van realizando descripciones, ordenamientos y análisis de la experiencia (según las preguntas rectoras), que se constituyen en insumos importantes para el proceso de sistematización. Culminado el proyecto educativo se realizarán entrevistas con diversos actores vinculados a la experiencia para desentrañar los sentidos que la misma ha tenido, y se hará una revisión de experiencias posteriores en la vida de los jóvenes y las jóvenes en las que se pueda entender cómo ha incidido el proyecto.

Para efectos de visualizar la replicabilidad de la experiencia, la sistematización se mirará en el contexto en que se desarrolla el proyecto y la incidencia lograda por el mismo:

**Contexto:** en el que se realiza el proyecto educativo, identificando de qué manera las situaciones que viven los jóvenes y las jóvenes, afectan los resultados del proyecto.

**Incidencia:** es mirar cómo los logros y dificultades del proyecto, inciden en la vida de los jóvenes y generan cambios.

El informe final de la sistematización dará cuenta de:

- Antecedentes de la experiencia.
- Contexto en el que se desarrolla la experiencia
- Metodología utilizada
- Currículo y actividades
- Actores y participación
- Condiciones de replicabilidad
- Hallazgos y resultados de la experiencia.

## 8. REFERENCIAS

Agier, M. & Hoffmann, O. (1999). Pérdida de lugar, despojo y urbanización. Un estudio sobre los desplazados en Colombia. En: Cubides, F. & Domínguez, C. *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. Bogotá: Observatorio socio-político y cultural centro de estudios sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia - Ministerio del Interior.

ACNUR. (2002). Los refugiados en cifras, 2002. [En línea] <<http://www.acnur.org>> Agosto, 2002

Betancur, C. (1991). Constitución política de Colombia. Índice analítico y fe de erratas. Medellín: Señal Editora.

Borja, J & Castells, M. (1997). Global y local. La gestión de las ciudades en la era de la información. Madrid: Taurus.

Borja, J. et al. (1990). La ciudad educadora. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

Bruner, J. (1985). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. España: Visor.

Brunner, J.J. (1992). América latina en la encrucijada de la modernidad. Santiago de Chile: Flacso. Serie educación y cultura No. 22.

Brunner, J.J. (2000). Educación : escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

CODHES & UNICEF Colombia. (1999). Un país que huye. Desplazamiento y violencia. Bogotá: Guadalupe.

CODHES. (2002). Desplazamiento interno en Colombia también es una catástrofe cultural. En: Periódico El Tiempo. Septiembre 3 de 2002. p. 3.

Conferencia Episcopal Colombiana. (1995). Derechos humanos: desplazamiento por la violencia en Colombia. Bogotá: Autor.

Correa, L. & Gil, M.Y. (2002). Políticas públicas de atención al desplazamiento forzado en Colombia: una tarea inconclusa. En: *Desde la Región*, No. 37. Medellín: Corporación Región, agosto de 2002. Pp. 28 a 34.

Delgado, M. (1997). La ciudad interior. Mito, memoria e inmigración. En: *Memoria y ciudad*. Medellín: Corporación Región.

Delgado, M. (2002). Inmigración, etnicidad y derecho a la diferencia. En: *Desde la Región*, No. 37. Medellín: Corporación Región, agosto de 2002. Pp. 16 a 27.

Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. París: Santillana y Editorial Unesco.

Fernández, R. (1997). Educación y desarrollo. Una clave inseparable. En: *Escritos 9: educación hábitat y ambiente - horizontes de unidad*. Medellín: CEHAP – UN.

Fernández, R. (1997). La ciudad con ciudadanía. Los aprendizajes necesarios. En: Moncada, R. & Fernández, R. (comp). *Ciudad educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.

Fernández, R. et al. (2002). Visión panorámica de la participación ciudadana en Medellín entre 1990 y 1999. En: Restrepo, D. Et al. *Enlaces y rupturas. Experiencias de participación representativas de una década en Colombia*. Bogotá: Parcomún. Pp. 157 a188.

Fried, D. (coordinadora). (1998). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Gadotti, M. (2001). Cruzando fronteras lecciones de freire. Bogotá: Viva La Ciudadanía.

Ghiso, A. (1999). De la practica singular al dialogo con lo plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de Globalización. En: Revista latinoamericana de Educación y Política "La Piragua": No 16. México: Ceaal. Pp 5-11

Gimeno, J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. & Pérez, A. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. España: Alfaomega Grupo Editor.

Hernández, J. & Martínez, P. (año). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. España: Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Hleap, J. (1999). Sistematizando experiencias educativas. En: Revista Latinoamericana de Educación y Política "La Piragua": No 16. Mexico: Ceaal. Pp 61-68.

