

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

INCLUSIONES Y EXCLUSIONES. DESPLAZAMIENTO DE LA MUJER DOCENTE
POR VIOLENCIA ARMADA EN COLOMBIA. ESTUDIO DE CASO

AUTOR

CONSTANZA VELÁSQUEZ QUINTERO

ASESOR DE INVESTIGACIÓN

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

BOGOTA, JULIO 2018

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

INCLUSIONES Y EXCLUSIONES. DESPLAZAMIENTO DE LA MUJER DOCENTE POR
VIOLENCIA ARMADA EN COLOMBIA. ESTUDIO DE CASO

Trabajo de grado para optar título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

AUTOR

CONSTANZA VELÁSQUEZ QUINTERO

DIRECTOR

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

BOGOTÁ, JULIO 2018

DEDICATORIA

A mis padres: Luis Ancizar Velásquez y Librada Quintero

A mis hermanas: Martha Lucia, Sandra Patricia y Adriana.

AGRADECIMIENTOS

Primero, doy infinitas gracias a Dios por haberme dado la sabiduría y la perseverancia para terminar con éxito este proceso de formación académica.

A mis padres y hermanos por su amor incondicional, por acompañarme cada día y darme la fuerza cuando pensé rendirme.

Al Dr. Miguel Alberto González González por su apoyo, motivación y porque desde su práctica me invitó a pensar y cuestionar la realidad que habito.

Finalmente, agradezco a mis compañeros de grupo y amigos Natalia, Carlos y Diana, por su colaboración, generosidad, solidaridad, cariño, comprensión y, apoyo incondicional durante mi proceso de formación.

RESUMEN

La investigación “Inclusiones y exclusiones. Desplazamiento de la mujer docente por violencia armada en Colombia. Estudio de caso” se realizó en los años 2016-2018, en el proceso de formación maestría en Educación desde la Diversidad en la Universidad de Manizales bajo la asesoría del Dr. Miguel Alberto González González; el ejercicio de investigación se realizó con el propósito de reconocer las inclusiones y exclusiones que padece la mujer docente desplazada en el ámbito político, educativo y social, por tal razón, el problema de investigación centró su atención en el desplazamiento forzado por ser una de las problemáticas más grandes que afronta Colombia y la mayor causa de exclusión, las víctimas son diversas, población infantil, adultos, adultos mayores y la mujer, esta última población ha sido la más afectada por este flagelo por situaciones asociadas al género y a los roles que les fueron asignados en el ámbito de lo privado y, que hoy siguen siendo un obstáculo para que la mujer tenga participación en el ámbito público en condiciones de equidad con respecto al género masculino.

Los referentes investigativos encontrados permitieron reconocer que el impacto del desplazamiento forzado es mayor en las mujeres, son más vulnerables y están más expuestas a padecer diferentes tipos de discriminación por su condición de género, raza, orientación sexual, cultural, de clase, etnia y/o discapacidad; desigualdades que han sido creadas dentro del tejido social y que impiden las condiciones necesarias para que la mujer pueda gozar del pleno ejercicio de sus derechos, aun, cuando existe un marco jurídico en pro de la reivindicación de los derechos femeninos, no es suficiente, se hace necesario la construcción de nuevas identidades individuales y colectivas que favorezcan la reconstrucción de la perspectiva de género, el respeto por la diversidad y una sociedad más justa.

El método investigativo es el fenomenológico y la técnica investigativa es la autobiografía desde donde se narran, analizan y comprenden las exclusiones e inclusiones que padece una mujer desplazada, y, como inciden en el ejercicio pedagógico de la mujer docente.

Las conclusiones, permitieron determinar que las exclusiones que padece la mujer tienen su origen en la división asimétrica de los roles entre ambos sexos, a los patrones patriarcales y a los estereotipos impuestos por la cultura, estas exclusiones se agudizan por su condición de víctima, género, etnia u orientación sexual. Las inclusiones, tienen un amplio marco jurídico y normativo para la mujer desplazada, pero no son suficientes, en el ámbito educativo se requiere capacitación docente, currículos inclusivos, acompañamiento psicosocial y en el ámbito social es indispensable superar los patrones patriarcales que impiden la participación de la mujer en el ámbito de lo público.

Palabras clave: Desplazamiento forzado, inclusión, exclusión, alteridad, otredad, diversidades, mujer, docente, inclusión educativa, resiliencia, desplazado.

ABSTRACT

The research "Inclusions and exclusions. Displacement of teaching women by armed violence in Colombia. Case study". It was carried out in the years 2016-2018, in the process of training Maestria en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales under the guidance of Dr. Miguel Alberto González; the research exercise was implemented with the purpose of recognizing the inclusions and exclusions teaching woman displaced endures in the political, educational and social spheres, for this reason, the research problem focused its attention on forced displacement because it is one of the biggest problems facing Colombia and the biggest cause of exclusion the victims are diverse, children, adults, the elderly and women, the latter population has been the most affected by this scourge due to situations associated with gender and the roles assigned to them in the private sphere, which continue today being an obstacle for women to participate in the public sphere in conditions of equity with respect to the male gender.

The research referents found allow to recognize that the impact of forced displacement is greater in women, who are more vulnerable and more exposed to suffer different types of discrimination because of their gender, race, sexual orientation, cultural, class, ethnicity and / or disability; inequalities that have been created within the social fabric and that prevent the necessary conditions for women to enjoy the full exercise of their rights, even when there is a legal framework for the claim of women's rights, it is not enough, it is necessary to build new individual and collective identities that promote the reconstruction of the gender perspective, respect for diversity and a fairer society.

The investigative method is the phenomenological and the investigative technique is the autobiography from which the exclusions and inclusions suffered by a displaced woman are narrated, analyzed and understood, and, as they affect the pedagogical exercise of the teaching woman.

The conclusions made it possible to determine that the exclusions suffered by women have their origin in the asymmetric division of roles between both sexes, patriarchal patterns and stereotypes imposed by culture; these exclusions are exacerbated by their Victim status, gender, ethnicity or sexual orientation. The inclusions have a broad legal and normative

framework for displaced women, but they are not enough; in the educational field, teacher training is required, inclusive curricula, psychosocial accompaniment, and in the social sphere, it is essential to overcome patriarchal patterns that impede the participation of women in the public sphere.

Keywords: Forced displacement, inclusion, exclusion, otherness, diversities, women, teachers, educational inclusion, resilience, displaced.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACION	14
1. OTRAS MIRADAS, YA OTROS TRANSITARON ESTAS REALIDADES.....	18
2. LA REALIDAD QUE NOS CONVOCA	33
3.1. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA.....	36
2.2. CONTEXTO INVESTIGATIVO	38
4. OBJETIVOS	45
4.1. Objetivo General.....	45
4.2. Objetivos específicos	45
5. LOS TEORICOS, ¿CÓMO LEER LA REALIDAD QUE NOS CONVOCA?	46
5.1.1. APRENDER A VIVIR JUNTOS, LENGUAJES PARA PENSAR DIVERSIDADES E INCLUSIONES, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ.....	46
5.1.2. Lenguajes de los poderes	46
5.1.3. Los desafíos de soñar las diversidades. Miguel Alberto González González.....	48
5.1.4. Desplazados por ser diversos. Miguel Alberto González González.....	50
5.1.5. Diversidad. Miguel Alberto González González	52
5.1.6. Reconocimiento de la diversidad en el mundo de la educación. Miguel Alberto González González	53
5.1.7. Estado de ánimo social y Sensipensares. Miguel Alberto González González.....	54
5.1.8. Opciones de lo diverso. Miguel Alberto González González.....	56
5.2. RESILIENCIA EN MUJERES VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO.	59
5.2.1. El desplazamiento forzado por la violencia en Colombia.....	59
5.2.2. Momentos del desplazamiento.....	61
5.2.3. La mujer en condición de desplazamiento	62
5.2.4. Resiliencia en mujeres desplazadas por la violencia.....	66
5.2.5. Dimensiones de la resiliencia propuestas por Stefan Vanistendael	68
5.3. PEDAGOGÍAS DE LAS DIFERENCIAS. CARLOS SKLIAR	71
5.3.1. Educar. Carlos Skliar.	71
5.3.2. Infancia. Carlos Skliar.....	73

5.3.3.	Diferencias. Carlos Skliar.	74
5.3.4.	Leer. Carlos Skliar	79
5.3.5.	Aprender. Carlos Skliar.....	81
5.3.6.	Alteridad. Carlos Skliar.	82
5.4.	LA TERCERA MUJER. PERMANENCIA Y REVOLUCIÓN DE LO FEMENINO. GILLES LIPOVETSKY.....	84
4.1.	Amar, dijo ella. Gilles Lipovetsky.	84
4.1.1.	Feminismo y guerra de dos sexos. Gilles Lipovetsky.....	86
4.1.2.	Bello sexo. Gilles Lipovetsky.....	87
4.1.3.	El eclipse de la mujer fatal. Gilles Lipovetsky.....	89
4.2.	La pos-mujer en el hogar. Gilles Lipovetsky.	93
4.3.	La mujer en el trabajo. Gilles Lipovetsky.	94
4.4.	La tercera mujer. Gilles Lipovetsky.....	95
4.4.1.	La primera mujer o mujer despreciada. Gilles Lipovetsky.	95
4.4.2.	La segunda mujer o mujer exaltada. Gilles Lipovetsky.	97
4.4.3.	La tercera mujer o indeterminada. Gilles lipovetsky.	98
4.4.3.1.	Trabajo-familia: la igualdad inalcanzable. Gilles Lipovetsky.....	100
4.4.3.2.	¿Hacia una feminización del poder? Gilles Lipovetsky.	101
4.4.3.3.	Las mujeres y la representación política. Gilles Lipovetsky.	102
4.4.3.4.	El poder o el eterno retorno de lo masculino. Gilles Lipovetsky.	103
5.	¡ASÍ SE LLEGÓ HASTA LAS INCLUSIONES Y EXCLUSIONES!.....	106
5.1.2.	Problema de investigación	107
5.1.3.	Objetivos	107
5.1.4.	Estado del arte	108
5.1.5.	Selección de bases teóricas	108
5.1.6.	Identificación y descripción de las inclusiones y exclusiones.....	108
5.1.7.	El desplazamiento forzado, las inclusiones y las exclusiones una mirada desde el arte. 109	
5.1.8.	Formulación de la propuesta pedagógica.....	109

5.1.9. Conclusiones	109
6.2. Tipo de investigación.....	110
5.2. Método de investigación.....	111
6.2.1. Etapas del método fenomenológico	112
6.3. Técnicas de recolección de datos.....	113
6.3.1. Autobiografía.....	113
7. CAPÍTULO I. LAS PARADOJAS DE INCLUIR A UNA DOCENTE DESPLAZADA.....	116
7.2.1. Inscripción en el registro único de víctimas.....	122
7.2.2. Ayudas humanitarias.....	126
7.2.2.1. Atención inmediata.....	126
7.2.2.2. Atención humanitaria de emergencia.....	127
7.2.2.3. Ayuda humanitaria transitoria.....	128
7.3. Inclusiones educativas.....	129
7.3.1. Educación flexible.....	135
7.3.2. Servicio de restaurante escolar.....	137
7.2.3. Servicio de transporte escolar	140
7.2.4. Educación superior “educar para reparar”.....	141
8. Capítulo II. EXCLUSIONES SOCIALES, EDUCATIVAS Y POLITICAS QUE PADECE LA MUJER DESPLAZADA.....	143
8.1. Exclusiones sociales que padece una mujer desplazada.....	149
8.1.1. Pobreza.....	149
8.1.2. Estigmatización.....	158
8.1.3. Desempleo, empleo informal y explotación laboral.....	160
8.2. Exclusiones políticas.....	163
8.2.1. Carencia de poder	163
8.2.2. Acceso a la ciudadanía.....	164
8.2. 3. Exclusiones educativas	166
8.2.3. Fracaso escolar, Repitencia.	169
8.2.4. Deserción escolar.....	173

8.2.5. Segregación escolar.....	175
9. CAPITULO III. EL POR QUÉ DE MI PRACTICA PEDAGOGICA.....	177
9.1. DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	181
9.1.1. Dimensión personal.....	181
9.1.2. Dimensión interpersonal.....	182
9.1.3. Dimensión didáctica	183
9.1.4. Dimensión social.....	185
10. CAPITULO IV. ALGUNOS PINTORES Y CANTANTES NOS HABLAN SOBRE INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN Y DESPLAZAMIENTO.....	187
10.1. DESPLAZAMIENTO FORZADO	189
10.2. MÚSICA PROTESTA O CANCION SOCIAL	211
CAPITULO V.	231
11. PROPUESTA PEDAGOGICA.	232
11.1. Justificación	232
11.1.2. Contexto Educativo y población beneficiada	233
11.1.3. Fundamentación.....	234
11.1.3.1. Fundamento Humanitario	234
11.1.3.2. Fundamento pedagógico.....	234
11.1.3.3 fundamento psicosocial.....	235
11.2. OBJETIVOS	236
11.2.1. Objetivos Generales.....	236
11.2.2. Objetivos específicos	237
11.3. Metodología.....	237
11.4. Actividades	238
12. CAPITULO VI. ENTRE CONCLUIR Y RECOMENDAR SIN DESPLAZAR	240
EXCLUSIONES.....	241
INCLUSIONES.....	242
RECOMENDACIONES	243
13. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	245

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Población desplazada Municipio de Tarqui.	40
Tabla 2. Numero de victimas desplazadas municipio de Tarqui enfoque diferencial.....	41
Tabla 3. Desplazamiento forzado, enfoque diferencial.....	63
Tabla 4. Victimas del desplazamiento a nivel nacional.	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tarqui, Esquema de Ordenamiento Territorial –EOT 2014-2027..	38
Figura 2. Lenguajes de los poderes.	47
Figura 3. Los desafíos de soñar las diversidades.....	48
Figura 4. Desplazados por ser diversos	50
Figura 5. Diversidad. Fuente.	52
Figura 6. Reconocimiento de la diversidad en el mundo de la educación.	53
Figura 7. Estados de ánimo social.....	54
Figura 8. Sensipensares.....	55
Figura 9. Opciones de lo diverso	56
Figura 10. Estilos humanos profesoriales.	58
Figura 11. Desplazamiento Forzado por la violencia en Colombia. Fuente.....	59
Figura 12. Etapas del desplazamiento.	61
Figura 13. Sufrimiento.	62
Figura 14. Las mujeres como víctimas	65
Figura 15. Dimensiones de la Resiliencia.....	68
Figura 16. Características de la persona resiliente.....	69
Figura 17. Habilidades de una persona resiliente.....	70
Figura 18. Educar	71
Figura 19. Infancia.....	73
Figura 20. Diferencias	74
Figura 21. Leer. Fuente	79
Figura 22. Aprender.....	81
Figura 23. Alteridad.	82
Figura 25. Tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino.....	84
Figura 26. Primera mujer.....	96
Figura 27. Segunda mujer	97
Figura 28. La tercera mujer	100
Figura 29. Ruta metodológica.....	106
Figura 30. Método fenomenológico.	111

Figura 31. Etapas del método fenomenológico	113
Figura 32. “Esencia de mujer”..	116
Figura 33. Inclusión población desplazada.....	117
Figura 34. “nos desplazaron de nuestra tierra pero no nos quitaran el amor por la vida”.	143
Figura 35. Exclusión mujer desplazada.....	144
Figura 36. Educación inclusiva	177
Figura 37. Practica pedagógica docente desplazada	178
Figura 38. “Desplazados”	187
Figura 39. “Iglú”	188
Figura 40. “la casa viuda I y IV”	191
Figura 41. “En marcha”	192
Figura 42. “Desplazados”	193
Figura 43. “Desplazado”	195
Figura 44. “Sudarios”	197
Figura 45. “Sudarios”	198
Figura 46. “Nos desplazaron de nuestra tierra pero no nos quitaran el amor por la vida”.	199
Figura 47. “Correr el telón”	201
Figura 48. “Mudanza.	203
Figura 49. “Mudanza”	204
Figura 50. “signos cardinales”	205
Figura 51. “Signos cardinales”	207
Figura 52. “signos cardinales”	209
Figura 53. “selva en conflicto”	210
Figura 54. Hacienda los Andes.....	240

PRESENTACION

La presente Investigación se genera como sustento del trabajo de grado de Magister titulado Inclusiones y exclusiones. El mismo se lleva a cabo durante los años 2016-2018, dentro de la maestría en educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Se aborda el desplazamiento de la mujer docente por violencia armada en Colombia. Estudio de caso. Este problema de investigación tiene su origen en la autobiografía de la investigadora; en ella se narran los diferentes momentos del desplazamiento padecido a causa del conflicto interno colombiano, los sentimientos más profundos al padecer el desarraigo, perderlo todo y tener que iniciar una nueva vida en un lugar al que no pertenece, cargar con el rotulo de desplazado y con la invisibilización por parte del mismo. Este estudio se realiza con el fin de reconocer las inclusiones y exclusiones que padece la mujer desplazada desde el ámbito político, social y educativo.

Se acude al método fenomenológico bajo el enfoque cualitativo; la metodología para el análisis y recolección de datos se hizo a través de la autobiografía donde se narran las vivencias de una mujer docente desplazada con el propósito de hacer una reflexión crítica en el ámbito de las inclusiones y exclusiones, y la incidencia en el desarrollo como sujeto; esta investigación está fundamentada en concepciones teóricas que abordan el tema del desplazamiento forzado en Colombia, las inclusiones y las exclusiones.

Entre las muchas conclusiones, se encuentra que las exclusiones que padece la mujer desplazada tienen su origen en el hecho victimizante, pero el mayor riesgo de vulnerabilidad se debe a la división asimétrica de los roles entre ambos sexos, es decir, por su condición de género.

¿POR QUÉ TRANSITAR ESTA REALIDAD SOCIAL?

El presente documento nace a partir de la autobiografía de la investigadora desde donde surge el interés por indagar y comprender las exclusiones e inclusiones que padece una mujer desplazada por la violencia, flagelo que afecta a niños, niñas, hombres y adultos mayores; siendo las mujeres las más afectadas por este fenómeno, desafortunadamente padece como madre con la incorporación de sus hijos a las filas de los grupos armados o el asesinato de los mismos; como esposa cuando su conyugue es asesinado o desterrado, como hija con la pérdida de los padres y/o por el desplazamiento por seguridad (desarraigo) al que es sometida la familia, todas estas experiencias traumáticas son la antesala al mundo de las exclusiones, por tal razón es importante identificarlas, abordarlas y comprenderlas desde lo social, político y educativo.

La exclusión afecta gravemente a la población que vive en condiciones vulnerables desde diferentes perspectivas (salud, educación, empleo, vivienda, participación política, entre otras) apartándolos de la sociedad y obligándolos a vivir bajo la discriminante mirada de la sociedad.

La exclusión social es un fenómeno complejo, estigmatiza, rotula, discrimina, somete, invisibiliza, etiqueta para dejar claro la diferencia de poderes, ejercer control

y establecer relaciones donde prima la desigualdad y pobreza; para el caso de la mujer, y, aún más, para la mujer en condición de desplazamiento esta problemática se vuelve más difícil porque desde el momento que sale del lugar donde ha sido expulsada empieza a vivir en contextos colectivos de extrema vulnerabilidad, rechazo, segregación y privación de derechos, son estigmatizadas, viven en medio de lenguajes excluyentes; las situaciones antes nombradas traen consigo consecuencias a nivel psicológico, en la formación de identidad, el fortalecimiento del autoestima, autoconcepto y los procesos de adaptación, por tales razones; es importante trabajar y profundizar en la exclusión social femenina para comprenderla y combatirla.

Por lo anterior y después de muchos años de lucha constante por el respeto de los derechos humanos; en la actualidad, se han creado leyes y políticas públicas con enfoque de género en pro de la reivindicación de los derechos de las mujeres como una forma de reconocer la diversidad entre hombres y mujeres al comprender que la desigualdad entre los mismos ha sido un constructo cultural en medio de las relaciones de poder y que el ser diversos es una oportunidad para superar los estereotipos sociales y las exclusiones.

Por otro lado, la escuela es uno de los primeros lugares fuentes de exclusión social; la educación es segregadora y homogeneizadora, no reconoce la diversidad, el mal manejo de las barreras de aprendizaje y de las dinámicas de participación conllevan al fracaso escolar dando lugar a la repitencia, otro escenario para la estigmatización y desde donde también emergen lenguajes excluyentes, acciones y relaciones de poder por parte de los profesores y de los mismos estudiantes.

Ante la difícil situación en la que viven las mujeres colombianas que padecen el desplazamiento, y la incipiente intervención del estado en los programas de inclusión para la reivindicación de los derechos de género, se hace necesario que desde los diferentes campos de investigación y escenarios educativos se desarrollen propuestas de intervención con el fin de mejorar la calidad de vida de las víctimas de este flagelo, con el propósito de combatir toda forma de exclusión y generar estrategias que posibiliten la transformación de los contextos sociales que rodean esta población.

El objetivo no es mostrar como un grupo está más victimizado o privilegiado que otro, sino comprender las diferencias y similitudes significativas para superar las exclusiones y fomentar las condiciones necesarias para que las mujeres y hombres puedan disfrutar de sus derechos equitativamente.

Por lo anterior, como docente, desde la práctica educativa e investigadora surge la propuesta de elaborar estrategias que favorezcan una educación inclusiva en el ámbito educativo Huilense a partir de los fundamentos conceptuales aportados por la maestría para mejorar la calidad educativa, promover la equidad de género, el respeto por la diversidad con el fin de crear ambientes escolares propicios que le posibiliten a la mujer el pleno goce de sus derechos.

1. OTRAS MIRADAS, YA OTROS TRANSITARON ESTAS REALIDADES.

El desplazamiento forzado por la violencia es una de las problemáticas más grandes que afronta el país y la mayor causa de exclusión social, educativa y política en la historia de Colombia. En consecuencia, las víctimas son diversas, la población infantil, adultos, adultos mayores y la mujer ha sido la más afectada por este flagelo por situaciones asociadas al género.

Por lo anterior, diferentes investigadores han abordado este tema para comprender el impacto del desarraigo en el sujeto desplazado por la violencia, con el fin de hacer una caracterización, construcción social y dar una mirada integral al desplazado en Colombia.

En las investigaciones realizadas en el país se encontraron: Universidad Javeriana, Colombia (2009). Titulada: **Huellas del silencio**, investigación realizada por: Ana María Camacho Londoño y María Clara Ucrós Escallon. La investigación surgió de la historia de vida de María Luisa Navia una mujer que padeció el flagelo del desplazamiento, el método utilizado para la realización de este ejercicio de investigación fue el hermenéutico. Para comprender este fenómeno las autoras hacen un análisis de los datos estadísticos y de la situación que viven las sobrevivientes del desplazamiento por los diferentes grupos armados del país. Por otro lado, dan a conocer la importancia que tiene para las víctimas narrar sus historias para la reconstrucción de la memoria histórica del país y el restablecimiento de su tejido social, comprender que existe un impacto diferenciado de la guerra en hombres y en mujeres, así mismo, pone de manifiesto la perspectiva de género de las víctimas del conflicto y permite entrever los roles que han asumido las mujeres en

el conflicto. Se concluye que a partir de las historias de vida de las mujeres desplazadas se puede reconstruir la memoria histórica del país y visibilizar la realidad de las sobrevivientes de este flagelo. Otro aspecto a tener en cuenta es que abordar esta problemática desde un enfoque metodológico hermenéutico cualitativo permitió interpretar la realidad de la víctima desde una perspectiva más amplia.

Aportes a este proceso investigativo: La importancia que tiene para las víctimas narrar sus propias historias como una forma de reconstruir su tejido social, de dar a conocer la realidad de las mujeres que han sobrevivido al desplazamiento producto de la violencia interna que vive Colombia, y el impacto diferenciado de esta problemática entre hombres y mujeres; por otro lado la metodología utilizada en el ejercicio de investigación permitió comprender que para dar cuenta de la realidad de los fenómenos sociales se puede hacer uso de la hermenéutica como método porque permite la legitimación de los saberes.

De la Universidad Nacional de Colombia (2011), se realiza la tesis de Maestría titulada: **Reconstrucción de la memoria histórica de mujeres en la fase de atención y orientación a población desplazada.** Realizada por María Canal Caycedo. La investigación se realizó con la finalidad de hacer la reconstrucción de la memoria histórica y entender el impacto emocional en 20 mujeres víctimas del desplazamiento forzado provenientes de los departamentos del Caquetá, Huila, Antioquia, Tolima, Nariño, Santander, Risaralda, Putumayo y Cundinamarca por medio de sus propias voces a través de sus autobiografías con el fin de mantener viva la memoria colectiva de las víctimas del desplazamiento forzado. Esta investigación permitió identificar que según las cifras más de la mitad de la población

desplazada son mujeres. **Aportes a este proceso de investigación:** Permitió reconocer y comprender la importancia de la autobiografía en la reconstrucción de la memoria histórica de las personas en situación de desplazamiento ya que a través de sus narrativas logran recordar las causas de su desplazamiento y resignificar su vida.

De la universidad del Valle (2015), la investigación titulada: **mujeres en situación de desplazamiento forzado por la violencia frente al ejercicio de sus derechos sector charco azul comuna 13 Santiago de Cali**. Realizada por Diana Marcela Calvache Artega y Carlos Medina Anacona. La investigación se realizó con un grupo de mujeres cabeza de hogar de la corporación Antonieta Fage, realizada desde el enfoque de derechos con el propósito de que las víctimas se conviertan en los actores principales de los procesos de atención y reparación a las que tienen derecho y de la cual es responsable el estado; además debe brindarles las herramientas necesarias que le permitan a este tipo de población empoderarse y exigir la restitución de sus derechos. **Aportes a este proceso de investigación:** Permitió hacer un recorrido histórico y una conceptualización del desplazamiento forzado, las clases de desplazamiento, su historia, contexto y lo más importante comprender que para el caso de las mujeres la problemática del desplazamiento se agudiza por su condición de mujer (genero) roles que le han sido asignados culturalmente y que promueven relaciones en condiciones de desigualdad y discriminación entre hombre y mujeres.

De la Universidad del Valle (2014), tesis de Maestría titulada **Proceso de individuación y subjetivación de cinco mujeres que llegan a Cali en medio del**

conflicto armado. Realizada por Paola Andrea Olaya Goez. La investigación se llevó a cabo con cinco mujeres desplazadas por el conflicto armado, para ello se hizo una mirada a la situación social, económica y política del desplazado, el ejercicio investigativo se realizó en dos momentos; el primer momento indaga la complejidad de variables que configuran al sujeto individual en la región en que habita antes del desplazamiento (destrucción-desarraigo) para reconocer como se configura el sujeto individualizado de acuerdo al contexto cultural y social en el que se encuentra inmerso; y, el segundo momento analiza la nuevas formas de vida después (supervivencia-reconstrucción) del desplazamiento, las formas de interactuar con las instituciones que los atienden, las respuestas que dan ante la problemática y la forma como van reconfigurando su proceso de individualización en la ciudad receptora con el fin de adentrarse en las subjetividades de estas mujeres. **Aportes a este proceso de investigación:** este ejercicio investigativo me permitió comprender la importancia de los enfoques biográficos como una narrativa que favorece el contacto directo con los sujetos, sus vivencias y experiencias a través de evocación de recuerdos, la resignificación de los eventos vividos como una forma de hacer una comprensión profunda de sus realidades, su lectura de mundo, los sentidos de vida y las subjetividades sobre cada uno de los momentos del desplazamiento.

Las investigaciones realizadas que dan cuenta de las inclusiones que se dan en los entornos educativos, políticos y sociales para la población desplazada son pocas; la gran mayoría de investigaciones han sido realizadas por organizaciones gubernamentales e internacionales que se ha preocupado por hacer una

caracterización del sujeto desplazado, en los efectos psicosociales; se han realizado algunas investigación desde el enfoque de género pero aún siguen siendo incipientes.

En el ámbito internacional se encontró la Tesis Doctoral realizada en la universidad de Sevilla (2015), titulada: **Los escenarios educativos informales como espacios de inclusión y calidad de vida de menores en situación de marginación y desplazamiento**. Realizada por Alfonso Fabián Hernández Burgos. La presente investigación aborda el tema de la inclusión educativa para la población infantil que se encuentra excluida como consecuencia del desplazamiento forzado, la marginación y la pobreza.

Este ejercicio de investigación aborda el tema de la exclusión de manera integral a través de dos concepciones fundamentales: la educación inclusiva y la calidad de vida en contextos de vulnerabilidad desde diferentes disciplinas que den respuesta y permita mitigar los daños y prejuicios de esta problemática social. A partir de este abordaje, se replantean las funciones y responsabilidades de los entornos educativos con relación a la exclusión infantil teniendo en cuenta que este es un espacio muy importante de interacción social que debe promover la inclusión de esta población. Se debe tener en cuenta que si en la edad infantil se está excluido la edad adulta estará determinada por la exclusión. Por ello se propone la inclusión educativa como la herramienta que permita erradicar toda forma de exclusión. **Aportes a este trabajo de investigación:** esta tesis permitió acercarme al concepto de inclusión educativa, reconocer las causas de exclusión en Colombia y sus consecuencias. Por otro lado comprender que existe un marco jurídico que garantiza la prestación del servicio educativo a la población desplazada, pero estas leyes y marcos jurídicos no

son suficientes porque cuando los padres de familia exigen la restitución de este derecho se encuentran con que no hay cupos escolares cerca del lugar de residencia en los colegios públicos, el nivel académico de los niños y niñas es inferior al que exige el plantel educativo o la institución educativa que los vincula no está preparada para atender esta situación.

Universidad Internacional de Andalucía (2007), de Ecuador; Tesis de Maestría titulada: **La escuela de la diversidad: Educación Inclusiva, construyendo una escuela sin Exclusiones**. Realizada por Santiago Rosano Ochoa. En este ejercicio investigativo se aborda el tema de la inclusión como una apuesta que permite superar toda forma de exclusión social que padecen los niños y niñas en situación de vulneración de sus derechos. En lo que se refiere a la escuela pone de manifiesto la importancia de que los docentes reconozcan la diversidad presente en las aulas con el fin de que se hagan las transformaciones necesarias para que los estudiantes no queden excluidos del proceso de aprendizaje. **Aportes a este trabajo** el presente ejercicio de investigación permitió comprender como se dan las exclusiones sociales en los entornos escolares como un constructo producto de las relaciones y los lenguajes de poder. Plantea la educación inclusiva como una oportunidad para combatir la segregación social, racial, cultural, religiosa, entre otros.

Universidad de Manizales (2016), Tesis de Maestría titulada: **Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad**. Realizada por: Andrea Méndez Vargas, Sandra Rojas Rojas, Joan Marylin Castro Quintero. Esta tesis hace una descripción de las prácticas educativas de los docentes a la luz de las políticas inclusivas y la forma como asumen la diversidad presente en el aula, con el fin de

proponer una reflexión acerca de su quehacer docente que les permita identificar las potencialidades y las oportunidades de mejoramiento que tienen para lograr construir una escuela verdaderamente inclusiva que respondan a las necesidades sociales del momento; Sin embargo, construir procesos de inclusión en las instituciones educativas es una tarea ardua y aún hay un largo camino por recorrer; por un lado los planteles no cuentan con los recursos económicos, físicos y humanos necesario para ello, existe desconocimiento sobre el tema aun cuando es el boom de este tiempo, todos y todas hablan en términos de inclusión pero llevarlo a la práctica es una tarea difícil.

Por otro lado, falta sensibilización y mayor compromiso para atender la diversidad porque exige de los docentes más tiempo para diseñar y planear prácticas educativas motivadoras que incluyan material didáctico, estrategias, espacios y ambientes propicios para el aprendizaje de acuerdo a las características y particularidades individuales de los estudiantes. **Aportes a este ejercicio de investigación:** esta tesis permite reconocer a los estudiantes como sujetos diversos, las practicas excluyentes e incluyentes que se dan en el aula de clase, y que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así mismo permite hacer un análisis de las políticas educativas inclusivas y qué tan operantes son el en sistema educativo.

Universidad Libre (2016) tesis de Maestría titulada **Inclusión educativa y desplazamiento forzado: Una alternativa pedagógica desde las narrativas.** Elaborada por Ana Teresa Tovar Alvarado. El presente ejercicio de investigación aborda el tema de la inclusión educativa de niños y niñas en situación de desplazamiento a través del análisis de sus narrativas teniendo en cuenta aspectos

socio-culturales, personales, cognitivos, económicos y de rendimiento académico que inciden sobre las realidades educativas y el proceso de adaptación a los nuevos entornos escolares con el fin de crear el escenario apropiado que permita la inclusión de las víctimas de este flagelo a partir de la construcción de una propuesta pedagógica y didáctica que responda a las necesidades de esta población. **Aporte a este ejercicio de investigación:** Este ejercicio de investigación permitió comprender que la creación de leyes y políticas educativas del MEN para la atención a la población desplazada no son suficientes para que gocen de un manejo diferencial en el aula, se reconozca la marginalidad social y cultural en la que viven en aras de crear escenarios escolares inclusivos; actualmente lo que se hace es reintegrar a las víctimas al sistema educativo no se les brinda una atención psicosocial que les permita superar los eventos traumáticos producto del desplazamiento. La escuela debe crear escenarios que promuevan el respeto por la diferencia la tolerancia y la atención integral a niños y niñas en condiciones de desplazamiento que les permitan fortalecer el autoestima, el autoconcepto, la superación de las barreras de aprendizaje y participación en aras a la atención de la diversidad; lo verdaderamente importante es la forma como las instituciones educativas construyen el currículo que atienda a la diversidad pero aún más relevante la forma como los docentes planean sus prácticas para atender la diversidad del aula.

Universidad de Manizales (2016), tesis de Maestría titulada **Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa**. Elaborada por Ángela Goretti Perdomo Mosquera, Nicolás Herrera Cabrera, Ronald Virguez, Zaidy Brigitte Garzón. En la presente investigación, se hace un análisis de las prácticas educativas a la luz

de las políticas inclusivas con el fin de reconocer si en la institución educativa los docentes desarrollan prácticas de aula con estrategias que favorecen y garantizan la inclusión escolar y la atención a la diversidad o si por el contrario son prácticas homogeneizantes, discriminatorias, excluyentes, entre otras; que atentan contra los derechos fundamentales, la dignidad, la participación, el aprendizaje y la posibilidad de socialización de los estudiantes. Por lo anterior, el sistema educativo debe desarrollar programas de formación y sensibilización sobre inclusión para que los docentes comprendan que la atención a la diversidad en el aula se logra identificando la forma como aprenden los estudiantes para luego planear el acto pedagógico con estrategias que promuevan la dinamización del aula y el trabajo con todos los estudiantes independientemente de sus diferencias fortaleciendo la interacción entre pares y la inclusión escolar. **Aportes a este ejercicio de investigación:** comprender que el reconocimiento y respeto por la diversidad es el camino hacia la inclusión porque a través de ella se aprende a concertar los intereses individuales y colectivos al reconocer al otro como sujeto de derechos en su condición de otro, divergente, su otredad y sus cosmovisiones del mundo. En lo que se refiere a la problemática del desplazamiento como un fenómeno productor y reproductor de la exclusión social en las víctimas que padecen este flagelo.

En los últimos tiempos se ha hecho evidente que esta situación se complejiza más en la mujer desde un enfoque de género producto de la construcción social, patriarcal y del pensamiento machista de la sociedad colombiana. Algunas de las investigaciones encontradas son:

Universidad de Valladolid (2011), tesis de Maestría titulada **La escuela como reproductora de la exclusión socio-cultural**. Elaborado por Enrique Blanco Hida. En el presente ejercicio de investigación se analizó los rasgos de exclusión presentes en las instituciones escolares investigadas en Chile. Se abordó el tema de la exclusión social desde la globalización económica, analiza las consecuencias de la globalización en la acentuación de la exclusión; la exclusión cultural y educativa de la sociedad latinoamericana estableciendo las diferencias entre el desarrollo cultural y el sistema educativo entre Europa y América Latina. Analiza las reformas educativas de los países latinoamericanos a partir del año 90 y se reconoce que Chile es uno de los países donde existe la mayor desigualdad social en el mundo, el sistema educativo está estructurado de tal manera que la población sea educada de acuerdo a su situación socio-cultural estableciendo una gran diferencia entre la educación que recibe la elite y la población marginada, originando una gran brecha que lleva a la exclusión incrementando aún más la pobreza en la población vulnerable contradiciendo el derecho a la educación. **Aportes al presente trabajo:** Permitió comprender conceptos importantes y bases teóricas a cerca de la exclusión social, la marginación, identidad, globalización y la educación.

A nivel internacional se encontraron algunas investigaciones que abordan el tema de la mujer docente y la importancia de los relatos autobiográficos.

Universidad de La Laguna, España (2003), titulada: **Entre el silencio y los afectos: etnografía sobre el papel de las mujeres (maestras) en la escuela**. Tesis doctoral realizada por María del Carmen Martel de la Coba. Esta investigación aborda el papel que las mujeres (maestras) desempeñan en un centro de Educación Primaria,

analizando cuales son las diferencias entre sus compañeros maestros y por qué su presencia se reduce a determinados ámbitos de la institución. Dividida en dos partes la primera presenta la justificación teórica y metodológica que ha fundamentado el trabajo: concepciones y experiencias vitales de la autora de la tesis como mujer y maestra; y hace un recorrido por las principales perspectivas teóricas de los feminismos; y definición de los rasgos esenciales del contexto en el que se ubica el centro. En la segunda parte hace un estudio de los maestros y maestras: pensamientos, palabras y acciones. Del análisis llevado a cabo se llega a la conclusión de que las mujeres no participan en condiciones de igualdad en los asuntos escolares. **Aportes al presente trabajo:** Este ejercicio investigativo hace un aporte significativo al diseño metodológico teniendo en cuenta que el ejercicio fue asumido desde la autobiografía de la investigadora, por otro lado, permitió vislumbrar el lugar que ocupa la mujer en la educación y la evolución que se ha tenido en el acceso a la misma, también deja entrever que pese a que se habla de equidad de género aún existen diferencias laborales desde un enfoque de género, de hecho se considera que ser maestra es una profesión exclusiva para mujeres; razón por la cual hace énfasis en que el futuro de la educación está en manos de las mujeres que se han empoderado y desde las aulas promueven la equidad de género.

Universidad de Sevilla, España (2016), **cultura y género en la narración de acontecimientos autobiográficos**. Tesis doctoral, realizada por Lucia Ruiz Ramos. La investigación aborda los conceptos y, funciones, metodología empleada: se realiza una organización de la información que destaca la importancia de la memoria para, el lenguaje y, la narrativa, analizando la forma como son narradas las experiencias

organización y la importancia de la memoria, el lenguaje, la narrativa, forma como son narradas las experiencias, la comprensión temporal, la del self y de otras personas en la construcción de la autobiografía. De la misma manera dio a conocer la importancia de la comprensión/expresión del lenguaje como catalizador que permite crear y comprender narrativas, formar conceptos y categorías, estableciendo un self-congnitivo y aspectos de orden cultural con una perspectiva socio-cultural evolutiva especialmente en los mecanismos de influencia cultural y de género. Finalmente, resalta entonces la relación entre la memoria autobiográfica, el self, la narrativa, la cultura y el género.

Aportes al presente trabajo: Analizar como los aspectos subjetivos, culturales, patriarcales y de genero permean la construcción de la memoria autobiográfica. Además aborda aspectos de la memoria episódica, autobiográfica, los recuerdos, la narrativa y el lenguaje, elementos que son importantes en el método autobiográfico.

Universidad de Malaga, Malaga (2011). Tesis doctoral, titulada **Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional**. Investigación realizada por Analia E. Leite Mendez. El presente ejercicio de investigación se focaliza en las identidades docentes mediante la re-construcción de dos historias de vida. La historia de vida de una maestra y de un maestro de nivel primario con más de cuarenta años de experiencia profesional, lo que los ha llevado a vivir y trabajar en diversos contextos sociales, políticos, ideológicos, culturales y educativos. Desde estos marcos se intentó desentrañar los significados del ser, estar y hacer docente. Las historias de vida permitieron recuperar la memoria histórica docente y poner en juego los diversos sentidos del trabajo docente desde el diálogo pasado-presente- futuro. **Aportes al**

presente trabajo: Permitió comprender que la condición de género se convierte en una dimensión constituyente y constitutiva de la vida y la profesión; y, que la construcción de la subjetividad de los docentes esta mediada y permeada por miedos, desafíos, vínculos, relaciones, la cultura, entre otros. En lo que se refiere a la ruta crítica deja entrever la importancia de las historias de vida en la construcción de la memoria histórica, y como una forma de decantar la experiencia de vida del sujeto presente.

De las investigaciones realizadas a nivel local están: Universidad Católica de Pereira, Colombia (2015). Tesis de maestría, titulada **Autoreconocimiento de la mujer maestra**. Investigación realizada por Aura María Cardona Ortiz; Melva Inés Vasquez Valencia; Martha Lucía Rey López. Este ejercicio investigativo asumió la teoría del reconocimiento propuesta por Axel Honneth, en la que se da a conocer como establecen las relaciones los sujetos y las implicaciones individuales y colectivas que tienen estas interacciones sociales en la configuración de su subjetividad a lo largo de su vida. En este ejercicio de investigación se analiza y reflexiona sobre la importancia de valorar las emociones de los otros, las propias, como el camino que favorece el auto-reconocimiento, conocerse a sí mismo con el fin de comprender las consecuencias de ciertas actuaciones, en la vida de los otros y en la propia; el reconocimiento de las emociones permite establecer una comunicación asertiva, relaciones de empatía y el respeto por la otredad. La investigación, se apoya en el relato autobiográfico de tres mujeres docentes, haciendo énfasis en que esta profesión ejercida por la mujer ha tenido connotaciones estereotipadas a los largo del tiempo. Este trabajo, permitió concluir que es posible modificar los esquemas

culturales, como el patriarcal, las lecturas que se hacen del mundo, las cosmovisiones y las formas de relacionarse con los otros. **Aporte al presente trabajo:** Aporta en la construcción del diseño metodológico teniendo en cuenta que se parte del método autobiográfico y se hace énfasis en la importancia de la autobiografía como un proceso de reconstrucción y resignificación de los hechos vividos, de los cuales se puede reflexionar con el fin de reconfigurar la subjetividad que ha sido permeada por las experiencias vividas, la cultura, el contexto y los patrones de crianza. Por otro lado, da a conocer la lucha constante que ha emprendido la mujer para alcanzar reconocimiento en cada uno de los ámbitos donde se desenvuelve, para ello, ha tenido que romper con los esquemas sociales preestablecidos por una sociedad patriarcal; además desde las aulas abandera procesos de formación que conlleven a la creación de una sociedad con sujetos más respetuosos de los otros y solidario.

Universidad de Manizales, Colombia (2013). Tesis de maestría, titulada **Los silencios de las mujeres docentes**. Investigación realizada por Yolima Lezcano Pajón. Diva López Daza. Luz Dey Reyes Campo y Ángela María Rodríguez Caicedo. En este ejercicio de investigación se analizaron las cuatro didactobiografías de las investigadoras con el fin de identificar los silencios e implicaciones en el ejercicio académico como lenguajes del poder, que afectan los procesos internos y externos de sus vidas y, por consiguiente, los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes; investigación abordada desde el método hermenéutico con enfoque cualitativo. Aporte al presente ejercicio de investigación: Comprender que la mujer ha recibido un trato diferente por su condición de mujer y que su emancipación es la que le ha permitido ganar espacios en los diferentes ámbitos (sociales, políticos, educativos).

Los referentes investigativos encontrados permitieron reconocer que el impacto del desplazamiento forzado es mayor en las mujeres, sus derechos son más vulnerados y están más expuestas a padecer diferentes tipos de discriminación por su condición de género, raza, orientación sexual, cultural, de clase, etnia y/o discapacidad; desigualdades que han sido creadas dentro del tejido social y que impiden las condiciones necesarias para que la mujer pueda gozar del pleno ejercicio de sus derechos, aun cuando existe un marco jurídico y normativo amplio en pro de la reivindicación de los derechos y el empoderamiento de las mujeres; no es suficiente, se hace necesario la construcción de nuevas identidades individuales y colectivas que favorezcan la reconstrucción de la perspectiva de género, el respeto por la diversidad y, el últimas de una sociedad más justa.

2. LA REALIDAD QUE NOS CONVOCA

El desplazamiento forzado es un fenómeno continuo, recurrente y complejo con un gran número de víctimas, la mayoría de ellas provenientes del sector rural. Este flagelo no distingue entre grupos sociales, culturales, étnicos o de género; tiene su origen en el conflicto interno colombiano y es considerado como un crimen de lesa humanidad que trae como consecuencia la violación continua de los derechos fundamentales y del derecho Internacional humanitario, ocasiona graves problemas psicológicos, económicos, políticos, de marginación y exclusión a las víctimas; afectando significativamente las ciudades o municipios receptores al incrementarse la población en condiciones de vulnerabilidad, el desempleo y extrema pobreza trayendo consigo otros efectos de índole humanitarios.

En Colombia, el número de víctimas desplazadas por la violencia según el RUV¹ (registro único de víctimas) es de 8.708.664 de las cuales 4.064.710 son mujeres, esta penosa cifra lo ubica como el segundo país con mayor número de desplazados en el mundo aun cuando existe un marco jurídico y se han creado instituciones para proteger y garantizar el cumplimiento de los derechos, las víctimas siguen padeciendo la invisibilización por parte del estado y de la sociedad que los margina y los excluye.

En la actualidad, la población más afectada por este flagelo es la mujer, 4.113.143² han sido víctimas del desplazamiento forzado de acuerdo con los datos encontrados en el registro único de víctimas; desafortunadamente padece como

¹ Registro único de víctimas ley 1448, art. 154.

² <https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

madre con la incorporación de sus hijos a las filas de los grupos armados o con el asesinato de los mismos; como esposa con el asesinato o destierro de su conyuge, como hija con la pérdida de los padres y/o por el desplazamiento por seguridad (desarraigo) al que es sometida la familia, todas estas experiencias traumáticas son la antesala al mundo de las exclusiones y las inclusiones, por tal razón es importante identificarlas, abordarlas y comprenderlas desde lo social, político y educativo.

La exclusión social es un fenómeno complejo, estigmatiza, rotula, discrimina, somete, invisibiliza, etiqueta para dejar claro la diferencia de poderes, ejercer control y establecer relaciones de extrema desigualdad y pobreza; para el caso de la mujer, y, aún más, para la mujer en condición de desplazamiento esta problemática se vuelve más compleja porque desde el momento que sale del lugar donde ha sido expulsada empieza a vivir en contextos colectivos de extrema vulnerabilidad, rechazo, segregación, privación de derechos, son estigmatizadas, viven en medio de lenguajes excluyentes que atentan contra la dignidad humana; el ser mujer potencia esta exclusiones en una sociedad culturalmente marcada por patrones patriarcales y por las diferencias de género socialmente establecidas; todas estas desigualdades se han tejido en el seno de la cultura.

Por otro lado, la escuela es un escenario social en el que el estudiante se reconoce como sujeto de derechos y deberes, en este escenario aprende que las relaciones de poder garantizan el goce de los mismos, es ahí cuando emerge la exclusión social y por ende la exclusión educativa.

La exclusión educativa que padecen las mujeres en situación de desplazamiento no se dan en términos de acceso porque en Colombia existe un marco jurídico que garantiza el ingreso de los niños, niñas y adolescentes desplazados al sistema educativo; sin embargo esto no es suficiente, no hay garantía de que los niños permanezcan incluidos en el sistema, porque las familias carecen de los recursos necesarios para cumplir con los materiales escolares necesarios; el estado promueve la educación gratuita y de calidad pero no ofrece a las instituciones públicas los recursos económicos suficientes para cubrir las necesidades de la población educativa.

Por otro lado, las instituciones educativas no cuentan con programas de atención diferencial focalizados en las víctimas de este flagelo, hace falta incluir modelos educativos con enfoque de género, estrategias de atención psicosocial y pedagógicas que permitan reconocer las barreras de aprendizaje y participación que conllevan al fracaso escolar de esta población, la deserción, la estigmatización, la discriminación, la violencia simbólica y el maltrato por medio de lenguajes excluyentes y las relaciones de poder que se dan en el entorno educativo y que en la mayoría de los casos invisibiliza a las mujeres desplazadas, al no haber un reconocimiento de sí, su diversidad.