Instituto Popular de Capacitación. (1999). Antioquia, fin de milenio ¿terminará la crisis del derecho humanitario? Medellín: autor.

IPC-SAT. (2001). Caracterización del oriente antioqueño y diagnóstico del estado actual de sus 23 comités municipales para la atención a la población desplazada por la violencia. Sistema de alerta temprana y atención integral a la población desplazada. Medellín: autor.

Jara, O. (1999). El aporte de la sistematización a la renovación teórica-práctica de los movimientos sociales. En: *Revista Latinoamericana de Educación y Política "La Piragua"*. No. 16. México: CEAAL, 1999. pp. 52 – 60

Jónasdóttir, A. (1993). El poder del amor. ¿le importa el sexo a la democracia? Madrid: Ediciones Cátedra.

Manrique, A. (año). Prevención de las violaciones masivas de los derechos humanos: el caso de las masacres y el desplazamiento forzado. En: *Desplazamiento por la violencia en Colombia*. Bogotá: CISP, ACNUR.

Martinic, S. (1999). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. En: *Revista Latinoamericana de Educación y Política "La Piragua"*. No. 16. México: CEAAL. Pp. 44 - 51

Moncada, R. & Fernández, R. (comp.). (1997). Ciudad educadora. Un concepto y una propuesta. Medellín: Corporación Región.



Naciones Unidas. (1999). Principios rectores de los desplazamientos internos. Bogotá: Defensoría del Pueblo y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados en Colombia.

Naranjo, G. & Hurtado, D. (2002). El derecho a la ciudad. Migrantes y desplazados en las ciudades colombianas. En: *Desde la Región, No. 37*. Medellín: Corporación Región, agosto de 2002. Pp. 4 a 15.

Nieto, G. (1997). Los vencidos. Una historia sobre el desplazamiento forzado en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia. Instituto de Estudios Políticos.

Noguera, C. et al. (2000). La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX. Bogotá: Arango Editores.

Observatorio para la equidad y la integración social en Medellín y Antioquia. (2002). Colombia y Antioquia: evolución reciente de la pobreza. En: *Revista Observar. Informe de coyuntura social. No. 6*. Medellín: Comfama, abril de 2002. Pp. 4 - 12

Partridge, W. (editor). (2000). Reasentamiento en Colombia. Bogotá: Banco Mundial.

Piedrahita, L. (2001). La memoria decapitada. Acerca de la configuración espacial y estética de los asentamientos de desplazados por la violencia en Medellín. En: *Revista Humboldt. No. 134*. Bonn: Goethe-Institut Inter Naciones. Pp. 10 - 13.

Presidencia de la República. Red de Solidaridad Social. (1999). Atención a población desplazada por el conflicto armado. Compendio de políticas y normas. Bogotá: Red de Solidaridad Social.

Presidencia de la República. Red de Solidaridad Social. (2001). Atención a población desplazada por la violencia en Colombia. Informe de gestión. Enero de 2000 - junio de 2001. Bogotá: autor.

Presidencia de la República. Red de Solidaridad Social. (2002). Sistema nacional de atención a la población desplazada. Informe al Congreso de la República. Enero 2001 a febrero de 2002. 2 tomos. Bogotá: autor.

Rebolledo, O. & Pergolis, J. (1998). Ciudad soñada, ciudad de miedo, ciudad real. En: *Revista Magazin Dominical No. 806*. Periódico El Espectador. Bogotá, 25 de octubre de 1998.

Restrepo, B. (1998). Notas para una antropología del desplazado. En: *Desarraigados. Revista del Círculo de Humanidades*. Medellín: Unaula. No. 15, abril de 1998. Pp. 95 – 102.

Rojas, J. (2001). Desplazados: rostros anónimos de la guerra. [En línea]. <<http://codhes.org.co>>.

Saldarriaga, J. (2002). ¿Educación de desplazados o transformación de la escuela? En: *Desde la Región, No. 37*. Medellín: Corporación Región, agosto de 2002. Pp. 35 a 39.

Santos, B. (1998). De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Sarmiento, L. (2002). La violencia: mecanismo de regulación en la economía colombiana. En: *Le Monde Diplomatique. El diplo*. Año 1. No. 4. Agosto de 2002. Pp. 4 a 6.

Sassen, S. (2002). ¿Por qué migran de a millones? En: *Le Monde Diplomatic. El diplo*. Abril de 2002. Pp. 14 – 15.

Sayad, A. (1993). Una familia desplazada. En: Bordieu, P. et al. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp. 27 - 29.