Por tal razón, la escuela del siglo XXI, debe reflexionar sobre las prácticas educativas que adelantan sus docentes y debe ser pensada desde un enfoque inclusivo donde sea posible una escuela para todos que favorezca la construcción de una sociedad más equitativa, igualitaria y justa que promueva la reivindicación de los derechos de las mujeres que se encuentran en condición de vulnerabilidad; “un

proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación, un proceso que, aspira lograr una educación de calidad para todos asegurando el pleno acceso y permanencia, la participación y los logros de aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados³ (Blanco, 2011, p. 47).

De esta forma el presente documento se orienta hacia el ejercicio de analizar las inclusiones y exclusiones presentes en la mujer desplazada con el fin de analizar el impacto; pero por otro lado brinde un espacio de reflexión que permita crear contextos que propicien una educación inclusiva en los espacios educativos.

3.1. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA

Antes de plantear el problema de investigación es pertinente preguntarse:

- ¿Quién es la mujer desplazada en Colombia? Una víctima del conflicto armado que se ha visto obligada a salir de su lugar de origen por los actores del conflicto, en consecuencia, pierde sus bienes materiales, su identidad, su dignidad, su cultura, miembros de su familia y su participación en la esfera pública.

³ Blanco, R. (2007). Hacia una escuela para todos y con todos. OREALC/UNESCO. Santiago,

- ¿Cuál es la situación de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado? Viven en condiciones de extrema pobreza, discriminadas por su condición de víctima, las cuales se agudizan por ser mujer, pertenecer a una etnia, viven excluidas de la sociedad por la carencia de recursos económicos y padecen la vulneración continua de sus derechos por parte del estado y la sociedad.
- ¿El testimonio de una mujer desplazada se puede presentar como un hecho solitario o una realidad social que aporta a la reconstrucción de la memoria histórica y el restablecimiento de su tejido social? El testimonio de la mujer desplazada denuncia la realidad social que vive Colombia, aporta a la construcción de la memoria histórica toda vez que da cuenta del sujeto de presente y permite decantar la experiencia de vida del sujeto a partir de la autobiografía como testimonio de época.
- ¿Es suficiente el testimonio de una mujer desplazada para hablar del desplazamiento? Es suficiente siempre y cuando se tenga una visión particular que se revierta en lo general; siendo las inclusiones y exclusiones que padece la mujer desplazada en Colombia.

El fenómeno sobre el que se pretende realizar el ejercicio investigativo para conocer el impacto de las mismas en la mujer y, como estas han incidido en su proceso de formación y en el ejercicio de la práctica educativa surge el siguiente interrogante:

¿En qué consisten las inclusiones y las exclusiones políticas, sociales y educativas de la mujer docente desplazada por la violencia en la I.E Esteban Rojas Tovar; Tarqui (H) 2002-2012?

2.2. CONTEXTO INVESTIGATIVO

El municipio de Tarqui, llamado míticamente el “Ruiseñor del Huila por ser cuna de importantes talentos musicales, es un municipio de Colombia que tiene 16963 de los cuales 8698 son hombres y 8274 son mujeres; se encuentra ubicado en el suroccidente del departamento del Huila, entre la cordillera Central de los Andes y la margen izquierda del río Magdalena en el valle de Altamira.

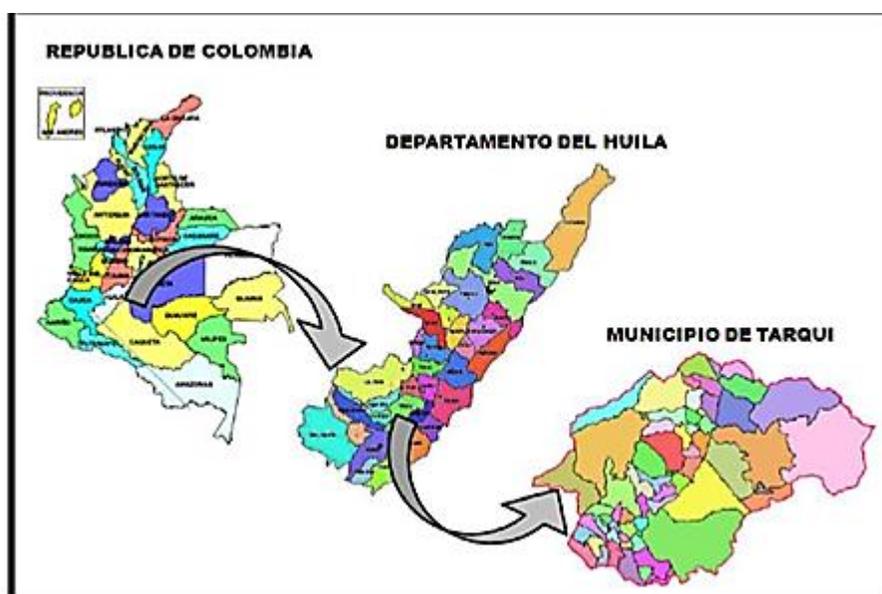


Figura 1. Tarqui, Esquema de Ordenamiento Territorial –EOT 2014-2027. **Fuente.** Alcaldía Municipal de Tarqui (2017).

Limita por el norte con el Municipio del Pital; al sur con los municipios de Altamira y Elias; al oriente con los municipios de Garzón y Altamira; por el occidente los municipios de Oporapa y La Argentina; a nivel urbano está distribuido en 18 barrios que cuentan con los servicios públicos básicos. En su área rural se encuentra dividido en 55 veredas, tiene cuatro centros poblados (Maito, Quituro, El vergel y

Ricabrisa), cada uno cuenta con los servicios públicos de acueducto y alcantarillado y, su economía se basa en la comercialización de productos agrícolas.

Estos centros poblados prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar y primaria bajo la modalidad de escuela nueva y el nivel de básica secundaria y media, cuentan con puestos de salud que brindan el servicio de asistencia básica y primeros auxilios, escenarios deportivos y templos religiosos.

La economía del municipio de Tarqui es netamente agrícola y ganadera. Los habitantes de la región se dedican a la producción de productos agrícolas de manera rudimentaria y en un menor grado a la agricultura tecnificada debido a que los agricultores no cuentan con los recursos económicos necesarios para la compra de la maquinaria y la asistencia técnica necesaria para obtener productos de mayor calidad que les permitan competir con el mercado nacional, y, crear opciones de exportación de los productos agrícolas obtenidos.

Los productos de mayor nivel de producción son: plátano, uva, hortalizas, frutas, la panela y el café. Al respecto del café, es el producto agrícola que presenta mayor grado de tecnificación, pero son pocos los productores que se benefician de estos recursos.

Un buen número de la población Tarqueña se ha visto afectada por el conflicto armado en Colombia, según el Registro Único de Víctimas desde el año 1985 se han reportado casos de víctimas por causa del desplazamiento forzado.

Vigencia	Personas expulsadas	Personas recibidas	Personas declaradas
Antes de 1985	2	6	0
1985	0	0	0
1986	5	5	0
1987	0	3	0
1988	4	7	0
1989	0	4	0
1990	5	5	0
1991	0	1	0
1992	3	0	0
1993	14	5	0
1994	0	5	0
1995	2	21	0
1996	24	25	0
1997	4	25	0
1998	7	20	0
1999	4	12	0
2000	0	12	0
2001	34	58	14
2002	140	53	9
2003	109	155	69
2004	27	65	37
2005	115	117	24
2006	95	92	72
2007	150	132	72
2008	141	132	88
2009	137	105	22
2010	101	167	31
2011	81	212	138
2012	190	227	331
2013	542	650	896
2014	383	621	817
2015	359	504	780
2016	50	75	112
2017	220	88	84
2018	20	4	0

Tabla 1. Población desplazada Municipio de Tarqui. **Fuente.** rni.unidadvictimas.gov.co/ruv a 2018.

Los años en que se presentaron mayor número de víctimas por desplazamiento forzado son 2012-2015, en estos años los campesinos fueron obligados a salir de sus

predios por los grupos insurgente como una forma de presionar los entes gubernamentales para que detuvieran las acciones militares en su contra.

Estas cifras demuestran que en el municipio de Tarqui, la poblacion rural ha sido la mas afectada por la violencia interna.

Según los datos estadísticos que aparecen a continuación el 21% de la población Tarqueña ha sido víctima del desplazamiento forzado.

Genero	Personas expulsadas	Personas recibidas
Hombre	1411	1717
LGTBI	5	3
Mujer	1500	1826
No informa	14	8

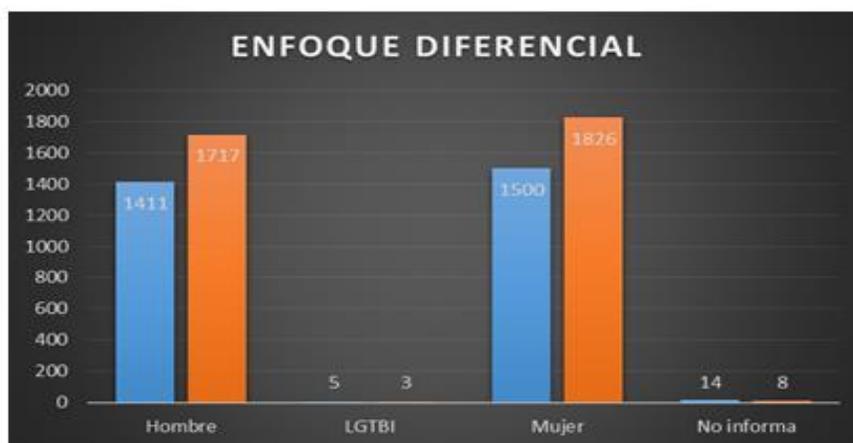


Tabla 2. Numero de victimas desplazadas municipio de Tarqui enfoque diferencial.
Fuente. rni.unidadvictimas.gov.co/ruv a 2018

El mayor número de víctimas del desplazamiento forzado en el municipio son mujeres, tal como se ha encontrado en diversas investigaciones realizadas y los datos estadísticos que se encuentran en el RUV a nivel nacional.

Las víctimas del desplazamiento forzado del municipio de Tarqui que viven en condiciones de vulneración de derechos y han logrado demostrarlo ante la unidad de reparación de víctimas, en la actualidad, reciben ayudas humanitarias; una buena parte de esta población ha regresado a los lugares de expulsión con el fin de recuperar los bienes materiales perdidos porque las ayudas económicas que reciben por parte del estado son insuficientes para superar la pobreza consecuencia del desplazamiento.

Los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que han padecido el desplazamiento son atendidos en las Instituciones Educativas del municipio.

Por lo anterior y teniendo en cuenta que el contexto educativo donde se desarrolla el ejercicio de investigación es de gran importancia porque una de las categorías de análisis corresponde a las inclusiones y exclusiones educativas que padece la mujer desplazada es de gran importancia describir el contexto educativo donde laboro.

La I.E. Esteban Rojas Tovar es el único establecimiento urbano de carácter público y mixto, constituido por seis sedes educativas; cuatro de ellas ubicadas en el sector urbano: Jorge Isaac, Divino Niño y José Antonio Galán prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar a básica primaria en jornada mañana y tarde debido a la insuficiencia de planta física; la sede Principal Esteban Rojas Tovar presta el servicio de Educación Básica Secundaria y Media Académica, en jornada completa y fin de semana; dos sedes ubicadas en la zona rural, la sede Lagunilla presta el servicio educativo en preescolar y básica primaria con la modalidad escuela nueva. Y

finalmente la sede Buenos Aires que ofrece el servicio de educación en preescolar, básica primaria con la metodología Escuela Nueva y básica secundaria.

La institución cuenta actualmente con 1451 estudiantes provenientes de la zona urbana y rural que pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y muy pocos al estrato 3.

De los 1451 estudiantes matriculados, 110 son víctimas de desplazamiento forzado de los cuales 60 son mujeres y 50 son hombres, esta población está distribuida en todas las sedes.

Laboro en la sede José Antonio Galán, la cual se encuentra ubicada en la zona urbana en el Barrio Antonio Ricaute, las familias de este sector pertenecen al estrato socioeconómico 2 y su actividad económica está basada en actividades comerciales, agrícolas y ganaderas.

Por lo tanto, es pertinente plantear los siguientes interrogantes:

- ¿Las instituciones Educativas del municipio garantizan a la población desplazada el acceso y la permanencia de los escolares en las aulas? Lo único que pueden garantizar las I.E. es el acceso de los escolares al sistema educativo y la gratuidad en términos de no cobro de los derechos académicos u otros servicios, pero, lejos de una educación pertinente que responda a las necesidades de los estudiantes, por otro lado, la permanencia depende de los recursos económicos con los que cuenta la familia, las situaciones de extrema pobreza conllevan a la deserción.

- ¿Los 57 docentes de las I.E. están o han sido capacitados por parte del MEN para atender a la población desplazada? No, desafortunadamente los estudiantes que ingresan al sistema educativo son incluidos en la exclusión porque los docentes manifiestan no tener las herramientas necesarias para atender las diversidades de la población desplazada.
- ¿Por qué los estudiantes desplazados tienen mayor riesgo padecer el fracaso escolar? Porque el estudiante llega con un nivel educativo diferente al de la escuela receptora dando lugar a la repitencia, otra de las razones es el cambio abrupto, el proceso de adaptación y las afectaciones emocionales producto del evento traumático.

Por otro lado, la I.E. Esteban Rojas Tovar no cuenta con programas específicos para atención a población vulnerable que requiere de acompañamiento psicosocial en su proceso de adaptación a su nueva vida.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Comprender las inclusiones y exclusiones de una mujer docente desplazada por la violencia armada en el municipio de Tarqui. Estudio de Caso.

4.2. Objetivos específicos

- Describir las inclusiones políticas, sociales y educativas que padece una mujer docente desplazada por la violencia.
- Narrar las maneras de exclusión políticas, sociales y educativas que suceden a una mujer desplazada por la violencia.
- Reconocer la incidencia, en el ejercicio docente, de las inclusiones y exclusiones en la mujer desplazada.
- Identificar, desde algunos pintores colombianos, el sentido del abordaje que le dan a la inclusión, la exclusión y al desplazamiento forzado.
- Diseñar y elaborar una propuesta pedagógica derivada de la investigación.

5. LOS TEORICOS, ¿CÓMO LEER LA REALIDAD QUE NOS CONVOCA?

Investigar el desplazamiento forzado, las inclusiones y exclusiones que padece la mujer implica conocer sus definiciones, interpretaciones y conceptos, solo de esta manera podrán ser analizados, comprendidos y reflexionados desde los ámbitos políticos, sociales y educativos.

Por tal razón, fue necesario hacer una revisión bibliográfica de los siguientes autores: *Aprender a vivir juntos, lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*, Miguel Alberto González (2016); *Resiliencia en mujeres víctimas del desplazamiento forzado* (2015); *Tercera Mujer* Gilles Lipovetsky (2007); *Pedagogías de las diferencias* Carlos Skliar (2017).

Miguel Alberto González, en su libro, aborda la importancia de las inclusiones, exclusiones (políticas, educativas y sociales) y diversidades como uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta la humanidad para Aprender a vivir juntos. A lo largo de su escrito el autor manifiesta la importancia de reconocernos y respetarnos en nuestras diferencias, de lenguajear las diversidades desde el sujeto histórico de presente, comprender, analizar y cuestionar los lenguajes de poder teniendo en cuenta que cada uno tiene sus propios escenarios lingüísticos que se imponen al sujeto, que lo incapacitan para pensar, decidir y nombrar sus realidades, razón por la cual, en la actualidad no existen lenguajes propios para nombrar las diversidades e inclusiones, estas han sido nombradas con las gramáticas y lenguajes de los que nos han dotado los poderes.

“Lenguajes falacitos que se jactan de incluir pero lo que hacen es excluir, normalizar, homogenizar”. González, (2016, p.17).

5.1.1. APRENDER A VIVIR JUNTOS, LENGUAJES PARA PENSAR DIVERSIDADES E INCLUSIONES, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ

5.1.2. Lenguajes de los poderes

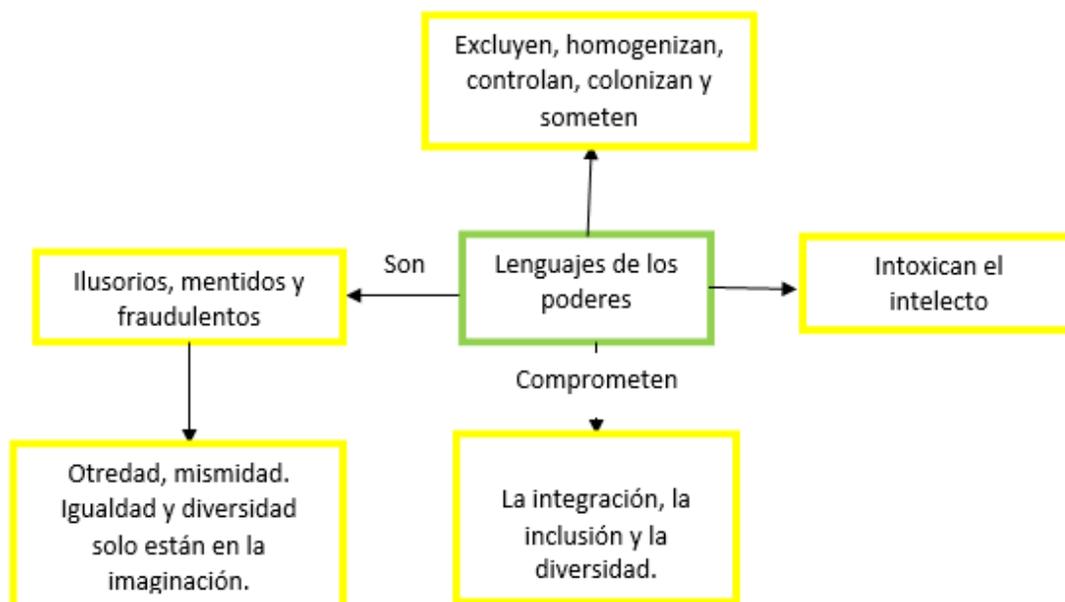


Figura 2. Lenguajes de los poderes. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

Los lenguajes que excluyen han sido aprendidos de los poderes que se jactan de incluir y lo que realmente hacen es homogenizar, estandarizar, invisibilizar, someter, deshumanizar, despreciar y someter al sujeto, son lenguajes intoxicados que nos engañan, por tal razón, es importante identificarlos, analizarlos para hacerles frente, cuestionarlos y ponerlos en tensión para que sean reconocidos en el ámbito de la educación que parece haber olvidado los fines y objetivos planteados en la “*paideia*” griega. González, (2016, p.22).

La educación de hoy ha olvidado el sujeto, sus intereses, necesidades, potencialidades, cosmovisiones, ritmos, estilos, tipos de aprendizaje, porque su mayor preocupación es responder a la institucionalidad, una institución que habla de incluir-excluyendo; el docente desde su discurso tiene que ponerlos en tensión, desde su acto lingüístico para nombrar la realidad, las diversidades y las inclusiones con otros

lenguajes, no se debe olvidar que la palabra hace mundos posibles, *el aprender a vivir juntos*.

5.1.3. Los desafíos de sofar las diversidades. Miguel Alberto González González



Figura 3. Los desafíos de sofar las diversidades. **Fuente.** (Velásquez, Q. C, 2017)

Pensar y reflexionar las diversidades es no resignarse a los lenguajes tradicionales que nos quieren controlar, someter y colonizar es abordar el problema desde el sujeto que se encuentra inmerso en la realidad y que se niega a aceptar las realidades que le han enseñado los lenguajes de los poderes, un sujeto que reconoce al otro, su otredad sin homogenizarlo, sin avasallarlo y tampoco permite su colonización porque asume las diversidades como un estilo de vida. Sin embargo de la Vega advierte: *“el término diversidad es otra forma de colonización, otro simulacro”*.

En palabras de González (2016):

El problema de la otredad, de la mismidad, de la igualdad, de la libertad y de la misma diversidad pasará a ser entelequias sino cavamos, cual topos, en los cimientos de los lenguajes, en los cimientos de los poderes, en las simientes de nuestras perezas intelectuales y en las cloacas de las estéticas. (p.41)

Por lo anterior, ahondar las diversidades es profundizar mundos posibles que necesitan ser reconocidos y comprendidos desde la gramática de la otredad, igualdad y libertad desde este principio es que se deben concebir todos los programas que proponen las instituciones, de esta manera la diversidad dejará de ser una ilusión.

En el ámbito educativo se habla de la diversidad y de la inclusión, sin embargo, no se enseña para la vida, ni a aprender a vivir juntos, la escuela de hoy es fragmentada, tiene un disfraz llamado inclusión, solo le interesa llenar a los estudiantes de conocimientos, de información para responder a pruebas estandarizadas a través de las cuales se mide la calidad del servicio educativo; el cambio de estos lenguajes tiene que darse en las aulas, es ahí donde se puede sobrepasar y avasallar los lenguajes del poder esos que no nos han permitido la conquista de la libertad, la igualdad y la equidad para lograr el reconocimiento de la multiculturalidad, pluralidad, la otredad, la igualdad, la inclusión, la integración y la libertad gramáticas necesarias en el aprender a vivir juntos.

Y es que como vivir la diversidad en esta sociedad donde no hay derecho a tener derechos, a la diferencia, de hecho ese ha sido el objetivo de las guerras acabar con las diferencias a través de la homogenización por medio de criterios políticos que

incluyen a unos y dejan excluidos a otros como es el caso de los *desterrados*, *explotados*, *inmigrantes*, *ilegales* y *desplazados*.

5.1.4. Desplazados por ser diversos. Miguel Alberto González González

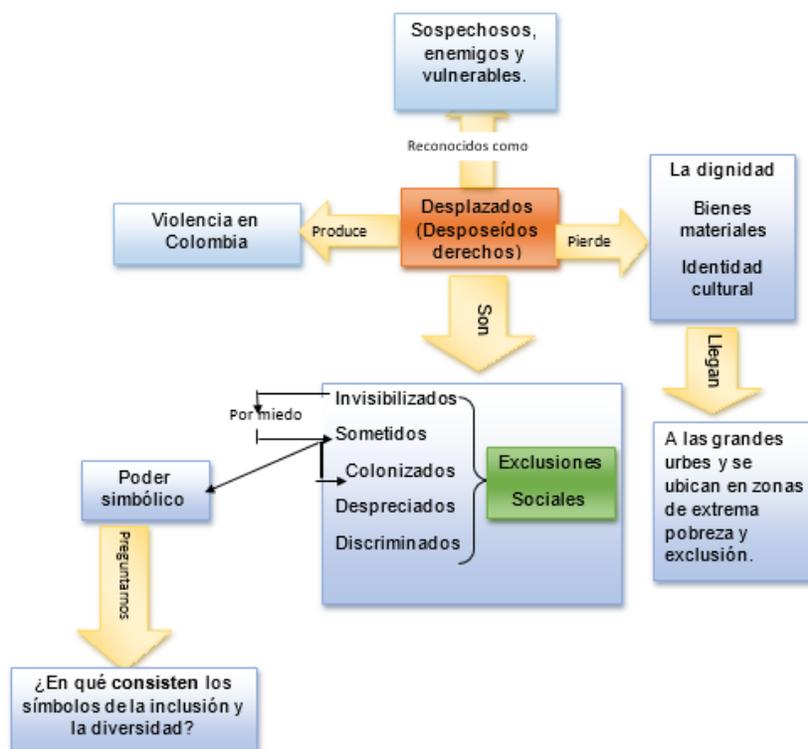


Figura 4. Desplazados por ser diversos. **Fuente.** (Velásquez, Q. C, 2017)

En Colombia el desplazamiento tiene su origen en el conflicto interno colombiano, es un fenómeno continuo y recurrente que ha dejado más de siete millones de víctimas, la mayoría de ellas provenientes del sector rural, este flagelo no distingue entre grupos sociales, culturales, étnicos o de género.

Los desplazados en Colombia, son sujetos desposeídos de derechos, literalmente lo pierden todo, son despojados de sus bienes materiales, la identidad cultural, su dignidad al padecer el desarraigo y tener que ubicarse en las grandes urbes en zonas de extrema pobreza para vivir en condiciones de extrema

vulnerabilidad y exclusión social, son invisibilizados, sometidos, colonizados, despreciados y discriminados por parte del estado y la sociedad que los reconoce solamente para señalarlos como *sospechosos, enemigos, gente no deseada, gente que solo produce lastima, que se han convertido en un problema para la sociedad* porque con ellos aumenta la pobreza, la delincuencia, el desempleo, la vulneración de la población, entre otros. Se convierten en una población estigmatizada que corre riesgos psicosociales y que el estado ha olvidado.