Secretariado Nacional de Pastoral Social. Conferencia Episcopal de Colombia. (2001). Desplazamiento forzado en Antioquia. 1985 – 1998. Tomos 0 y 9. Bogotá: autor.

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Bogotá: Planeta.

Suárez, M. et al. (1998). Estructura familiar, niñez y conflicto armado, un estudio del desplazamiento forzado en Colombia. Informe final. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Universidad Nacional de Colombia.

Suárez M. & Harvey Danilo. (2001). Los Sistemas de Información y las Cifras sobre Desplazamiento Forzado en Colombia. [En línea] Codhes <[www.codhes.org.co](http://www.codhes.org.co)>.

Todorov, T. (1998). El hombre desplazado. Madrid: Satillana, S. A. Taurus.

Touraine, A. (1995). ¿Qué es la democracia?. Uruguay: fondo de cultura económica.

Touraine, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. En: *Revista Claves de Razón Práctica*. No. 56. Madrid: Progreso. Octubre de 1995. Pp. 14 a 25

Touraine, A. (1998). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Uribe, M. (2001). Nación, ciudadano y soberano. Medellín: Corporación Región.

Valencia, A. (comp.) (2001). Compilación sobre desplazamiento forzado. Normas, doctrina y jurisprudencia nacional e internacional. Bogotá: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

Vigotsky, L. (1982). Pensamiento y palabra. En: *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Pp. 118 – 149

## TABLA DE CONTENIDO

|  |    |
|--|----|
| Presentación .....   | 1  |
| 1. GENERALIDADES .....   | 5  |
| 1.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA.....   | 5  |
| 1.2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN BENEFICIARIA. ....                      | 5  |
| 1.2.1 Cifras de desplazamiento .....                                     | 8  |
| 1.2.2 Características socio-demográficas de la población desplazada..... | 10 |
| 1.3. JUSTIFICACIÓN .....   | 13 |
| 2. REFERENTE CONTEXTUAL .....  | 16 |
| La situación antioqueña.....   | 18 |
| 3. REFERENTE LEGAL .....   | 21 |
| 3.1 Legislación existente sobre desplazamiento .....                     | 21 |
| 3.2 Derechos que le son vulnerados a las personas desplazadas.....       | 26 |
| 4. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....                                      | 28 |
| 4.1 MIGRANTES Y PLURALISMO CULTURAL.....                                 | 28 |
| 4.2 ENFOQUES SOCIO - CRÍTICOS .....                                      | 30 |
| 4.3 FORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES DEMOCRÁTICAS .....                       | 31 |

|   |    |
|---|----|
| 5. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.....  | 34 |
| 5.1 SER HUMANO: SER CON OTROS. ....   | 34 |
| 5.2 DIÁLOGO DE SABERES.....   | 35 |
| 5.3 POSTULADO DEL CONSTRUCTIVISMO .....   | 36 |
| 5.4 APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS .....   | 36 |
| 5.5 CIUDAD EDUCADORA.....   | 37 |
| 6. DISEÑO CURRICULAR .....  | 40 |
| 6.1 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA .....                                   | 40 |
| 6.2 PROBLEMAS A ENFRENTAR CON LA PROPUESTA EDUCATIVA .....                      | 41 |
| 6.3 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA .....   | 43 |
| 6.3.1 Forma de construcción del conocimiento: los recorridos por la ciudad..... | 43 |
| 6.3.2 Interacción entre actores del proceso educativo.....                      | 47 |
| 6.3.3 Relación de los actores que aprenden con el contexto.....                 | 48 |
| 6.3.4 Ambiente de aprendizaje.....  | 49 |
| 6.4 SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS .....                                | 50 |
| 6.5 PROCESO DE EVALUACIÓN .....   | 52 |
| 6.5.1 Criterios generales.....  | 52 |
| 6.5.2 Metodología del proceso evaluativo .....                                  | 53 |
| 6.5.3 Equipo Evaluador.....   | 54 |
| 6.5.4 Objetivo de la evaluación.....  | 54 |
| 6.5.5 Criterios para la evaluación.....   | 55 |
| 6.6.6 Actividades propias de la evaluación.....                                 | 58 |
| 7. PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN .....   | 60 |

|  |    |
|--|----|
| 7.1 CRITERIOS GENERALES.....                           | 60 |
| 7.2 OBJETIVOS DE SISTEMATIZACIÓN .....                 | 62 |
| 7.3 PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA SISTEMATIZACIÓN ..... | 63 |
| 7.4 UNIDAD DE ANÁLISIS, VARIABLE E INDICADORES.....    | 64 |
| 7.5 ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN.....                 | 66 |
| 8. REFERENCIAS.....                                    | 68 |