Estas poblaciones padecen las exclusiones sociales a través de los lenguajes de poder y el sometimiento de los poderes simbólicos; vivimos en un mundo apalabrado con lenguajes intoxicados por los poderes, por ello hay que estar vigilantes y analizar las expresiones que hablan de las diversidades.

La diversidad en palabras de González (2016) es:

Una de las características intrínsecas del rasgo humano, desde los modos distintos de pensar, de relacionarse, de sentir, de actuar y de desplegarse dentro y por fuera del entorno cultural; desde lo evolutivo, existen unos atributos bióticos, afectivos, cognitivos, y comportamentales con ciertas semejanzas, pero que cada sujeto lleva a cabo de forma particular; en lo cultural, la diversidad es la convivencia e interacción entre distintas culturas; en lo étnico es el biotipo específico que nos hace idénticos o diferentes a un grupo. (p.72)

5.1.5. Diversidad. Miguel Alberto González González

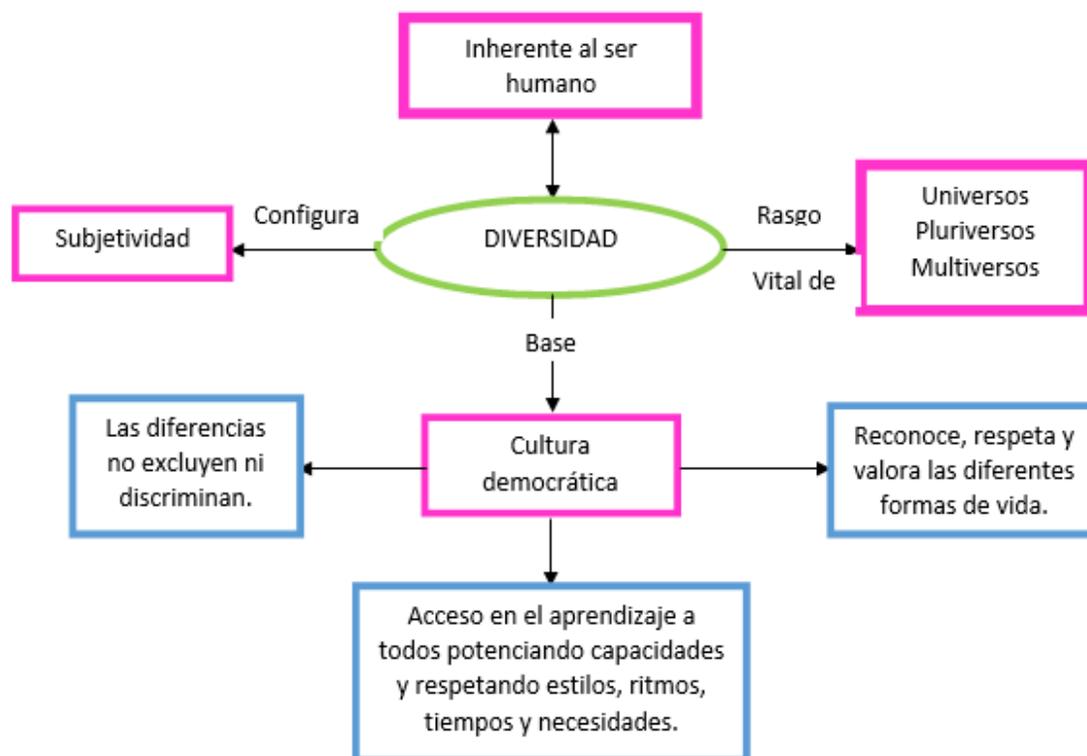


Figura 5. Diversidad. **Fuente.** (Velasquez, Q. C, 2017)

En la educación el discurso de la diversidad surge como la respuesta a la política pública que pretende pasar de la educación especial a la integración de estudiantes en condición de discapacidad al aula regular, y luego, a la inclusión con el argumento de una *educación para todos* que ha quedado en la imaginación y en los marcos jurídicos creados; la realidad de la aulas es otra.

Pensar las inclusiones y diversidades en el sistema educativo exige una transformación curricular e institucional que respondan a las particularidades de los estudiantes

5.1.6. Reconocimiento de la diversidad en el mundo de la educación. Miguel Alberto González González

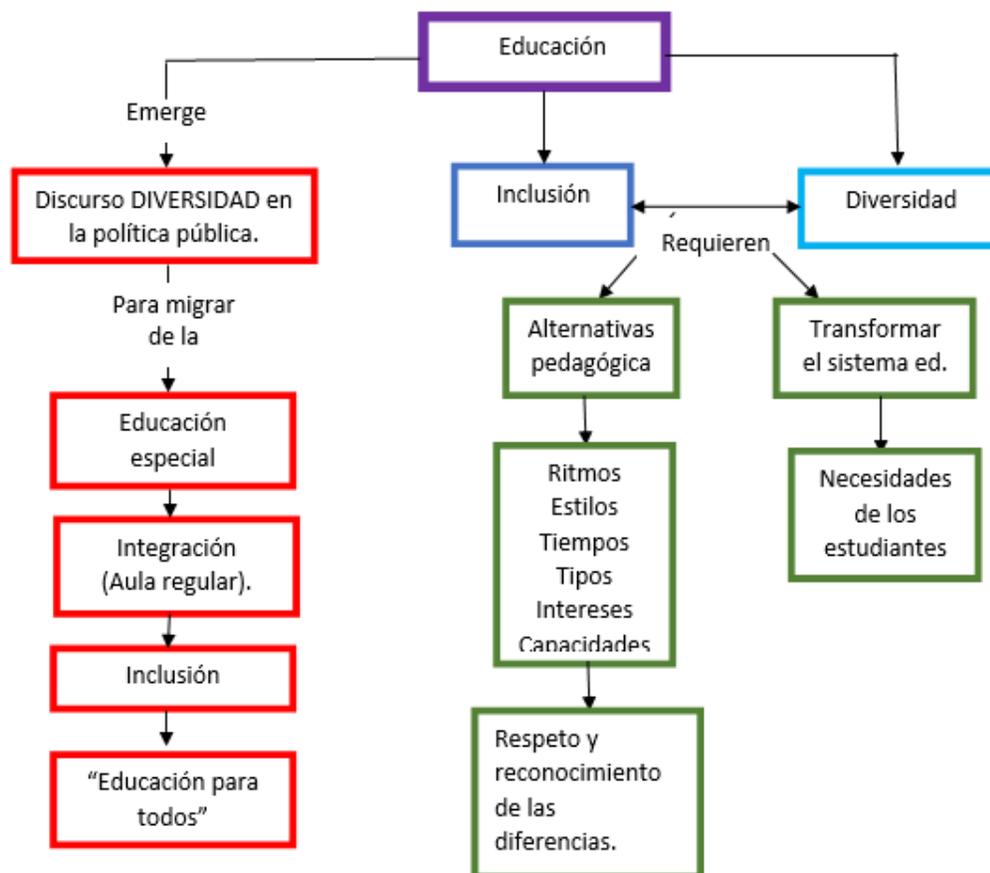


Figura 6. Reconocimiento de la diversidad en el mundo de la educación. **Fuente.** (Velasquez, Q.C, 2017)

El acto pedagógico es un espacio social, es un lugar de reconocimiento del otro entendiendo que es diferente y particular, es comprenderlo es sus cosmovisiones, para ello, el docente debe conocerse a sí mismo, y, luego iniciarse en el reconocimiento de la otredad, “el *cultivo del diverser y el diversar*”. González, (2016, p. 112).

Para González (2016), “El mayor desafío al que se enfrenta la humanidad es *aprender a vivir juntos*” surge al pensar las diversidades e inclusiones. (p.114).

Estas gramáticas requieren de sujetos comprometidos para pensarlas y renombrarlas basado en la realidades que viven, sin olvidar que existen unos lenguajes de poder que nos quieren someter, controlar y colonizar, y que de seguir siendo así no aprenderemos a vivir juntos.

En palabras de Gertz citado por González (2016): “*Sin duda nos hacemos falsas ilusiones cuando creemos que la igualdad y la fraternidad reinarán entre los seres humanos sin comprometer su diversidad*” (p.130).

Por otro lado, el sujeto necesita comprender que lo habitan sensipensares y estados de ánimo social que han sido permeados por los lenguajes de los poderes, que desconocemos y, que deben ser analizados y comprendidos para saber desde cuál de estos pensamientos está entendiendo las diversidades e inclusiones.

5.1.7. Estado de ánimo social y Sensipensares. Miguel Alberto González González



Figura 7. Estados de ánimo social. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)



Figura 8. **Sensipensares**. Fuente. (Velásquez, Q.C, 2017)

Otro de los desafíos que se le suman a las inclusiones y las diversidades en *el aprender a vivir juntos* es dialogar con los sensipensares a fin de solucionar las tensiones y utilizar otros lenguajes para nombrar estas realidades rompiendo con las gramáticas tradicionales. Después de un amplio dialogo sobre las diversidades y las inclusiones, es coherente pasar hacia lo diverso.

5.1.8. Opciones de lo diverso. Miguel Alberto González González



Figura 9. Opciones de lo diverso. **Fuente.** (Velasquez, Q. C, 2017)

Otro de los desafíos importantes que enfrenta el aprender a vivir juntos son los lenguajes que los docentes e intelectuales utilizan en sus discursos orales y escritos al emitir sus juicios, afirmaciones y opiniones sobre la realidad al enseñar porque lo más importante no es transmitir conocimientos sobre las diferentes disciplinas y los campos de conocimiento sino en “enseñar para *aprender a vivir juntos*”. Para lograrlo deben agitarse los lenguajes.

En palabras de González (2016):

La auténtica diversidad educa para: “La diferencia y para la cualquieridad. Sí empezamos a vernos como cualquieras, yo, cualquiera, me encuentro con cualquiera y nos acogemos en un estado de cualquieridad no de distinción, entonces la relación será menos tensa y más esperanzadora, nos reconoceremos sin tantas máscaras que impone la distinción; lo que nos lleva a pensar en los don nadie de Galeano, donde la diversidad se

hace muy potente, entre nadies y cualesquiera, un Don nadies y un Don cualquiera versan las libertades, las igualdades, las otredades y las diversidades con signos diferentes a los de una comunidad de algos y alguienos, formas de ser que nos han impuesto los lenguajes del progreso, de las ciencias, del dominio sobre lo humano mismo”. (p. 139).

De acuerdo, con González se trata de pensar en, para y desde la diversidad con el fin de desplegarla en su multiplicidad. *“De ahí que diverser es adentrarse por las diversidades del ser, de mi ser y diversar es interesarse por las diversidades de los otros que no soy yo, es en un conversar sobre lo diverso como otra opción verbal de comprender la diversidad”* González, (2016, p. 140).

En el campo de la educación se puede hablar de estilos humanos profesoriales que están profundamente relacionados con los sensipensares y los estados de ánimo social porque han sido aprendidos en la academia y la cultura.



Figura 10. Estilos humanos profesoriales. **Fuente.** (Velasquez, Q.C, 2017)

En la actualidad, se requiere que los docentes asuman las inclusiones y las diversidades desde multiplicidad de lenguajes, lenguajes desintoxicados de los poderes para que la educación no se convierta en mercancía, para que las prácticas pedagógicas homogenizadoras y discriminatorias desaparezcan y porque no es suficiente un marco jurídico y normativo para la diversidad.

“Dame una palabra para nombrar el mundo que deseo, para habilitar pensamientos abiertos a las diversidades y a las inclusiones. No hay causa perdida sino esperanza rendida. Suele suceder que cuando algunos piensan en nada, otros piensan en todo”. González, (2016, p.148).

5.2. RESILIENCIA EN MUJERES VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO.

5.2.1. El desplazamiento forzado por la violencia en Colombia

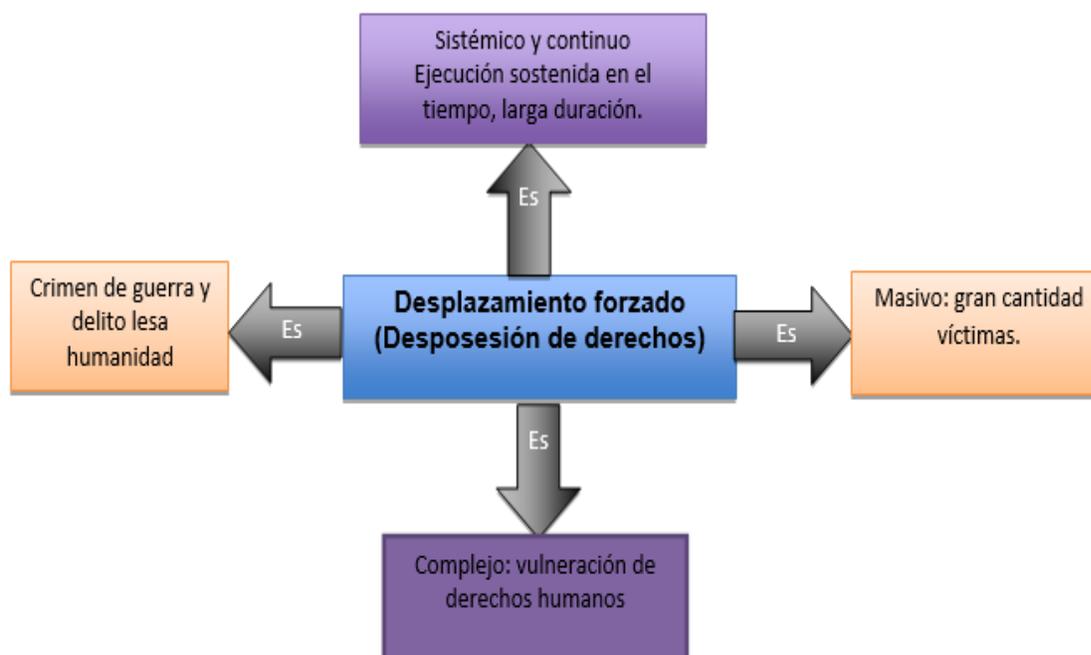


Figura 11. Desplazamiento Forzado por la violencia en Colombia. **Fuente.** (Velasquez, Q.C, 2017)

El desplazamiento forzado en Colombia, es un fenómeno que obliga a sus víctimas a abandonar sus lugares de residencia como resultado del conflicto armado que vive el país desde hace más de seis décadas, en la actualidad es el segundo país por el número de desplazados internos.

La ONU (1998), define el desplazamiento forzado como: *el hecho en que las personas son forzadas a abandonar sus residencias habituales como resultado de un*

conflicto armado, situaciones de violencia generalizada y/o violación de los derechos humanos. (p. 7).

El desplazado es:

"Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otra circunstancia emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente al orden público." (Ley 387 de 1997, art. 1º).

El desplazamiento forzado es un fenómeno masivo dada la gran cantidad de víctimas, este flagelo no distingue entre género, etnias, religiones, clases o grupos sociales específicos, sus víctimas son heterogéneas, es considerado un crimen de guerra y de lesa humanidad por la constante violación de los derechos humanos, complejo y continuo porque su ejecución se elonga en el tiempo hasta que le son restablecidos los derechos a las víctimas.

Los efectos que este fenómeno tiene en las víctimas es diverso (pérdidas económicas, humanas, familiares, culturales, sociales y de identidad). Por lo anterior, (Mendoza, 2012), manifiesta que un grave problema de las víctimas del

desplazamiento es *la pérdida de garantías de los derechos fundamentales* quedando expuestos a extremas condiciones de pobreza y exclusión al llegar a las urbes.

5.2.2. Momentos del desplazamiento

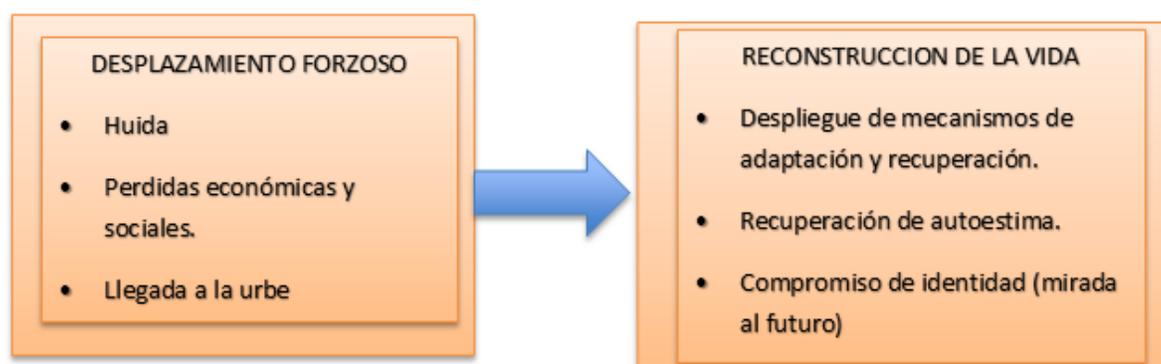


Figura 12. Etapas del desplazamiento. **Fuente.** (Velasquez, Q.C, 2017)

El desplazamiento forzado, se ocasiona en la mayoría de los casos por hechos de violencia fortuitos en los que las víctimas para proteger sus vidas y las de su familia se ven obligadas a huir de su lugar de origen, para proteger sus vidas ante la imposibilidad de hacer frente a sus victimarios, ante esta eventualidad las víctimas lo pierden absolutamente todo, quedando en situaciones de extrema vulnerabilidad, la cual se encrucece con la llegada a los sitios receptores donde la realidad social y económica es otra, teniendo que afrontar situaciones de extrema pobreza, discriminación y exclusión social; luego, son revictimizados al tener que narrar el hecho para ser incluidos en el RUV⁴ y recibir ayudas de alimentación y arriendo por parte del estado, sumado a esto el desplazado debe adaptarse a su nueva realidad, aceptar que lo perdió todo, recuperarse de sentimientos de minusvalía y ser capaz de

⁴ Registro único de víctimas

hacer frente a las miradas de marginación por parte de los miembros de la sociedad, asumir nuevos roles sociales, hacer una reconfiguración de los patrones culturales y a su proyecto de vida.

5.2.3. La mujer en condición de desplazamiento

Las mujeres víctimas del desplazamiento lo definen como “*un sufrimiento que se traduce en tristeza, y que en muchos casos conduce a la muerte*” (Ruta Pacífica, 2013).

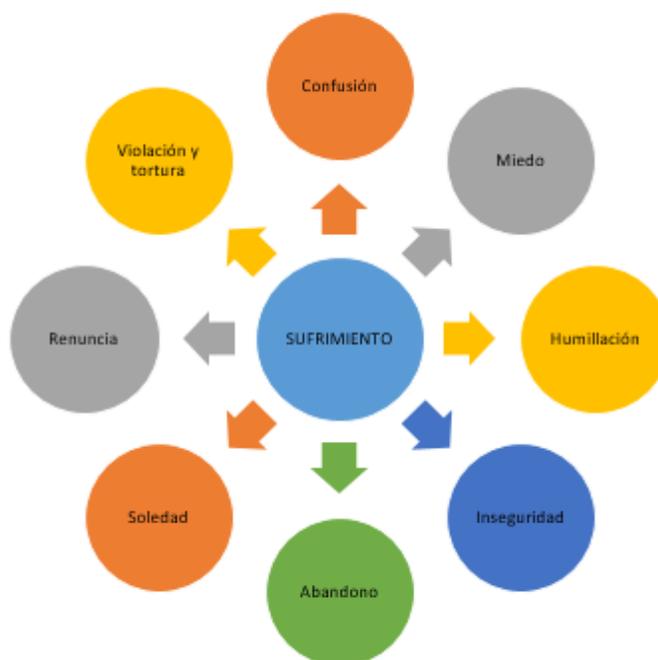


Figura 13. Sufrimiento. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

Las mujeres en Colombia se han convertido en las mayores víctimas de la violencia sociopolítica que vive el país, además de padecer el desplazamiento son

utilizadas como armas de guerra, esta problemática se vuelve más compleja si pertenecen a alguna etnia o son afrocolombianas.

Hecho	Mujer	Hombre	LGBTI	No Informa
Homicidio	457.432	519.523	108	14.991
Abandono o Despojo Forzado de Tierras	2.784	2.706		138
Perdida de Bienes Muebles o Inmuebles	47.744	50.417	25	13.982
Sin información	48	85		1
Desaparición forzada	77.597	88.019	15	2.622
Secuestro	8.868	26.745	14	722
Tortura	4.394	6.071	25	222
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	21.538	1.801	154	505
Vinculación de Niños Niñas y Adolescentes	2.690	5.596	5	197
Acto terrorista/Atentados/ Combates/Hostigamientos	40.496	52.820	27	3.478
Amenaza	190.400	177.275	472	3.688
Minas antipersonal/Munición sin explotar/Artefacto explosivo	1.088	9.989		122
Desplazamiento	3.726.731	3.540.751	1.916	36.538

Tabla 3. Desplazamiento forzado, enfoque diferencial. **Fuente:** rni.unidadvictimas.gov.co/ruv a 1° de noviembre de 2017.

Como se puede apreciar en la Tabla 1. Las víctimas más afectadas por el desplazamiento en Colombia son las mujeres, a quienes se les vulneran los derechos por su condición de género, etnia, raza y por la violencia política que afronta el país

padeciendo de esta manera una doble y en algunos casos una triple discriminación con impacto de tipo cualitativo y cuantitativo.

Al respecto, la Acnur realizó una investigación sobre el impacto del conflicto armado en las mujeres por su condición de género encontrando los siguientes riesgos:

1. Riesgo de violencia, explotación o abuso sexual.
2. Riesgo de explotación o esclavización para ejercer labores domésticas.
3. Riesgo de reclutamiento forzado de hijos e hijas, agravado en casos de mujeres cabeza de familia.
4. Obstáculos en el acceso a la propiedad de la tierra y en la protección de su patrimonio.

Las mujeres desplazadas se enfrentan a situaciones que impiden su desarrollo personal, académico, afectivo, físico y psicológico cuando los autores armados las obligan a abandonar su lugar de origen quedando carentes de recursos económicos, son revictimizadas por el estado para acceder a las ayudas estatales, son discriminadas, sometidas, amenazadas y agredidas. A esto se le suma el impacto psicológico ocasionado por las pérdidas materiales y afectivas que las llevo a padecer el desarraigo y por ende la exclusión en una sociedad que las rotula y las juzga por ser desplazadas.

Las mujeres desplazadas en Colombia son violentadas física, sexual y psicológicamente.



Figura 14. Las mujeres como víctimas. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

El desplazamiento forzado afecta gravemente la situación económica de las familias obligándolas a vivir en la marginalidad, la estructura familiar y por ende los roles que desempeñan cada uno de sus miembros, especialmente el de la mujer que en la mayoría de los casos se convierte en cabeza de hogar y tiene que satisfacer las necesidades familiares y, a su vez, afrontar el desarraigo social y emocional.

Para suplir las necesidades económicas de las familias la mayoría de las mujeres desplazadas se emplean en los servicios domésticos o actividades informales esto se debe a que para el hombre es más complejo obtener un trabajo en la ciudad, esta situación afecta emocional y psicológicamente a los hombres al no poder aportar económicamente para el sostenimiento de su familia, esta problemática se agudiza cuando hay ausencia del padre por rupturas familiares o por hechos violentos y la mujer debe asumir el rol de madre y padre.

Como consecuencia de la ausencia del padre, la mujer asume la responsabilidad del sostenimiento familiar ejerciendo el rol de madre y padre lo que le genera frustración y estrés; razón por la cual se ve en la obligación de emplearse, pero, por su falta de capacitación y experiencia laboral en la mayoría de los casos se emplean realizando actividades domésticas devengando bajos salarios y dejando a sus hijos en riesgo de ingresar al mundo de las drogas, pandillas, entre otros, al dejarlos solos para obtener el sustento familiar, todas estas situaciones afectan emocionalmente a la mujer y la dejan expuesta a otras formas de violencia.

Finalmente, el desplazamiento forzado tiene un mayor impacto en la mujer debido a que el desarraigo y las pérdidas que este trae consigo interrumpe y afecta su relación con el núcleo familiar, sus vecinos y su reducida participación, con el desplazamiento quedan en condición de desigualdad con respecto a los hombres en el ámbito social, político y cultural.

5.2.4. Resiliencia en mujeres desplazadas por la violencia

La Resiliencia es considerada un proceso en el cual los seres humanos desarrollan la capacidad para adaptarse a situaciones adversas o superar una situación traumática pese a los acontecimientos desestabilizadores de la vida. En el caso de las mujeres desplazadas por la violencia en Colombia, esta difícil situación las acompaña a lo largo de toda su vida, al tener que llevar el rotulo de desplazadas para poder acceder a las ayuda humanitarias que les brinda el estado y por la falta de restablecimiento de los derechos que les fueron vulnerados, especialmente en lo que se refiere a las tierras que les fueron arrebatadas y el desarraigo padecido, estas

inconformidades dejan claro que en sus vidas está presente el deseo de lucha y superación de la marginalidad y exclusión en la que las dejó el desplazamiento, esto se evidencia cuando estas personas desarrollan las capacidades necesarias para enfrentar los problemas y desenvolverse en diferentes situaciones en las que se requiere su capacidad de respuesta y solución para superar las adversidades que se presentan en el proceso de adaptación en el lugar receptor y empiezan a reconstruir su proyecto de vida en la ciudad, su nueva realidad.

En lo que se refiere a las relaciones al interior de las familias desplazadas es la mujer la que ejerce un rol importante, en la mayoría de los casos, es ella quien se preocupa por ayudar a sus hijos y pareja para la superación del hecho traumático a través de las diferentes demostraciones de afecto fortaleciendo los lazos familiares y por ende la Resiliencia facilitando el cumplimiento de las normas y la capacidad de enfrentar las dificultades sin afectar a los otros.

Caso contrario, de las familias que no han logrado desarrollar la Resiliencia y que siguen a la espera de que el estado restablezca sus derechos, en la mayoría de los casos desarrollan comportamientos antisociales, consumo de drogas, robos, riñas, entre otros como una forma de sobrevivir a las exclusiones a las que quedaron expuestas las familias al llegar a las ciudades receptoras.

Las mujeres desplazadas que no logran desarrollar las actitudes resilientes son vulnerables, dependientes y propensas a padecer las diferentes formas de violencia y exclusión por su condición de género y por ser desplazadas.

5.2.5. Dimensiones de la resiliencia propuestas por Stefan Vanistendael



Figura 15. Dimensiones de la Resiliencia. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

1. Existencia de las redes sociales informales: La persona tiene amigos, participa de actividades con ellos y lo hace con agrado; tiene buenas relaciones.
2. Sentido de vida, trascendencia: La persona muestra capacidad para describir un sentido y una coherencia en la vida.
3. Autoestima positiva: La persona se valora así misma, confía en sus capacidades y muestra iniciativa para emprender acciones o relaciones con otras personas.
4. Presencia de aptitudes y destrezas: Confía en sus capacidades y las potencializa.

5. Sentido del humor: La persona es capaz de reír, gozar y expresar las emociones positivas.

El desarrollo de estas dimensiones permite que la persona emerja de la adversidad, logre adaptarse, sobreponerse y construir una nueva forma de vida, para ello el sujeto debe poseer y/o desarrollar las siguientes características:

Factores personales	Factores cognitivos y afectivos	Factores psicosociales
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido del humor positivo. • Nivel intelectual alto en el área verbal. • Acercamiento social 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Optima autoestima. • Motivación al logro • Sentimiento de autosuficiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura familiar estable. • Apoyo familiar. • Buenas relaciones con los pares.

Figura 16. Características de la persona resiliente. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

Según, Palomar y Gómez una persona resiliente posee las siguientes habilidades:



Figura 17. Habilidades de una persona resiliente. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

Se puede concluir que, la resiliencia es un proceso que ayuda a las personas que viven en condiciones adversas a transformar su vida, resignificar los eventos vividos y potencializarse como sujetos favoreciendo la adaptación y el afrontamiento de las situaciones dolorosas para superar los problemas de salud mental generando una mejor calidad de vida para alcanzar un estado de bienestar que le permita al sujeto proyectarse hacia el futuro.

5.3. PEDAGOGÍAS DE LAS DIFERENCIAS. CARLOS SKLIAR

5.3.1. Educar. Carlos Skliar.

En la actualidad, existen un sinnúmero de definiciones para el término educar, en palabras de Carlos Skliar es: *“una conversación entre desconocidos”* un espacio que se vuelve común y público donde se abordan temáticas a cerca del mundo, la existencia y el tiempo con el propósito de movilizar el pensamiento. Para el autor *educar es poner el mundo sobre la mesa, tratar de que el mundo no se acabe y exponerlo, el docente es el encargado de ponerlo sobre la mesa sin deshumanizar al estudiante, sin humillarlo, sin excluirlo, sin homogeneizarlo.*

En el libro las pedagogías de las diferencias el autor aborda la figura de desconocidos desde diferentes fuentes literarias y filosóficas. (p.24)

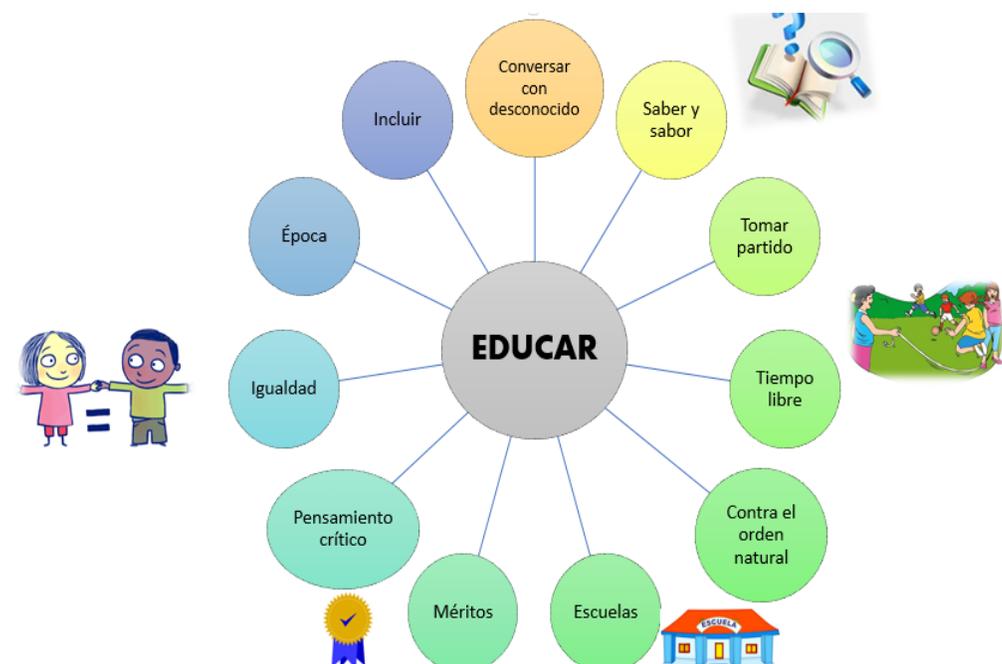


Figura 18. Educar. Fuente. (Velásquez, Q.C, 2017)

Cuando se educa lo que se ofrece debe estar dirigido a todos respetando su diversidad (generalidad y particularidad) sin juzgarlo, sin prejuicios y predisposiciones, por el contrario, atento a la forma como se relaciona con el otro y el mundo, se trata de leer, comprender, entender y analizar al desconocido con el fin de dotarlo de algunas herramientas que le posibiliten el fortalecimiento del pensamiento crítico, sus capacidades y habilidades respetando su forma de ver, pensar y nombrar el mundo, su mundo.

Para Skliar, (2017), “hablar con desconocidos” es, así, una metáfora de las relaciones educativas y una imagen que describe la intensidad y la intención de una forma peculiar de comprender sus prácticas. (p.25)

Cuando se educa hay que asumir un lenguaje diferente al de los poderes en el que los llamados individuos normales o normalizados por el sistema son los que encajan en los estándares y los anormales son los diferentes, los excluidos, aquellos que según el sistema educativo deben ser normalizados a través de currículos especiales para que dejen de alterar la cotidianidad del aula.

Por lo anterior, es necesario un lenguaje que rompan con los esquemas impuestos por los lenguajes pedagógicos y falacitos que promueven la inclusión excluyendo. El docente de hoy debe pensar, reflexionar y oponerse si es necesario a la institucionalidad porque los niños, niñas y adolescentes no tienen un destino marcado, sus vidas no tienen que quedar limitadas a experiencias sin sentido, la educación debe responder a su particularidad e individualidad sin apartarlo, una educación pensada para todos y todas sin distinción alguna, sin diferencias y rótulos

que acompañen al sujeto toda la vida porque la verdadera igualdad en la educación y en cualquier ámbito de la vida del sujeto conlleva a la hospitalidad, recibir al otro sin prejuicios, predisposiciones y sin juzgarlo, recibirlo como un “*cualquiera*”, *educarlo como cualquiera sin rótulos*” porque la igualdad en términos educativos no es normalizar al otro sino responder a su particularidad.

5.3.2. Infancia. Carlos Skliar.

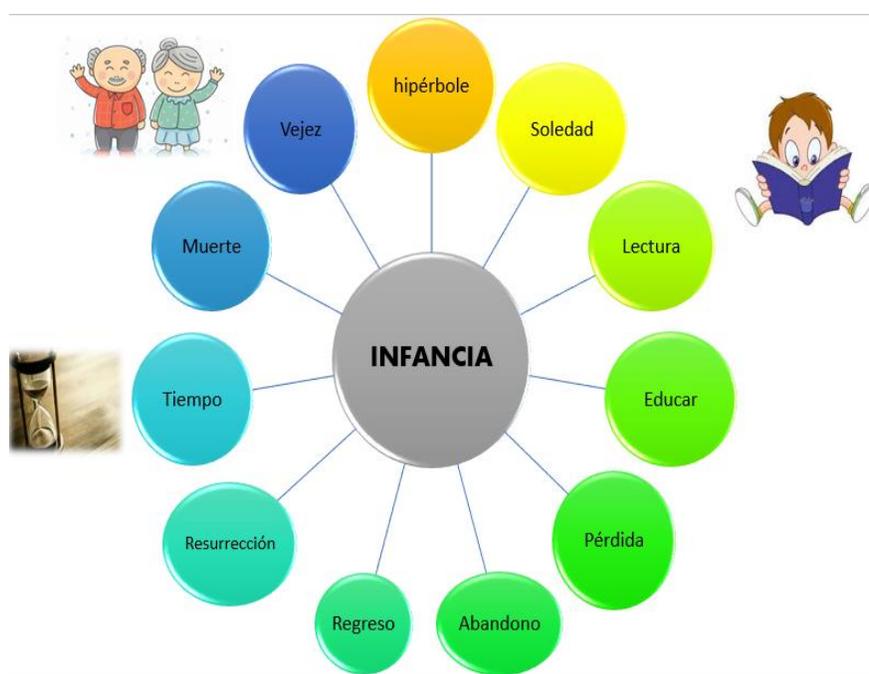


Figura 19. Infancia. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

En la actualidad, se habla de educar a la infancia en edad más temprana, pero lo que hace la escuela es preparar y educar para vivir de un empleo, del consumismo, del mercantilismo porque olvido educar para ser; la escuela de hoy interrumpe la infancia y obliga al educando a madurar, a convertirse en un adulto dejando atrás la época más importante de su vida vivir como niño y, después de forma contradictoria le exige que retorne a la etapa de invención al ver que la vida de niños y niñas se

torna aburrida y carece de sentido producto del lenguaje y las actividades sin sentido que lo obligan a realizar los adultos, actividades pensadas en lo que se convertirá en el futuro. *“una estancia sin gestos”* (p.67). El docente de hoy debe reflexionar sobre la importancia que tiene para un niño vivir su infancia con intensidad sin medir el tiempo, la pertinencia y la coherencia del lenguaje pedagógico y de lo que se le enseña, que tan coherente es el discurso con las prácticas pedagógicas que lleva al aula.

5.3.3. Diferencias. Carlos Skliar.



Figura 20. Diferencias. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

En palabras de Skliar (2017), *“estar juntos”*:

“No supone un valor intrínseco o una virtud en si misma: se trataría más bien de una descripción más que de una definición sobre lo que ocurre en la cotidianidad de las comunidades, matizada no solo por la potencia del encuentro o la capacidad de desarrollar un proyecto en común, sino

también por la impotencia, por el desencuentro, en fin por el descubrimiento de las mutuas fragilidades”. (p.75)

De esta manera, el “estar juntos” no está concebida como una relación perfecta entre pares sino que permite hacer una radiografía de la realidad escolar y las situaciones que emergen en el entorno educativo con el fin de comprender lo que ocurre en los escenarios escolares y conversar a cerca de lo que sucede al “estar juntos”, no se debe olvidar que la impotencia y la dificultad hacen parte del proceso de enseñar y aprender. Para Jean-Luc Nancy (2007) “estar juntos” es *estar en el afecto, es afectar y ser afectado; porque “estar juntos”* es el que nos permite hacer cosas juntas respetando las diferencias, la alteridad y la otredad.

Pero, si lo que pretende la escuela es crear un espacio donde el “estar juntos” signifique vivir sin tensiones entre sus miembros, la lucha por el reconocimiento de las diferencias y la pluralidad abra sido en vano, y, la escuela dejara de ser el lugar donde aún los individuos tienen la oportunidad de transformar y cambiar sus vidas, de crear mundos posibles; lo más esencial en la vida de una comunidad es la tensión que existe entre las identidades y las diferencias de sus miembros.

Por lo anterior, y, para que en las instituciones educativas permanezca esta dinámica comunitaria es indispensable dejar que emerja un lenguaje alejado de los poderes y del engaño, lenguajes que nombran la realidad diferente porque son falacitos y responden a las necesidades del sistema, por lo que los docentes deben dejar emerger el lenguaje de la conversación y la escucha convirtiendo el aula en un espacio en el que todos y todas tenga la oportunidad de ser y existir como uno

alternativa coherente para eliminar las diferencias que el sistema educativo develó para rotular a los “alter” personas en condición de discapacidad, con capacidades excepcionales, estudiantes con problemas de aprendizaje, entre otros tantos rótulos que el sistema introdujo en el lenguaje pedagógico favoreciendo la exclusión educativa para los diferentes o anormales que el sistema es incapaz de normalizar y que hoy pretende incluir a través de programas y currículos especiales que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes con el único propósito de normalizarlos para soportarlos en el espacio escolar y que dejen de alterar el orden natural al que se está acostumbrado, esta fue la razón por la que se pensó en la inclusión, estos programas se han ido transformando en la medida en que se ha logrado un reconocimiento por las diferencias y las diversidades presentes en las relaciones humanas, ya que el estar juntos no es una decisión del sujeto sino que surge en la proximidad entre los cuerpos, no se trata de vivir en armonía, sin afectar al otro.

En palabras de Skliar, (2017):

“El lenguaje de la escuela que quisiéramos es aquel de la amistad, de la igualdad, de lo fraterno, de la singularidad y la multiplicidad: la manifestación extrema de estar juntos que no admite cognición ni autoritarismo; una relación esencial donde el gesto no es apenas una opción entre varias, sino la voluntad misma de renunciar a conocer, declinar, interpretar, traducir o explicar: una relación entonces, en que las voces de uno y otro se escuchan mutuamente”. (p. 78)

El lenguaje del educar debe ser narrativo para que sean escuchadas y respetadas las diferentes cosmovisiones dando lugar a la individualidad de cada uno de los sujetos que participa en el proceso educativo como una forma de aprender con el otro. Un espacio educativo donde el otro tenga la posibilidad de narrar sus experiencias con sus propias palabras dando lugar a la alteridad al recibir las verdades que los otros están dispuestos a ofrecer a través de las relaciones de amistad, el amor, la fraternidad y la hospitalidad.

Por lo anterior, en la educación no se habla de diferencia sino de diversidad. El termino diverso tiene diferentes significados pero etimológicamente proviene de opuesto, se contrapone al término igualdad, normalidad y homogenización camino que han recorrido gran cantidad de generaciones por lo que parece correcto que el sector educativo siga normalizando a los diversos.

En este sentido, el termino de diversidad se utiliza para rotular a los “otros extraños” por ser diferentes, atributos que se hace necesario hacer visibles y dar a conocer bajo el concepto de “diversidad” lo cual sería correcto nombrar como diversidades dado que existe diversidad de género, raza, sexo, edad, religión, entre otros. En la actualidad ya no se sabe cómo enumerar la diversidad por lo que surge el término alteridad para nombrar al otro existente diferente de mí.

Lo absolutamente otro es el otro. No se numera conmigo. La colectividad en la que digo “tú” o “nosotros” no es un plural de “yo”. Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto en común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto me incorporan al otro. Ausencia de

patria común que hace del Otro el extranjero que perturba el “en nuestra casa”. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder. (Lévinas, 1977:17).

Con respecto a la diversidad, las aulas de hoy son consideradas diversas debido a que es un espacio de socialización donde se hacen evidentes las diferencias, la singularidad, la alteridad, la multiplicidad de cosmovisiones entre los estudiantes y, donde al parecer, estas diferencias configuran la exclusión y la dificultad de establecer relaciones de armonía entre sus miembros, problema que según los lenguajes pedagógicos ha sido solucionado con los programas de inclusión aunque la realidad escolar sea otra.

El término de inclusión educativa ha sido introducido por el sistema y por tal razón se ha convertido en el boom y en los temas de conversación de los docentes y en general de la comunidad educativa, pero, no es la inclusión la solución a la diversidad y/o a la alteridad; lo que se requiere es que el docente deje de buscar la normalización al comprender que la diversidad es inherente al ser humano y se convierta en un sujeto receptivo capaz de reconocer las diferencias y de brindar hospitalidad a cada uno de sus estudiantes al reconocer las características, intereses, necesidades, estilos, ritmos de aprendizaje y oportunidades de cada uno de sus estudiantes, lo que le exige olvidarse de prácticas pedagógicas mecanicistas y aburridas para adoptar pedagogías diferenciadas que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula y que el estudiante deje de estar para poder ser. El docente debe ser consciente de que no basta con reconocer, respetar y tolerar la

diversidad, primero hay que reconocerse a sí mismo y luego, iniciarse en el camino de la otredad y la diversidad.

Por otro parte, la normalidad (correcto, habitual, natural) y la anormalidad (desviado, torcido, no repetitivo ni esperado) han dejado de ser una preocupación en el campo educativo porque se creó el programa de integración al aula regular para personas en condición de discapacidad y con capacidades excepcionales con el propósito de que sean educadas en escenarios escolares donde aparentemente se reconocen sus diferencias y se les garantiza el acceso a la educación ocultando su interés por homogenizarlos ante la incapacidad de reconocer la alteridad. Para solucionar esta problemática surge la inclusión, de esta manera todos somos iguales y todos somos diferentes de esta manera no habrían excluidos porque todos somos sujetos de derecho, desafortunadamente no es así.

5.3.4. Leer. Carlos Skliar

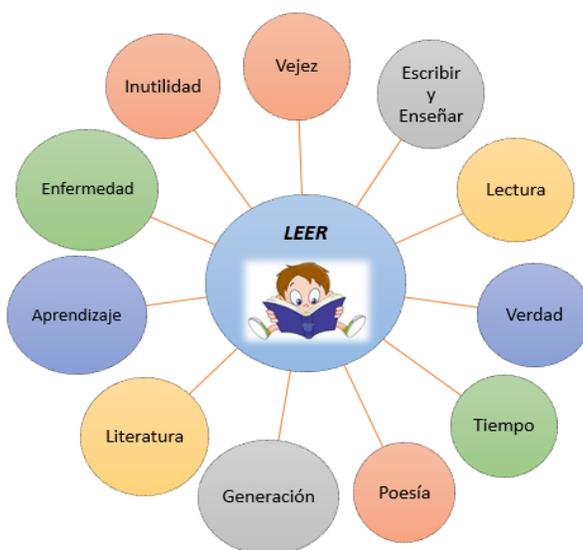


Figura 21. Leer. Fuente. (Velásquez, Q.C, 2017)

Para Skliar, (2017):

“Leer”, en este sentido, significaría crear una atmosfera de igualdad y conversación a propósito de lo escrito, poner entre medio la lectura como una práctica relacionada con la ficción, la invención, la narración y “escribir” no podría ser allí sino el eco primero de la lectura”. (p.100)

Leer es una actividad que se practica desde la antigüedad, los niños y niñas gozan de los cuentos narrado por sus abuelos porque es un encuentro con las diferentes generaciones; contar no tiene época, y en el aula se debe aprovechar este recurso para movilizar a los estudiantes, a partir de los conversatorios y los cuentos se puede educar. No se debe olvidar que el acto de leer es el camino que conduce al conocimiento, al desarrollo de la imaginación, la invención, es conocer y hacer mundos posibles; son los libros son los que permiten mantener viva la historia, la memoria a cerca de los diferente acontecimientos epocales y generacionales. “*En la lectura somos impulsados por el deseo de alteridad, de ser otros, más allá de lo que ya somos*”. Skliar, (2017, p. 102).

El acto de enseñar “*es ofrecer signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo*”. Skliar, (2017, p. 108)

Por lo que enseñar es el acto de dar, indicar, donar signos (juegos, lecturas, silencios, entre otros) contrario a lo que le apuesta la escuela de hoy, enseñar para evaluar, explicar para hacerse entender y controlar para homogeneizar dejando la responsabilidad de aprender a los estudiantes al tiempo del maestro y a su modo pasando por alto sus intereses, necesidades, ritmos y tiempos de aprendizaje porque el docente ahora ocupa el honroso lugar de facilitador o gestor en el proceso de

enseñanza-aprendizaje porque se da por sentado que los niños y niñas aprenden por si solos.

5.3.5. Aprender. Carlos Skliar.

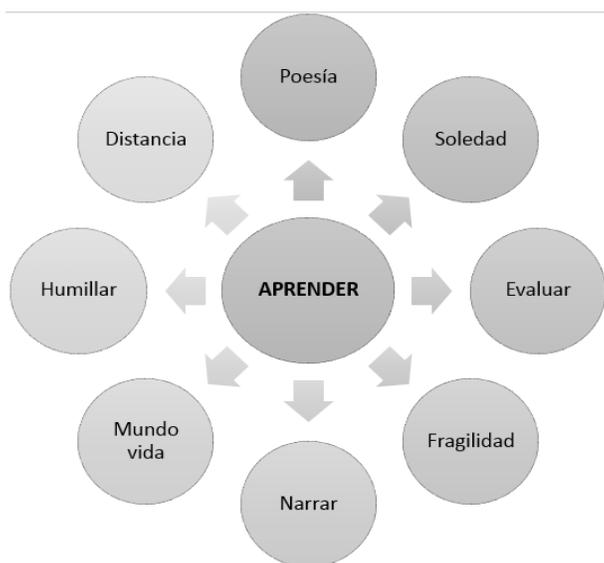


Figura 22. Aprender. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

“Aprender es un enigma desde los tiempos de Sócrates”, para aprender es indispensable que el aprendiz se dé cuenta y descubra sin estar bajo la opresión de los lenguajes que circulan en el aula y que lo obligan a aprender sin su presencia, sin ser consciente de sí, y, por lo tanto, no hay ningún método de evaluación que revele lo que ha aprendido el sujeto, pero, el sistema educativo insiste en evaluar a los estudiantes para determinar que tanto han aprendido y a su vez clasificarlos junto a las instituciones en buenos o malos con base en los resultados de las pruebas estandarizadas. Pruebas que han sido diseñadas para medir a todos los estudiantes por igual sin tener en cuenta sus características particulares, los contextos educativos, la cultura, su diversidad, un intento más para homogenizarlos, y, aunque parece contradictorio ese mismo sistema ha creado marcos jurídicos en pro del respeto y

reconocimiento a la diversidad como una característica inherente al ser humano y la inclusión educativa.

Por lo anterior, considero erróneo pensar que el docente es un simple mediador en el proceso de aprendizaje; un verdadero maestro asume la responsabilidad de desnaturalizar el término “normal” que lo único que hace es dejar en condición de vulnerabilidad lo alter, trae al aula experiencias que movilicen a los estudiantes, pero, además que les permitan reconocer que hay otras formas de aprender con el otro en espacios donde lo singular, particular, múltiple, diverso genera tensiones entre los cuerpos y de paso a la alteridad en la medida en que conversamos con los otros para conocer sus verdades, sus cosmovisiones sobre el mundo, pensándose a sí mismo y al otro, sin humillarlo y excluirlo, acogiéndolo con hospitalidad y responsabilidad.

5.3.6. Alteridad. Carlos Skliar.



Figura 23. Alteridad. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

La alteridad no es el reconocimiento del otro, reconocerlo para luego, excluirlo, desconocerlo, marginarlo con el propósito de normalizarlo como una condición para aceptarlo a través de la inclusión, y, si después de un tiempo no se logra homogeneizar se excluye nuevamente, sería una actitud poco ética; solo porque la presencia del otro altera y perturba el orden y la tranquilidad, razón por la cual la escuela de hoy debe inventar y reinventar las formas de enseñanza para que den respuesta a lo común y a lo singular.

Una escuela donde el docente sea capaz de identificar en que momento debe dar respuesta a la singularidad de cada estudiante interesándose en cada uno, en la situación oportuna y específica cuando el otro le da la palabra para ingresar a su mundo particular como una forma de reconocer lo alter y responder al otro que siempre es singular y cuando dar respuesta a lo *cualquiera a lo común*.

De esta manera, la alteridad resulta de la relación con otro diferente de mí, que altera mi mundo y, que, perturba la idea de normalidad, el diferente, ese anormal que queda excluido porque el docente no tiene tiempo para escuchar y conversar con sus estudiantes, para reconocer su singularidad razón por la que lo diagnostica, luego, lo etiqueta, para incluirlo y empezar un falso proceso de normalización a través de currículos especiales con el propósito de homogeneizarlo.

Por lo tanto, el docente tiene que crear espacios de conversación en el aula que le permitan adentrarse en la singularidad de cada uno de los sujetos que hacen parte del proceso para reconocerlos y saber que además de leer, escribir, jugar, imaginar e inventar el estar juntos le permite aprender y realizar otras actividades

quizás desligadas del proceso de enseñanza-aprendizaje pero que tienen sentido para el infante porque le permite estar pero también ser.

5.4. LA TERCERA MUJER. PERMANENCIA Y REVOLUCIÓN DE LO FEMENINO. GILLES LIPOVETSKY.



Figura 24. Tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

4.1. Amar, dijo ella. Gilles Lipovetsky.

El amor es la reciprocidad de los sentimientos, un amor igual y compartido, esta cultura del amor, este sentimiento se cimentó en la lógica social existente en la que los hombres nacían con la libertad de hacer lo que les diera la gana con su vida, eran considerados seres superiores que dedicaban su vida a la política o el ejercicio de vida militar; por su parte la mujer era concebida como débil, frágil, era educada para casarse y permanecer en el matrimonio durante toda la vida soportando las infamias de su esposo al quedar bajo el yugo masculino, no tenían autonomía sobre su vida; de esta manera quedaron asignados los roles que le correspondían a hombres y mujeres por su condición de género.

En palabras de Rousseau, citado por Lipovetsky (2007) “*la división sexual de los roles afectivos tiene sus raíces en una representación de la feminidad cuya esencia consiste en entregarse, en existir para el otro, en dedicar su vida a la felicidad del hombre*”. (p.19); esta concepción llevó a considerar a la mujer como un ser emocional, dependiente del hombre, sin autonomía e incapaz de tomar sus propias decisiones concediéndole de esta manera al hombre el control de sus vidas convirtiéndose así en un ser inferior con respecto al sexo masculino.

A finales del siglo XVIII, tiene lugar la *primera revolución sexual*, que consistió en la elección de pareja a su libre albedrío rompiendo con el esquema tradicional al ir en busca de verdaderas relaciones de amor, de su felicidad, su realización íntima, hallar el príncipe azul para realizarse como mujer.

Un siglo más tarde un grupo de feministas manifiesta su inconformismo por la forma en la que se da a conocer socialmente la mujer, generando polémica en la sociedad al considerar el matrimonio como esclavitud amorosa y sexual y, por manifestarse en contra de los roles que les han sido asignados culturalmente al momento de su nacimiento y se oponen cada vez más a dejar a un lado su realización profesional para casarse. En este punto la mujer ha conquistado derechos que le habían sido negados.

Según Lipovetsky (2007):

Las mujeres han adquirido el derecho de afirmar su independencia personal y económica, de llevar una vida sexual fuera del matrimonio, de hacer el amor sin la obsesión de «quedarse embarazadas», de

experimentar placer sin avergonzarse por ello, de amar a otra mujer.
(p.24).

Durante esta época la diferencia entre los roles de hombres y mujeres empezó a disminuir gracias a la lucha constante de las mujeres por conquistar sus derechos con el fin de tener autonomía individual, ahora las mujeres centran su atención en alcanzar sus metas y no en la construcción de relaciones sentimentales.

Pero, pese a la lucha y a la emancipación de las mujeres para que se reconozca a hombres y mujeres en igualdad de condiciones (antropológicas), es evidente que la percepción que tienen los hombres de las mujeres y viceversa se orienta a opacar al otro sexo, psicológicamente se perciben diferentes; *la reconciliación "androgina" anunciada no se ha producido.* (p.34)

Ahora se puede hablar de dos tipos de mujeres la que continúa dominada por los valores heredados por la historia e imaginario tradicional y la otra la que disfruta de la autonomía y la posesión de sí misma. La experiencia amorosa implica servidumbre y una extrema dependencia del otro

4.1.1. Feminismo y guerra de dos sexos. Gilles Lipovetsky.

Con la lucha de las mujeres por el reconocimiento de sus derechos y la denuncia de las leyes penales marcadas por patrones patriarcales se politizaron los problemas sexuales, razón por la cual la democracia ha visto surgir nuevas legislaciones en contra de toda forma de violencia sexual en contra de la mujer por su condición de género, pero, esta lucha feminista extrema ha llegado al punto de satanizar la figura masculina y que la mujer, en algunos casos se convierta en una

víctima imaginaria y natural del hombre. Es importante aclarar que estas leyes protegen a la mujer en teoría porque en la práctica las cifras de judicialización demuestran lo contrario; es decir, que las leyes no son suficientes para eliminar los riesgos a los que están expuestas las mujeres por su condición de género.

4.1.2. Bello sexo. Gilles Lipovetsky.

Muchos siglos atrás la belleza de la mujer fue considerada la debilidad de los hombres porque estas se aprovechaban de sus encantos para seducirlos razón por la cual la apariencia femenina fue estigmatizada por un largo periodo de tiempo, fue hasta el renacimiento que su belleza fue reconocida positivamente, y, que se obligó a las mujeres de las clases altas para que siempre estuvieran hermosas.

Posteriormente este hito de belleza se extendió a todas las mujeres sin distinción alguna.

En la actualidad, las mujeres que cumplen con los estereotipos de belleza impuestos socialmente son consideradas hermosas y en su gran mayoría utilizadas para la mercantilización del cuerpo femenino; la mujer logro la emancipación sexual, procreadora y de estilo pero se convirtió en esclava del consumismo al negarse a aceptar la belleza dada e ir en búsqueda de la transformación física para optimizar su belleza a través de intervenciones quirúrgicas de carácter estético, los gimnasios, botox, silicona, nutricionistas y cuanto tratamiento estético existe con el propósito de tener cuerpos estilizados y esbeltos para ser aceptadas socialmente y demostrar el poder que tienen sobre su cuerpo, sobre sí mismas, sobre su vida; esta esclavitud estética a la que fue sometida intencionalmente se convirtió en el arma que detuvo su

progreso social quedando nuevamente en condiciones de inferioridad psicológica y social. Una mujer que sigue siendo desvalorizada por su imagen causándole sentimientos de culpa, baja autoestima y vergüenza por no encajar en los prototipos de belleza que le han sido impuestos, y, que según la sociedad sería el camino para llegar al éxito, una mujer bella tendrá mayores posibilidades que un hombre, pero, su éxito no es debido al mérito sino a su cuerpo; el ser bella y convertirse quizás en un objeto de decoración no la deja en igualdad de condiciones con los hombres, por el contrario, la mujer sigue desempeñando cargos profesionales de menor rango que los hombres, siguen siendo subalternas, tienen trabajo mal remunerados y en algunos casos pese a desempeñar los mismos cargos sus salarios son inferiores a los de los hombres; aquí lo que resulta interesante es que en la actualidad las mujeres además de querer ser bellas luchan cada día por ganar autonomía porque aún siguen siendo consideradas por los hombres como sujetos sin autonomía, desempeñarse en las esferas sociales, de poder, ser exitosas y ganar espacios que han sido reservados para los hombres.

Hoy las mujeres han ganado un lugar importante en la esfera de lo político y, aunque ha sido un camino difícil han logrado la aprobación de los hombres, pero, aún persiste actitudes dominantes, agresivas y autoritarias que afectan a las mujeres por su condición de género.

Para finales del siglo XIX, las mujeres en su proceso de emancipación rompieron con los esquemas tradicionales y obtuvieron el derecho a transformar su belleza natural y tener dominio sobre su cuerpo, mientras que los hombres ejercían poder sobre toda la sociedad derecho que le había sido heredado desde siglos atrás.

Durante esta época la mujer fue considerada frívola y superficial debido a que su mayor preocupación era ser bella físicamente, esta obsesión por la belleza, la juventud y la delgadez fue influenciada por las revistas femeninas que durante esta época circulaban y que fueron tildadas de sexistas y racistas; esta vez no estaban sujetas solo a los hombres sino a los estereotipos del aspecto físico que pronto se convirtieron en productores de diferencias individuales y étnicas al imponer cánones de belleza para normalizar y homogeneizar el aspecto femenino; en este siglo, surge una *nueva mujer que lleva lo que le gusta y se viste como le place*. (p.153).

En consecuencia, en Estados Unidos el multiculturalismo hace una dura crítica a las revistas femeninas por imponer y estigmatizar los estándares estéticos que acentúan las diferencias raciales y dejan a los grupos minoritarios en condición de inferioridad y vulnerabilidad.

Por lo anterior, para los años 60 las revistas femeninas empiezan a incluir en las portadas de sus revistas mujeres afro descendientes, asiáticas y de grupos minoritarios como una forma de reconocer los múltiples patrones de belleza existentes.

4.1.3. El eclipse de la mujer fatal. Gilles Lipovetsky.

En el siglo XX, la belleza femenina fue vista como un don natural liberada de los lazos tradicionales que estaban ligados al peligro y lo maléfico dando paso a la era de la "*posmujer fatal*". Lipovetsky, (2007, p. 157).

Este tipo de mujer considerada bella, con estilo, glamour, de buenos sentimientos y valores de la que emerge un nuevo estilo de belleza denominada *pin-*

up (estilizada, sana, encantadora, sonriente y nada maléfica) por su belleza sexy que dio lugar a las estrellas de cine y a las modelos, logrando de esta manera un reconocimiento social y la participación en diferentes eventos en la esfera pública.

La mujer pin-up en palabras de Lipvetsky (2007) “es *una mujer con una feminidad marcada por la prioridad de las expectativas masculinas: pecho voluptuoso, nalgas redondas, posturas incitadoras, hipererotización de la mirada y la boca*”.

(p.162)

En consecuencia, una mujer moderna por ser esbelta y bella pero sujeta a los deseos y fantasías masculinas cayendo nuevamente en la concepción tradicional de mujer objeto, mercancía, que invita a otras mujeres a optimizar su belleza a través de los diferentes productos que promocionan, alejada de la afirmación de autonomía e identidad femenina, en años posteriores emerge “eclipse de la mujer fatal el cual corresponde al momento democrático del bello sexo y de una cultura que exalta la belleza femenina con un don natural, equilibrio, bienestar y un logro personal”.

Lipovetsky, (2007, p.162).

Este avance en la cultura significó que las diferencias entre hombre y mujer no se remiten a una disyunción ontológica. Sin embargo, aunque hubo una valoración de la belleza femenina surgió la tendencia de desvalorar su trabajo, una mujer bella y exitosa era desvalorizada por la sociedad porque se tenía la creencia de que su éxito se debía a sus cualidades físicas y no a su desenvolvimiento profesional.

Este culto a lo bello también contribuyó a acentuar las diferencias entre los oficios y profesiones de hombres y mujeres, desde muchos años atrás a la mujer le fueron restringidas una gran cantidad de profesiones relacionadas con el poder y

asignadas profesiones relacionadas con la moda y la belleza, profesiones en las que son mejor remuneradas aquellas que gozan de gran belleza física.

Así mismo, este culto a lo bello se convirtió en una máquina para discriminar sexualmente a las mujeres que no cumplen con los estándares de belleza. Algunas empresas se han negado a contratar mujeres por su aspecto físico o por su edad pese a tener amplios currículos y años de experiencia, acentuando una vez más un trato desigual.

Años después, el hombre gana el derecho a interesarse por la moda y la estética de su cuerpo, pero, sobre ella prevalece la supremacía de la belleza femenina porque el significado de lo bello es estructuralmente desigualitario y permanece la división sexual de los roles estéticos. Al momento de nacer las niñas desde se consideran hermosas, bonitas, preciosas, las visten de rosado por ser un color fino y delicado, sus juegos están relacionados con muñecas especialmente las Barbie, el uso de accesorios, la peluquería, oficios relacionados con las actividades de la casa y la belleza, roles que la dejan en condición de inferioridad, mientras que los hombres al nacer son vestidos con color azul sinónimo de fuerza y vigor, sus juegos están relacionados con el uso de la fuerza y roles de superioridad; razón por la cual es mal visto que los hombres utilicen cosméticos, productos adelgazantes y admiren la belleza de otros hombres.

Por lo anterior, la belleza no tiene el mismo sentido social en los hombres que en las mujeres. La mujer bella realza el status del hombre, es considerado más competente, inteligente, más importante, razón por la cual buscan en la mujer belleza y se casan con mujeres más jóvenes para dar una muestra de virilidad a la sociedad;

por su parte, a la mujer la belleza masculina no le suma cualidades positivas por lo que busca como compañero a un hombre inteligente, responsable dejando en un segundo plano la belleza.

Todas las sociedades sin excepción alguna han construido su estructura social dejando en claro las diferencias sexuales entre hombres y mujeres desde la infancia, este tipo de segregación está definido según la cultura, y, aunque en la actualidad existen duras críticas por las desigualdades presentes entre hombres y mujeres.

En la actualidad, persiste la lucha de la mujer en contra de la discriminación por condiciones de género, su exclusión del ámbito político, las desigualdades salariales, la violencia sexual y el acoso; y, en su proceso de emancipación demuestra que puede realizar actividades y responsabilidades que hace mucho tiempo fueron pensadas solo para los hombres, la mujer de hoy centra su interés en desempeñarse en todos los campos del conocimiento, eso sí sin desdibujar su feminidad, la mujeres profesionales dedican más tiempo al cuidado de su belleza, e invierten más dinero en procedimientos estéticos dependiendo de la importancia de su apariencia en el ámbito laboral en la que se encuentra inmersa reconoce que desde tiempos inmemoriales la belleza ha sido su mejor arma, lo contrario sucede con las mujeres que se dedican a las labores del hogar, algunas por falta de dinero tienen un aspecto descuidado al no poder acceder a cosméticos, la moda, entre otros para resaltar su belleza. En el caso de los hombres el arma más importante no es la belleza, sino sus posesiones, riquezas, status, su sentido del humor, la inteligencia y el poder, cualidades que para la mujer a la hora de seducir no cuentan, otra de las notorias desigualdades que

persisten con el tiempo entre estos dos sexos, la desigualdad sexual en los roles estéticos.

4.2. La pos-mujer en el hogar. Gilles Lipovetsky.

El ingreso de las mujeres a la vida profesional ha ido en aumento trayendo consigo un cambio en las relaciones entre los dos sexos, el control de la fertilidad, las relaciones de poder al interior de la familia, se convierte en una mujer independiente capaz de gobernarse a sí misma.

En la primera época de las sociedades democráticas, este nuevo derecho a emplearse trajo consigo duras críticas a las mujeres que ingresaron al mundo laboral porque su destino era realizar los roles que le habían sido asignados tradicionalmente, por lo que tenía que permanecer privada de los derechos políticos, económicos, independencia intelectual y a la autonomía, aun, cuando sus empleos tenían rangos de subalternas, no se puede olvidar que el papel más importante para las damas de clases sociales altas era el de ser esposa y madre roles heredados desde años inmemoriales, en el caso de las campesinas pasaban la mayor parte del tiempo fuera de casa para dedicarse a las actividades agrícolas; las mujeres de clase media se dedicaban a ayudar a sus esposos en sus negocios dejando sus hijos al cuidado de las niñeras, esta era una forma de establecer las diferencias en la estructura social. Posteriormente, en los inicios de la modernidad democrática el amor de la madre por sus hijos fue exaltado y se hizo un reconocimiento social a las tareas domésticas y, se incluyó en los programas escolares clases relacionadas con las labores del hogar, entre tanto las feministas luchan para que el trabajo del hogar sea remunerado razón

por la cual surgen discursos que convierten los oficios de la casa en la *ciencia del hogar*, la ideología moderna intentó dignificar las labores domésticas consideradas hasta el momento como inferiores con respecto a los roles que desempeñaban los hombres.

4.3. La mujer en el trabajo. Gilles Lipovetsky.

Después de mitad del siglo XIX, se hizo un reconocimiento social a la profesionalización de la mujer, contribuyendo de esta manera a que más hombres dieran la libertad a sus esposas de tener un trabajo remunerado fuera de casa. La mujer posmoderna condena que su identidad haya sido construida para desempeñar solamente roles de madre y esposa, cuando su interés es realizar sus estudios de nivel superior, conseguir un trabajo y tener independencia económica; para las mujeres la realización profesional se convirtió en un logro personal sinónimo de autonomía, libertad y participación en el ámbito social que poco a poco se convertirá en parte de su identidad como sujeto.

La mujer posmoderna trabaja en pro del reconocimiento de sus capacidades y no teme competir con los hombres para obtener una posición jerarquizada por su talento, y, de esta manera adquirir reconocimiento social, espacio laboral, identidad profesional y social.

Por otro lado, el trabajo de la mujer ha favorecido al interior de las familias un mayor poder adquisitivo que les permita mejorar la calidad de vida, hacer parte de la sociedad de consumo y, para el caso de las mujeres la liberación sexual al romperse el esquema tradicional de sujeción de la mujer al hombre.

4.4. La tercera mujer. Gilles Lipovetsky.

En su proceso de emancipación la posmujer rompió con las cualidades asignadas tradicionalmente a la identidad femenina y a la forma de relacionarse con el sexo opuesto dando lugar a la *tercera mujer*.

En palabras de Lipovetsky (2007):

Nuestra época ha desencadenado una conmoción sin precedentes en el modo de socialización e individualización de la mujer, una generalización del principio de libre gobierno de sí, una nueva economía de los poderes femeninos; este nuevo modelo histórico corresponde a lo que denominamos la tercera mujer. (p.213)

Según G. Lipovetsky la vida de la mujer en la cultura occidental ha pasado por tres grandes paradigmas: *la primer mujer o mujer despreciada, la segunda mujer o mujer exaltada y finalmente, la tercera mujer*.

4.4.1. La primera mujer o mujer despreciada. Gilles Lipovetsky.

Desde años inmemoriales cuando fueron divididos socialmente los roles a hombres y mujeres se establecieron notorias diferencias entre ambos sexos, la mujer quedo en condición de desigualdad en el ámbito político, económico y social.

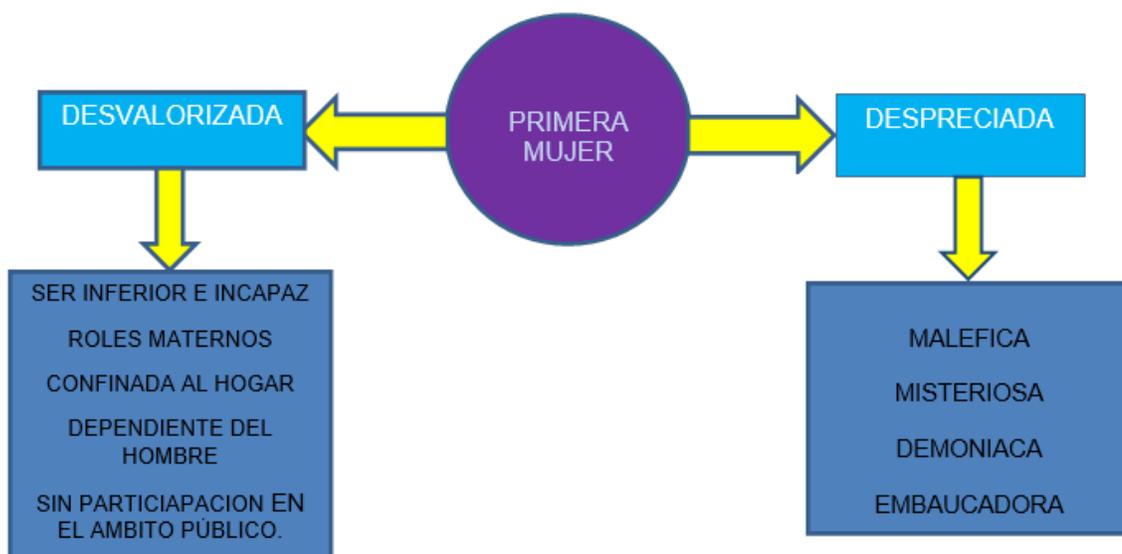


Figura 25. Primera mujer. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2007)

A la mujer le fueron asignados roles que la dejaron en condición de inferioridad, subordinación y sumisión al hombre, la única razón por la que era valorada era por su función procreadora y de maternidad, el único dador de vida era el hombre, un ser superior e inteligente capaz de desenvolverse en el poder, en las diferentes esferas sociales y económicas. La mujer estaba excluida por el hombre y los roles que desempeñaba no tenían ningún reconocimiento social, no por carecer de capacidades sino porque tradicionalmente había sido relegada a la condición de ser inferior.

En este primer paradigma a la mujer desde el momento de la creación (génesis) se le asignaron poderes misteriosos, peligrosos y maléficos que agreden el orden social.

En algunas culturas la mujer ejercía algunos derechos, pero, seguía siendo considerada un ser inferior, incapaz de desenvolverse en los roles que le habían sido

asignados a los hombres, especialmente en las guerras y en la construcción de la historia de los pueblos. En este paradigma la mujer vivió siendo menospreciada.

4.4.2. La segunda mujer o mujer exaltada. Gilles Lipovetsky.

Para G. Lipovetsky (2007), la segunda mujer fue *adulada, idealizada, colocada en un trono*. (p. 218)

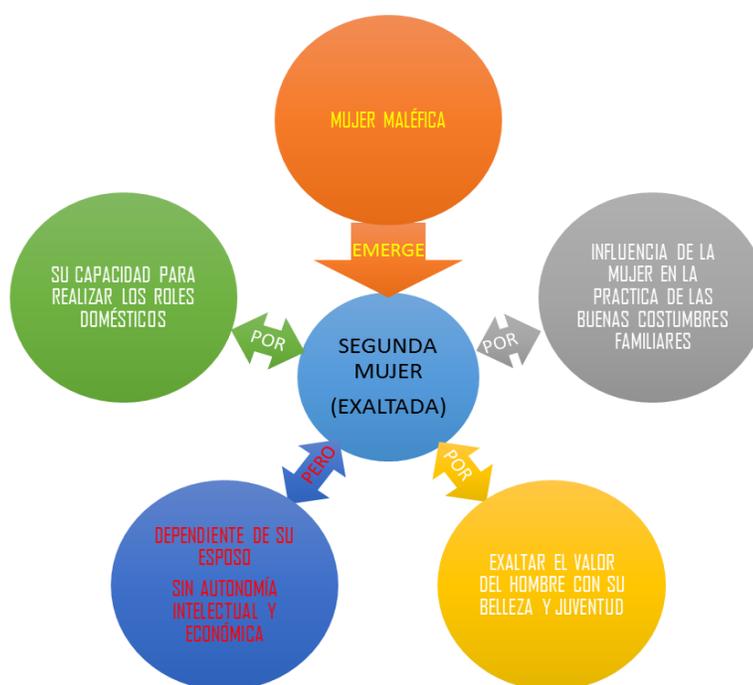


Figura 26. Segunda mujer. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2007)

La mujer exaltada emerge de la concepción de la mujer maléfica, esta nueva mujer fue reconocida y venerada por su capacidad para dominar el género masculino utilizando su mejor arma, la belleza.

A partir del siglo XII, se exalta el poder de la seducción de la mujer gracias a su belleza y se desarrolla el culto a la dama amada; en siglos posteriores se destaca la

influencia de la mujer sobre las *buenas costumbres, la educación de los hijos, la cortesía y el arte de vivir* todas estas cualidades son reconocidas para exaltar, idealizar y sacralizar el rol de la mujer como madre y esposa al elevar el poder del hombre con su belleza y juventud. Este nuevo reconocimiento a la mujer estuvo acompañado de la sujeción al hombre, una mujer dependiente de su esposo sin derecho a su autonomía intelectual y económica.

La exaltación de la mujer se debió a su capacidad para desenvolverse en los roles domésticos y a su belleza.

4.4.3. La tercera mujer o indeterminada. Gilles Lipovetsky.

Un nuevo modelo de mujer, autónoma, desligada de los roles que tradicionalmente le fueron asignados y con ímpetu de insubordinación al hombre y al imaginario social de ama de casa, pero, aun, así, persisten las desigualdades entre ambos sexos.

Para G. Lipovetsky, (2007):

“La mujer se hallaba subordinada al hombre, era el quien la pensaba, se la definía en relación con él; no era nada más que lo que el hombre quería que fuese. Esta lógica de dependencia respecto de los hombres ya no es la que rige en lo más hondo la condición femenina en las democracias occidentales. Desvitalización del ideal de la mujer de su casa, legitimidad de los estudios y el trabajo femeninos, derecho de sufragio, «descasamiento», libertad sexual, control sobre la procreación son otras tantas manifestaciones del acceso de las mujeres a la

completa disposición de sí mismas en todas las esferas de la existencia, otros tantos dispositivos que construyen el modelo de la *tercera mujer*". (p. 218).

En su proceso de emancipación la mujer se alejó del ideal de ser ama de casa, y se centró en la búsqueda de su autonomía, gobernarse a sí misma, estudiar, su realización profesional y ganar espacios en la esfera política y económica en igualdad de condiciones con el género masculino.

En la actualidad, hombres y mujeres tienen derecho a construir su propia identidad e individualidad pero no significa que los roles masculinos y femeninos sean intercambiables. Sin embargo, los roles exclusivos han sido sustituidos por la libre elección por parte del sujeto y se han convertido en una oportunidad para ingresar a las esferas en las que antes no tenían participación, pero bajo normas y roles sociales diferenciados.



Figura 27. La tercera mujer. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

4.4.3.1. Trabajo-familia: la igualdad inalcanzable. Gilles Lipovetsky.

El lugar que ocupa la mujer en el mundo laboral y familiar es ejemplo de la tercera mujer, de su avance hacia la igualdad y la continuidad de condiciones desiguales. Si bien en cierto que la profesionalización de la mujer es legítima y hace parte de su identidad, la presencia de las mujeres en la esfera domestica sigue en aumento y las condiciones laborales con respecto a los hombres es desigual.

La desigualdad radica en que siempre es la mujer la que sacrifica sus intereses profesionales y laborales para atender las necesidades del hogar, y, para que el hombre se realice profesionalmente; el intercambio de roles entre los dos sexos es casi improbable porque ha sido imposible desligar a la mujer de su rol de madre y

esposa. Y en lo que se refiere al ámbito laboral la estructura del empleo, las cualificaciones profesionales, las profesiones y los trabajos se distribuyen de manera desigual según el sexo. Todos estos cambios en la estructura social y económica de las mujeres dio lugar a un nuevo modelo de pareja *igualitaria y participativa* en el que los dos conyugues participan de las decisiones importantes de la familia y contribuyen a las tareas del hogar, para el caso del hombre esta contribución es mínima, sigue siendo la mujer responsable del hogar, para el caso de las mujeres que pertenecen al mundo laboral las actividades domésticas no constituyen una carga que le impide el desarrollo de su autonomía individual por el contrario enriquecen sus emociones y su vida adquiere un mayor sentido.

4.4.3.2. ¿Hacia una feminización del poder? Gilles Lipovetsky.

La feminización del poder es la última etapa de la dinámica moderna igualitaria. Una tercera mujer que centro su interés administrar empresas e instituciones y ocupar puestos de gran responsabilidad que han sido reservados para los hombres, tarea que no ha sido fácil debido a que se sigue considerando a la mujer como débil, emocional por lo que son ubicadas en puestos que no dependen de sus decisiones.

En años posteriores y con la creación de los sistemas meritocráticos se logró descalificar los modelos jerárquicos de los sexos rompiendo con el esquema de que el poder es exclusivo del hombre y la autoridad de las mujeres como jefe tuvo un reconocimiento social, los hombres ya no rechazan ser subalternos de las mujeres. Pero este sistema dio origen a un nuevo mito sobre la mujer que consistía en su capacidad de humanización, democratización de los espacios empresariales. Ahora,

las estructuras de poder no se dejan influenciar por las diferencias sexuales lo que disminuye la capacidad de exclusión, inferioridad y jerarquización de los hombres en la esfera del poder.

4.4.3.3. Las mujeres y la representación política. Gilles Lipovetsky.

Durante mucho tiempo las mujeres fueron excluidas de la economía y la política, por muchos siglos la mujer estuvo representada en el ámbito político por los hombres.

El ingreso de la mujer a la esfera política no ha sido fácil porque han tenido que enfrentar la actitud paternalista, machista y discriminatoria por parte del sexo masculino que ve en la política un espacio para el reconocimiento social, la glorificación de su poder y el manejo de grandes masas, caso contrario ocurre con las mujeres la política es para ellas una oportunidad para imponer sus ideas y promover el progreso.

En la cultura occidental la participación de las mujeres en política es mínima por lo que se promueven debates en torno a la paridad de los sexos en la política, en esta cultura las féminas tiene a favor que los partidos políticos se someten a las urnas y no pueden negarse al proceso de reivindicación propuesto por la ciudadanía que considera importante la participación de la mujer en la toma de decisiones en el campo de lo público.

En esta época, el objetivo de las mujeres es alcanzar la paridad entre hombres y mujeres en la esfera de lo político a través de las reivindicaciones colectivas, caso

contrario ocurre con la participación de la mujer en las elites políticas, esta esfera será el último de los logros alcanzados en el proceso de emancipación de la mujer.

4.4.3.4. El poder o el eterno retorno de lo masculino. Gilles Lipovetsky.

No cabe duda que en el futuro un gran número de mujeres habrán conquistado puestos que implican un alto grado de responsabilidad pero, para ello habrán tenido que sacrificar su realización como mujer porque el matrimonio y la maternidad es un obstáculo para su realización profesional, por tal razón, es indispensable para la mujer esposa encontrar un equilibrio entre la vida familiar y su desarrollo profesional; varios estudios han demostrado que las altas ejecutivas son mujeres solteras, no tener una carga familiar les permite concentrar todos sus esfuerzos en su vida laboral lo que favorece la paridad entre hombres y mujeres en lo que respecta a cargos dirigentes en las grandes organizaciones económicas.

La mujer tiene que buscar un equilibrio entre ser profesional y ama de casa porque la paridad entre ambos sexos nunca llegara a darse en el campo de los roles domésticos, la mujer seguirá siendo la responsable en la esfera de lo domestico por lo tiene que combinar los roles tradicionales con los roles de la vida moderna, algunas prefieren dejar su trabajo para dedicarse a la vida familiar y emplearse por su cuenta en marketing, crear su propia empresa o dedicarse a la belleza femenina para disponer de su tiempo, estas mujeres están comprometidas con su familia y su objetivo no está centrado en ingresar al mundo laboral para tener poder, y/ o no ha logrado desprenderse de los roles tradicionales que le asigno la cultura. Además la mujer profesional ha sido duramente criticada porque su desempeño laboral afecta la

vida en pareja y la educación de los hijos al dejarlos al cuidado de terceros. Esta condición de desigualdad entre ambos sexos es un obstáculo para que la mujer alcance un importante reconocimiento en la esfera económica.

Tras varios siglos de lucha por la paridad entre hombres y mujeres, hoy la mujer ha logrado superar el rol de madre y esposa abnegada pero sigue siendo responsable del éxito familiar, ahora, goza de autonomía intelectual, participa de las decisiones familiares y los espacios políticos, se gobierna así misma y ha logrado ser reconocida en el campo laboral, pero, queda claro que socialmente el hombre sigue siendo reconocido como un ser superior respecto a la mujer porque prevalece la división sexual de los roles entre ambos sexos.

Otra de las razones por la que las mujeres no tienen tanta injerencia en algunos campos del conocimiento y profesional se debe a la influencia de los estereotipos sexuales que han limitado las ambiciones femeninas no es el miedo al éxito como han planteado algunas investigaciones sino su rol social y a normas identitarias que orientan al hombre al campo de la competición y del poder, los hombres están y seguirán estando asociados al campo de lo público y las mujeres a lo privado, razón por la que su motivación no está centrada en el poder . Sin embargo, algunas mujeres han ido rompiendo con esta concepción y se han convertido en modelo de inspiración para las siguientes generaciones. De esta manera muy pronto la mujer estará en las mismas condiciones jerárquicas de superioridad que los hombres.

Una mujer emancipada que alcanzó su autonomía intelectual, laboral y educativa gracias a su capacidad de lucha y, a la búsqueda de la reivindicación de los derechos que un día le fueron arrebatados.

Finalmente, queda claro que la condición de superioridad y los privilegios de los que goza el hombre fueron heredados desde el momento en que le fueron asignados los roles y posteriormente reafirmados por la cultura, el reconocimiento social y el seno familiar que educa a niños y niñas dejando en claro las diferencias entre los dos sexos. Pero, esta lucha no ha terminado la mujer sigue en la búsqueda constante de condiciones igualitarias entre ambos sexos en el campo de lo público y lo privado.

5. ¡ASÍ SE LLEGÓ HASTA LAS INCLUSIONES Y EXCLUSIONES!

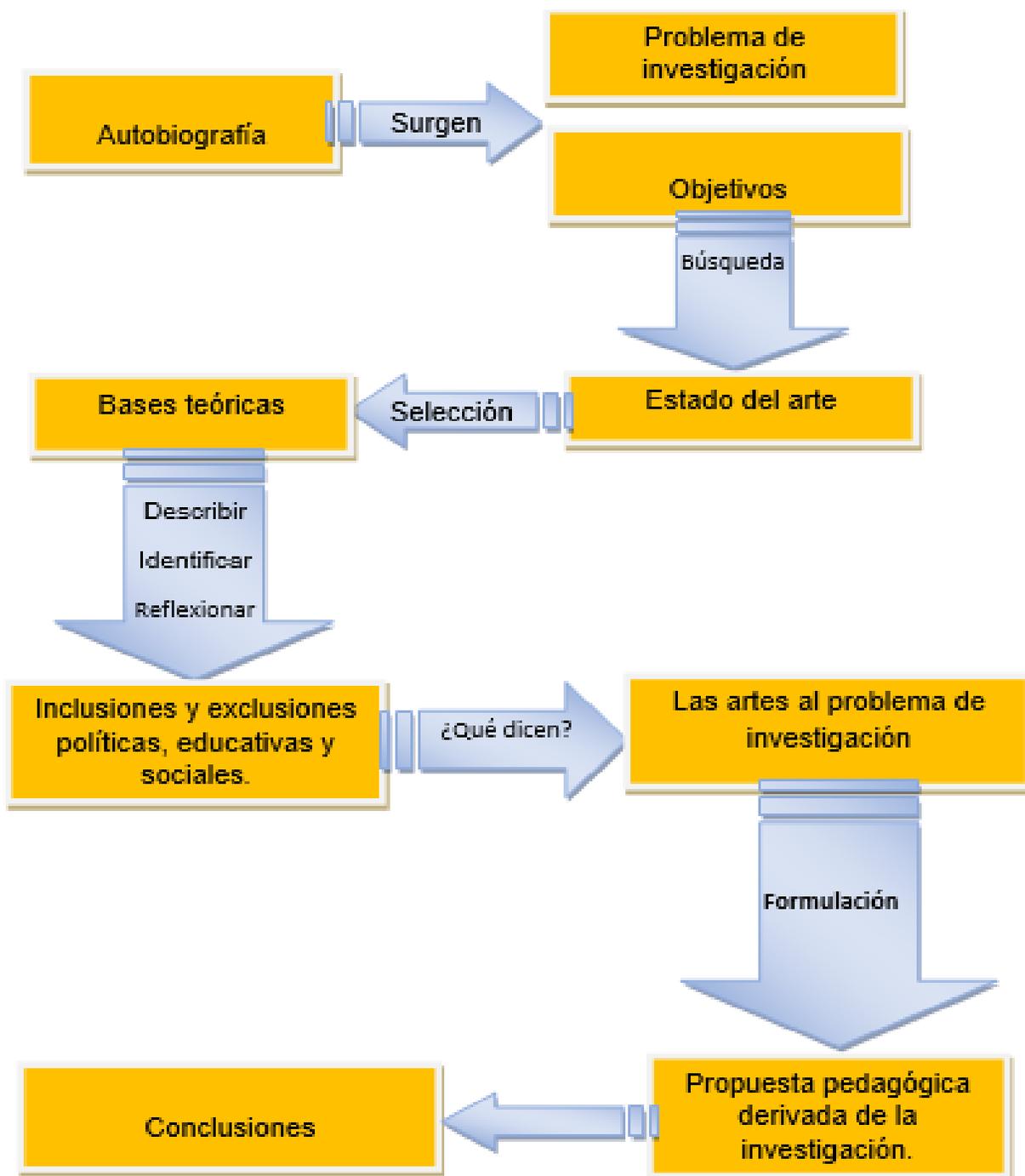


Figura 28. Ruta metodológica. **Fuente.** (Velásquez, Q.C.)

Para llegar a las inclusiones y las exclusiones que padece una mujer docente que fue desplazada por la violencia por los grupos ilegales que delinquen en el país fue necesario trazar una ruta.

5.1.1. Inicio del camino. La autobiografía

Durante el encuentro de investigación el docente Miguel Alberto González González invita al grupo de estudiantes de la maestría a escribir la autobiografía con el fin de que hagan un recorrido histórico de su vida mediante la evocación de los momentos más significativos en su proceso de construcción como sujeto con el fin de que logren identificar aquellos hechos que los afectan y conmueven por la importancia que revisten en la vida de cada uno.

5.1.2. Problema de investigación

Para definir el problema de investigación se abordaron los acontecimientos más importantes narrados en la autobiografía, los cuales quedaron reducidos a palabras claves después de hacer un ejercicio de reflexión y análisis del que emergió el problema y la pregunta de investigación.

5.1.3. Objetivos

Definido el problema de investigación y formulada la pregunta se elaboran los objetivos, para a partir de ellos iniciar la elaboración de los capítulos con el propósito de comprender, identificar y analizar el impacto que tienen las inclusiones y exclusiones en la configuración de la subjetividad y la individuación de una mujer desplazada.

5.1.4. Estado del arte

Antes de iniciar el trabajo de campo la investigadora busco en la web teóricos y tesis que han aportado al problema del desplazamiento forzado, las inclusiones y las exclusiones que padece la mujer con el fin de tener un primer acercamiento con la problemática a abordar, la cual afecta a la sociedad en general, pero en particular y de forma más compleja a sus víctimas y especialmente a las mujeres. Estas lecturas permitieron conocer los campos de conocimiento que han sido abordados, los logros alcanzados por las investigaciones realizadas y los vacíos que aún existen con respecto a las inclusiones y exclusiones políticas, sociales y educativas.

5.1.5. Selección de bases teóricas

Para el proceso de selección de las bases teóricas, inicialmente se hizo un análisis de los campos de conocimiento que hacían parte del problema a investigar para posteriormente determinar los teóricos que aportan desde la academia al ejercicio autobiográfico, los cuales permiten entretrejer los conocimientos con la experiencia.

5.1.6. Identificación y descripción de las inclusiones y exclusiones.

Después de analizar y reflexionar los aportes de cada uno de los teóricos al problema de investigación se construyeron los capítulos para dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados, en los cuales, se hizo la descripción de las inclusiones y exclusiones que padece una mujer docente desplazada por la violencia. Luego, se hizo un análisis con el fin de comprender la incidencia que tienen estas

variables en el proceso de individuación y construcción de la subjetividad de una mujer.

5.1.7. El desplazamiento forzado, las inclusiones y las exclusiones una mirada desde el arte.

Para la construcción de este capítulo fue necesario iniciar un recorrido por el campo del arte y la estética con el fin de reconocer como han concebido los diferentes artistas el problema de investigación.

Los artistas han utilizado el arte para denunciar las graves consecuencias que tiene esta problemática en las víctimas, para la construcción de la memoria histórica y como una terapia que favorezca la resignificación de los acontecimientos traumáticos padecidos.

5.1.8. Formulación de la propuesta pedagógica

Se hizo la reflexión teórica sobre la problemática encontrada y se diseñó las actividades a través de la cual se pretende combatir las exclusiones que padecen los estudiantes, especialmente en condición de desplazamiento desde un enfoque de género.

5.1.9. Conclusiones

Para elaborar las conclusiones fue necesario relacionar la teoría con la autobiografía.

6.2. Tipo de investigación

El paradigma que soporta el presente ejercicio investigativo es el cualitativo; el actor principal del proceso es el individuo, en tanto es una investigación de carácter flexible, holística, que se interesa por comprender y describir los fenómenos o aspectos sociales del comportamiento humano, a partir de las experiencias, conocimientos, observaciones y relatos, convirtiendo así, el conocimiento subjetivo en la fuente principal de los datos que serán interpretados, analizados y fundamentados con bases teóricas que le permitan al investigador comprender y plantear su propio discurso sobre el tema de investigación.

En relación al modo de construir el conocimiento, para el paradigma cualitativo la indagación es guiada por lo que algunos llaman, un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo. La Investigación Cualitativa se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta. La validación de las conclusiones obtenidas se hace a través del diálogo, la interacción y la vivencia, las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización [Briones, 1996].

Por lo anterior, es que se concibe este tipo de investigación como flexible, porque la naturaleza de los fenómenos que aborda así lo exige, el ejercicio investigativo debe adaptarse a las necesidades y particularidades del fenómeno que se está estudiando y/o investigando, sin perder la rigurosidad y coherencia metodológica para que los resultados obtenidos sean confiables.

5.2. Método de investigación

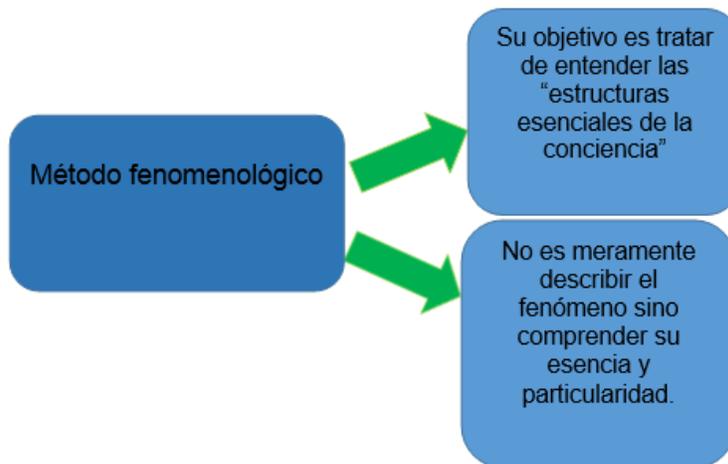


Figura 29. Método fenomenológico. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

En esta investigación, se utilizó el método fenomenológico que tuvo su origen en el pensamiento filosófico creado por el alemán Edmun Husserl (1859-1938) en los primeros años del siglo XX. ⁵La fenomenología es una forma filosófica que funciona como una metodología cuyo objetivo principal es tratar de entender las “estructuras esenciales de la conciencia”. No se trata solo de hacer una descripción del fenómeno que se está estudiando, su principal objetivo es comprender su esencia, su particularidad.

Por su parte, Martínez (1989), plantea que el método fenomenológico estudia los fenómenos tal como son experimentados y percibidos por el hombre y, por lo tanto, permite el estudio de las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo

⁵ Edmund Husserl (1859 - 1938), filósofo alemán fundador del movimiento fenomenológico o fenomenología, discípulo de Franz Brentano y Carl Stumpf. En 1900, con sus *“Investigaciones lógicas”* logró una comprensión que posteriormente se bautizó con el nombre de fenomenología. Entre sus principales seguidores se encuentra Max Scheler.

pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta.

De la misma manera, Edmund Husserl, citado por Gutiérrez, (1984), establece que: La fenomenología es un método que intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre, mediante una visión intelectual basada en la intuición de la cosa misma, es decir, el conocimiento se adquiere válidamente a través de la intuición que conduce a los datos inmediatos y originarios.

Por lo anterior, este método es el más adecuado para realizar la investigación porque permite comprender el mundo del otro, de sí mismo, darle significación y resignificarlo, decantar nuestra experiencia de vida de sujeto presente a partir del estudio de los fenómenos, basado en las experiencias, vivencias, en el discurso y la realidad del individuo; información recolectada a través de la autobiografía, con el fin de comprender la forma como las personas construyen el significado de su realidad, el sentido (su núcleo esencial), la verdad que está implícita, y la importancia que tiene indagar el pasado para dar testimonio de época, generar conciencia y denunciar la realidad social que vive el país, entender el presente, no se debe olvidar que somos sujetos relacionales, epocales y representacionales.

Por lo anterior, resulta coherente abordar la problemática de las inclusiones y exclusiones que padece una mujer víctima del desplazamiento forzado en Colombia desde la fenomenología.

6.2.1. Etapas del método fenomenológico

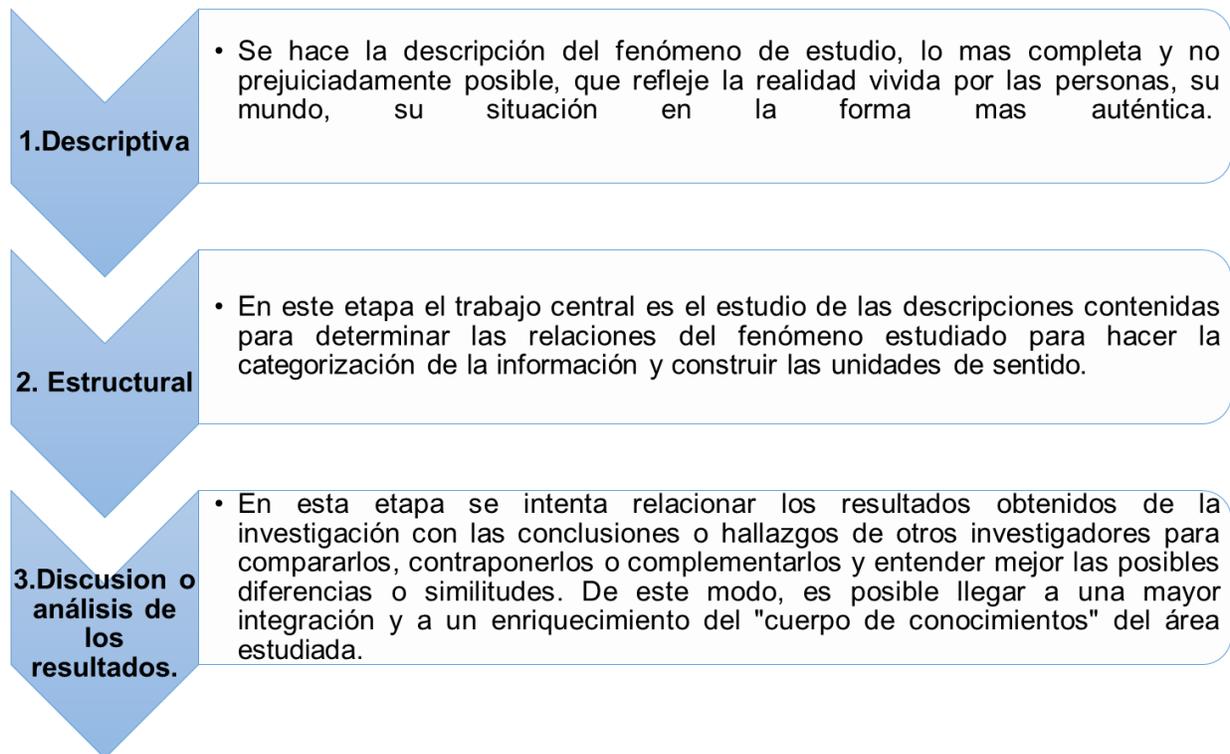


Figura 30. Etapas del método fenomenológico. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

6.3. Técnicas de recolección de datos

6.3.1. Autobiografía

La autobiografía es una técnica cualitativa de investigación en la que un individuo hace una escritura y una antropología de sí mismo, narra su vida de forma oral o escrita en primera persona, en ella el protagonista narra cronológicamente aspectos de su vida personal (los primeros años, familia, logros, fracasos, estudios, relaciones amorosas, hijos, viajes), y algunos hechos importantes y significativos de su vida haciendo una ubicación espacio-tiempo dentro de una sociedad concreta.

En el presente ejercicio de investigación, la autobiografía se constituyó en el punto de partida para determinar y comprender el problema de investigación ya que

permitió recordar, narrar y dar voz a la investigadora en relación al tema de las inclusiones y exclusiones políticas, sociales y educativas que padece una mujer que ha sido desplazada por la violencia y las implicaciones que estas han tenido a lo largo de su formación académica, en la reconstrucción de las relaciones sociales, su tejido social, su lectura de mundo, su forma de ser, actuar; su subjetividad. Al respecto Gonzalez (2014) afirma:

En lo metodológico, una autobiografía es un acto escritural o narrativo que va en rescate de la memoria del sujeto, pero con la actualidad de presente; por tanto, la relación de conocimiento no es para convocar autores sino para verlos en composición de la propia vida, es un querer conocer algo de nosotros mismos, lo que nos afecta; se transita por la afectación cuando en nosotros ocurre algo que marca un antes y un después; entonces, el sentido, el significado, la interpretación y la resignificación ocupan otro lugar en la historia del sujeto; intuyendo que algo o alguien se resignifica cuando empieza a ser sujeto-objeto de nuestro interés. (pp. 22-23).

De lo anterior, se puede decir que la autobiografía permite adentrarse en la experiencia subjetiva, hacer una narración de sí mismo, de las emociones, sentimientos, expectativas y experiencias personales, atribuyéndoles sentido con el propósito de autoanalizarse, reconocerse a uno mismo y hacer una catarsis de los acontecimientos dolorosos que han marcado la vida del sujeto, su historia, su forma de relacionarse con el otro, los otros, su individuación y su subjetividad. Al respecto, Lejeune define a la autobiografía como: “un relato retrospectivo en prosa

que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su individual y, en particular, en la historia de su personalidad”

Además es considerada una de las mejores técnicas para realizar estudios psicosociales por lo que es llamada epistemología del saber socio-cultural por tal razón es la mejor técnica para comprender el problema de las inclusiones y exclusiones que padecen las mujeres desplazadas.

7. CAPÍTULO I. LAS PARADOJAS DE INCLUIR A UNA DOCENTE DESPLAZADA



Figura 31. “Esencia de mujer”. **Fuente.** Óleo sobre lienzo. (2016). Henry Asencio.

En el presente capítulo se desarrolla el objetivo específico: Describir las inclusiones políticas, sociales y educativas que padece una mujer docente desplazada por la violencia.

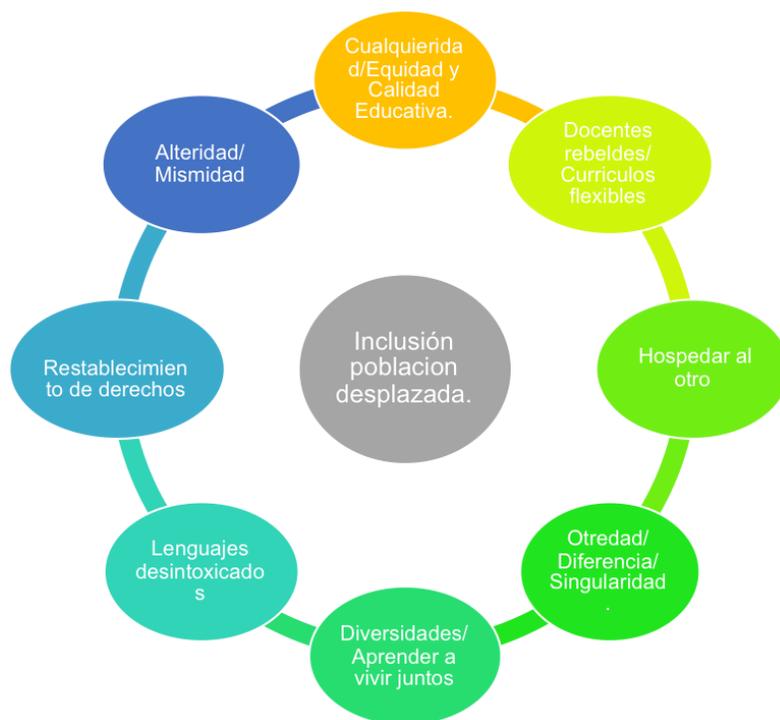


Figura 32. Inclusión población desplazada. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2017)

En este capítulo se da cuenta de las inclusiones a partir de las experiencias de vida de la investigadora, sus estados de ánimo social, y sus cosmovisiones como sujeto épocal y representacional; estos insumos primarios a lo largo del capítulo entran en diálogo y discusión con las diferentes epistemes que sustentan las inclusiones sociales, políticas y educativas.

Describir las inclusiones que padece una mujer desplazada por la violencia en Colombia permite analizar si estas se dan en condición de pleno goce de derechos o si por el contrario son forzadas al desconocer sus diversidades; no basta con ser

incluidos en los programas de víctimas de desplazamiento forzado, las mujeres en condición de desplazamiento en Colombia requieren de un acompañamiento continuo a nivel psicológico que les permita reconocer como superar el trauma generado por el desarraigo con el propósito de resignificar su vida y construir un proyecto de vida desligado de la dependencia institucional y orientado a mejorar sus condiciones económicas, laborales, psicológicas y familiares como una forma de superar la marginación que padece.

Antes de adentrarnos en las inclusiones que padece la mujer desplazada considero importante abordar el concepto inclusión.

La inclusión es el reconocimiento y respeto por las diversidades, la otredad, la mismidad, alteridad, la humanización del sujeto, pero también vivimos las inclusiones que son controladas por los poderes y diversifican de acuerdo a sus intereses

Para González González, (2016), inclusión es:

Entender que allegar al otro, que aceptar la llegada de los otros y de lo otro es uno de los primeros pasos para confrontar la exclusión; girar la vista, el olfato, el tacto, el gusto y el oído de aquello que se me parece, pero también de aquello que no me agrada, la inclusión es un ir más allá de sí. (p. 79).

En este sentido, incluir nos exige acoger al otro, a los otros, a la otra y a las otras que alteran nuestra existencia, que nos incomodan y, hasta nos molestan; es dar lugar a la otredad sin colonizar, es dejar de lado los lenguajes naturalizados impuestos

por la cultura y los poderes porque son tóxicos e inescrupulosos, nos imponen en el discurso la inclusión pero las políticas y las instituciones nos obligan a soñar con ella.

“La primera inclusión que padecí después de haber sido desplazada por el conflicto armado, si la padecí, porque no fue voluntaria, en nada cambio nuestra situación, no hubo restablecimiento de derechos, y, nunca me los restablecieron ni a mí ni a mi familia, los restablecimos solos, cada día, luchando contra toda forma de exclusión . (Velásquez, 2016)

Un buen ejemplo de la falacia de los lenguajes son las políticas de inclusión que el estado colombiano creó para la población desplazada, porque está muy lejos de serlo, estar en el RUV no es la solución a los problemas sociales, económicos, políticos y emocionales que padece el desplazado; una verdadera inclusión es en primer lugar dejar de verlos como población vulnerable, indeseable, sospechosa porque no los somos, somos hombres y mujeres que hemos sido vulnerados, que nos quitaron y arrebataron todo, la vida, nuestros derechos y, que hemos tenido que enfrentar a una sociedad que ha sido permeada por estereotipos y prejuicios impuestos por los lenguajes de los poderes, una sociedad que nos excluye, juzga y desconoce con lenguajes desnaturalizantes por ser diferentes, por ser lo otro, lo que los altera.

El caso es que para la sociedad, los desplazados son invisibles, y cuando los reconoce los desprecia, los ve como miserables, pordioseros, los discrimina a través

de lenguajes excluyentes que han sido naturalizados por los lenguajes de los poderes, lenguajes que nos colonizaron y utilizamos para colonizar y, luego someter al otro.

Y, entonces ¿lo diverso?

“Los primeros días después del desplazamiento nos quedamos en mi pueblo porque ahí teníamos casa aunque nos daba miedo que vinieran a matarnos, ahora, un desconocido podía ser nuestro enemigo, no confiábamos en nadie; desafortunadamente la estadía en el pueblo era nuestra única opción teníamos poco dinero y había que ahorrar; la gente murmuraba de mi familia, muchas cosas se dijeron, que éramos auxiliares de los grupos armados ilegales, nos señalaron de trabajar con las fuerzas militares, entre otras cosas que no vale la pena mencionar porque fueron solo injurias. Nuestros amigos y algunos de nuestros familiares dejaron de hablarnos por temor a represalias desafortunadamente, habían para ese momento dos grupos ilegales que tenían atemorizada la población rural y urbana; (Velásquez, 2016).

Para García, (1999) la confusión sobre el ser social que se produce porque la autoimagen de las personas en situación de desplazamiento no coincide con lo que la sociedad se hace de ellas, de manera que tiende a marginarlos y a culpabilizarlos de los problemas sociales del lugar receptor. (Pág. 15)

Cuando llegamos a mi pueblo en lugar de ser víctimas nos vieron como criminales y oportunistas, nos juzgaron sin conocer nuestra historia.

(Velásquez, 2016).

Por lo anterior, es imperante que la sociedad y las instituciones estatales reconozcan que para dar paso a la inclusión de la población desplazada en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla el ser humano es indispensable dejar de verlos como personas indeseables, brindarles apoyo psicosocial que les permita superar el evento traumático, resignificarlo, adaptarse a los nuevos patrones culturales para que construya nuevos estilos de vida y brindarle las herramientas necesarias para que creen un proyecto de vida dirigido a superar la situación de miseria, e incluir dentro de las ayudas humanitarias estrategias que contribuyan a restablecer los derechos que les fueron arrebatados sin crear dependencia institucional, la realidad es que:

“La sociedad nos percibe como personas sospechosas, dudan de nuestra honestidad y el llevar acuestas el rotulo de desplazados complejiza más nuestra situación, algunos nos ven como mendigos, otros como personas peligrosas, un problema y otros como sujetos que lo único que quieren es vivir a expensas de la sociedad y si, desafortunadamente, mucha gente está convencida que es obligación del estado proveerle todo y, también hay mucha gente que sido incluida como desplazada sin serlo. (Velásquez, 2016).

Todas estas formas de segregación social, simbólica, la falta de sensibilidad y solidaridad de la sociedad para referirse a los desplazados son producto de las experiencias vividas, los estereotipos sociales impuestos por la cultura, el sentido común, noticias descontextualizadas y/o denuncias realizadas por los medios de comunicación que estigmatizan la población desplazada e influencia la construcción

de alteridad y las posibilidades de inclusión e integración social porque son vistos como “lo otro”.

En este caso resulta pertinente retomar el concepto de González (2016), en el capítulo Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones, el autor nos invita a reflexionar en torno a la otredad y los lenguajes que hemos naturalizado para controlar, homogeneizar y colonizar al otro, razón por la que nos incita a crear nuevos lenguajes, lenguajes desintoxicados de los poderes que nos permitan socavar las diversidades, crear mundos posibles y asumir el desafío de aprender a vivir juntos.

Y, es que incluir a la población desplazada no depende solo del colectivo social y de las instituciones del estado, es indispensable que cada uno de los sujetos que conforman la sociedad comprendan que la diversidad es una oportunidad para aprender y conocer al otro que es diferente de mí, que me incomoda e intimida, es darle cabida a la pluralidad, es en palabras de Skliar “hospedar al otro” para poder “estar juntos”, es tener derecho a ser diferente, una diferencia no para excluir sino para dar lugar a *la otredad, mismidad y alteridad*.

7.2.1. Inscripción en el registro único de víctimas

En Colombia, la población desplazada es incluida en el RUV⁶ después de demostrar su honestidad.

Para González González (2016), un desplazado tiene que:

⁶ Registro Único de Víctimas

Empezar por demostrar su dignidad, demostrar que es honesto, demostrar que no está mintiendo, demostrar que es un desposeído de derechos para que el Estado siquiera lo incluya en algún listado. El caso es que un desplazado no es socialmente bien visto, se duda de su calidad de desplazado, incluso se le desprecia. Lo primero que pierde un desplazado es su dignidad, luego sus propiedades y finalmente su identidad cultural, debe rehacerse en otros espacios que no son los suyos, reinventarse como persona. (p.61).

En Colombia, la población desplazada es discriminada, excluida y deshumanizada por la sociedad y las mismas instituciones que se encargan de atenderlos.

“Para lograr que fuéramos reconocidos como desplazados nos dirigimos a la personería municipal, mi madre declaró y narró los hechos ocurridos el día del desplazamiento (fecha, día, lugar, razones del desplazamiento y los motivos por los cuales no hicimos la denuncia de las amenazas recibidas con anterioridad, nombre del grupo armado ilegal y de los sujetos que nos habían obligado a abandonar la finca; mi madre tenía miedo de lo que pudiera pasar después de la declaración, desafortunadamente se han presentado casos donde la información se filtra y las víctimas son ajusticiadas. Los otros eran sospechosos para nosotros así como nosotros para ellos”. “Esa declaración es otra forma de victimización, la evocación de los recuerdos es dolorosa y no hay acompañamiento psicológico, las preguntas que hacen los funcionarios

son crudas respecto a los hechos, no hay respeto por el dolor”

(Velásquez, 2016).

Las mujeres en Colombia representan el mayor número de víctimas que ocasiona la violencia sociopolítica en el país, es uno de los grupos poblacionales más impactados por el conflicto armado, sobre las mujeres recae todo el peso de la guerra; las cifras así lo demuestran.



Tabla 4. Víctimas del desplazamiento a nivel nacional. **Fuente.** rni.unidadvictimas.gov.co/ruv 2018.

Además, de enfrentar situaciones adversas producto del desarraigo, son discriminadas por su condición de género y/o raza, revictimizadas al momento de declarar, y, si la víctima decide no hacerla no tiene derecho a acceder a las ayudas estatales.

En Colombia, para que las personas que han padecido el desplazamiento sean incluidas en el RUV tienen que presentarse a la personería municipal o regional más cercana para diligenciar un formulario solicitando la inscripción en el Registro Único de Víctimas en el que se incluya la declaración juramentada lo más detallada posible sobre el hecho victimizante en que tuvo lugar el desplazamiento forzado (lugar, tiempo, móviles del desplazamiento), la importancia de la declaración radica en que de ella depende la inscripción y, el acceso a las ayudas humanitarias a la que tienen derecho. Esta declaración es evaluada por la unidad de víctimas quien emite una resolución en la que incluye o no a la familia para que reciba atención humanitaria, este proceso dura alrededor de 60 días. Las víctimas reciben atención humanitaria inmediata por parte de la alcaldía o la gobernación departamental.

“Después de que mi madre hizo la declaración un funcionario de la alcaldía le entrego un kit de alimentos básicos y unos utensilios de cocina de plástico; como decía mi padre “había que apretar correa y comer lo que había”; en ese momento nuestro futuro era muy incierto, no teníamos suficiente dinero y la posibilidad de regresar a nuestra casa para rescatar nuestras pertenencias y poder vender aunque fuera el ganado que había era muy remota, el miedo a la muerte aun nos acompañaba y lo más importante para mi familia era preservar nuestra vida y permanecer unidos pese a la adversidad. (Velásquez, 2016).

Una de las consecuencias del desplazamiento es que afecta gravemente la situación económica de las familias, por lo que el estado ha dispuesto ayudas

humanitarias con el fin de mitigar el impacto, pero, lo que en realidad se ha logrado es crear dependencia institucional.

7.2.2. Ayudas humanitarias

Las ayudas humanitarias que el estado le ofrece a la población desplazada consta de mercados, aportes económicos para el pago del arriendo y la prestación del servicio de salud.

7.2.2.1. Atención inmediata

Es la ayuda alimentaria y de alojamiento temporal que recibe la población desplazada por parte de la alcaldía municipal o la gobernación departamental inmediatamente después del hecho victimizante y de haber declarado los hechos que lo obligaron a desplazarse.

“cuando fuimos desplazado lo único que recibimos fue la ayuda alimentaria porque en mi pueblo no hay albergues dispuestos para la atención a la población víctima del desplazamiento y, por otro lado, en nuestro caso no era necesario porque teníamos nuestra casa, el único temor que teníamos era que fueran y nos ajusticiaran como habían hecho con otra familia desplazada” (Velásquez, 2016).

Las ayudas humanitarias que reciben los desplazados son insuficientes, no dignifica a las víctimas, siguen siendo desposeídos de derechos porque están lejos de ser integrales como lo establece la ley 1448 de 2011 y en consecuencia, generan dependencia institucional, por tal razón, es urgente que las ayudas incluyan

programas de capacitación y formación que garanticen la vinculación al ámbito laboral en condiciones dignas para mitigar el impacto económico.

Las ayudas humanitarias cautivan a un buen número de desplazados porque están representadas en dinero, estos subsidios crean dependencia institucional a tal punto que la víctima considera que es obligación del estado brindarle los recursos económicos necesarios para subsistir olvidando que tiene que reconstruir su proyecto de vida para superar su condición de pobreza y volver a ser un ciudadano con derechos y deberes.

7.2.2.2. Atención humanitaria de emergencia

Es la ayuda humanitaria que reciben las víctimas de desplazamiento después de haber sido incluidas en el RUV, esta ayuda económica la otorga la agencia para la acción social y la cooperación con una duración de tres meses y en algunos casos puede extender hasta por otros 3 meses o más bajo la figura de prórroga la cual está sujeta a la aprobación después de que la víctima demuestre que sigue viviendo en condición de vulneración de derechos, pero, esta situación no garantiza que la ayuda sea de por vida porque el estado tiene un protocolo y ruta de atención específica para la población desplazada, tiempo durante el cual el desplazado tiene que superar la situación de pobreza y adaptarse a su nueva forma de vida.

“Después de ser reconocidos como víctimas del conflicto armado para recibir la ayuda humanitaria tuvimos que dirigirnos a la oficina del UAO⁷ en la ciudad de Neiva para solicitar la ayuda humanitaria que termina traducida en

⁷ unidad de atención y orientación a la población desplazada.

dinero, desconocíamos los tramites que debíamos realizar para obtener el beneficio, pero en las largas filas que tuvimos que hacer escuchamos diferentes historias de otros desplazados, como habían obtenidos las ayudas, sus luchas para ser reconocidos, las filas terminan siendo una cartilla sobre la ruta de atención; finalmente, después de dar vueltas por varias oficinas en busca de más información sobre los servicios a los que teníamos “derecho” recibimos tres ayudas, cada una tardaba de tres a seis meses o más”. Todas las trabas y la poca información sobre las ayudas creo que es un hecho intencional”.

(Velásquez, 2016).

7.2.2.3. Ayuda humanitaria transitoria

“Llamada transitoria como lo es nuestra situación según el estado colombiano, y no, se es desplazado para toda la vida, lo que es transitoria es la situación de vulneración de derechos.

Desafortunadamente, ese episodio hace parte de mi vida aun cuando he superado la condición de desplazada y lo digo no porque haya podido retornar y recuperar lo perdido sino porque las condiciones de extrema pobreza y el dolor que padecí ha sido superado. No puedo decir lo mismo de mi padre y mi madre ellos anhela poder regresar un día a “Los Andes”, superaron las condiciones de extrema pobreza, pero, no se han podido adaptar a la vida citadina, siguen ligados a la tierra. (Velásquez, 2016)

Es la ayuda humanitaria que se entrega a la población en situación de desplazamiento que se encuentra incluida en el RUV y que aún no cuenta con los recursos necesarios para subsistir, pero, que no están en riesgo por lo que no se les brinda atención de emergencia. La ayuda incluye dinero para alimentación y alojamiento.

Por otra parte, la dificultad a la que se enfrentan los desplazados para gozar plenamente de las ayudas alimentarias, de alojamiento y servicios de salud se debe en primer lugar a los trámites burocráticos que tienen que realizar los cuales son desconocidos por las víctimas, la atención en los UAO⁸ a los usuarios está limitada por el número de fichas a entregar por día, la insensibilidad de algunos funcionarios que no les brindan trato e información oportuna, en segundo lugar, falta orientación jurídica al momento de reclamar los derechos, los funcionarios mandan a las personas de oficina en oficina, y, no les dan respuestas claras sobre los beneficios a los que tienen derecho, y, finalmente, las ayudas no llegan oportunamente, pueden tardar hasta seis meses o más, y, en el peor de los casos no llegan por lo que tienen que ser nuevamente solicitadas.

Por lo anterior, es urgente que el estado colombiano cree programas de atención integral a la población desplazada que garanticen la reivindicación de sus derechos y el ejercicio de la ciudadanía.

7.3. Inclusiones educativas

⁸ Unidad de Atención al Desplazado

Colombia, cuenta con un amplio marco jurídico que garantiza el acceso a la educación de la población desplazada, pero, esta inclusión está dada en términos de acceso al sistema educativo, a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes desplazados no se les solicita ningún trámite burocrático ante la institución educativa por el simple hecho de ser población en condición de vulneración de derechos.

“Cuando mi madre se acercó al colegio más cercano a nuestra residencia para solicitar el cupo educativo para mi hermano y yo la respuesta fue que la cobertura era total, buscamos en otros colegios cercanos pero nos fue imposible, finalmente en la ENS de Neiva nos dieron el cupo y, esperaron hasta que expidiéramos los certificados de los años cursados, ahora estaba incluida al sistema educativo, pero, como estaba distante de casa y, no había el dinero suficiente para transporte y, mucho menos para pagar un recorrido escolar, me desplazaba caminando todos los días alrededor de cincuenta minutos en la mañana y hacia el mismo recorrido en la tarde, el mayor desafío que enfrenté fue transitar por un barrio intermedio que tenía problemas de seguridad, al comienzo mi madre me acompañaba, pero pronto tuvo que salir a trabajar y tuve que irme sola y aprender a cuidarme; los primeros meses fueron difíciles, me costó adaptarme a nuestra nueva forma de vida, muchas veces lloré amargamente y quise desistir de estudiar, pero, fueron esas dificultades las que me hicieron fuerte, cada mañana salía de casa pensando que era un día menos de pobreza y una oportunidad más para cambiar mi presente y el de mi familia. (Velásquez, 2016).

Esta forma de inclusión educativa para la población desplazada tiene su origen en un marco jurídico creado para combatir la exclusión a la que fueron sometidos, estos se concentran en los Decretos 2531 de 1989 y 2562 de 2001 donde se garantiza la prestación del servicio educativo durante la etapa de atención humanitaria y el retorno u reubicación. Pero, ¿son suficientes estas políticas públicas para subsanar y atender los problemas educativos a los que se enfrenta la población desplazada?

El mayor desafío que tiene la escuela es convertirse en un lugar significativo en la vida del estudiante, no se trata solo de incluirlo para que este ahí y luego sea excluido y no pueda ser.

El lema actual es una “*educación para todos y todas*” sinónimo de una escuela inclusiva que se ha quedado en el discurso y no trasciende la voluntad política, porque la educación inclusiva tiene como pilares fundamentales la equidad y la calidad educativa para el reconocimiento de la diferencia, una diferencia no vista como una forma de exclusión o discriminación sino para dar respuesta a la singularidad de sus estudiantes entendiendo que la diversidad es un rasgo vital e inherente del ser humano base importante en la construcción de una cultura democrática en la que *cualquiera* tenga acceso al aprendizaje.

Pero, la realidad educativa es otra, la educación inclusiva ha quedado en la imaginación y el discurso; se garantiza el acceso pero la calidad y la permanencia de esta población está sujeta a los recursos económicos con los que cuentan las familias

y, a lo que le ofrece la escuela, que no es mucho porque los recursos didácticos, humanos y económicos no son suficientes.

Por tal razón, pensar las inclusiones y diversidades en el ámbito educativo es un gran desafío que implica transformar las instituciones y los currículos para que la escuela sea un lugar acogedor y agradable que responda a las necesidades, intereses, capacidades, estilos, tipos, ritmos de aprendizajes; se requieren actos pedagógicos que identifiquen las barreras de participación y aprendizaje de los estudiantes para dar respuesta a través de alternativas pedagógicas pensadas para la atención a la diversidad.

“En el colegio me hubiera gustado ser tratada como una estudiante “cualquiera” y no lo digo porque recibiera tratos especiales ni se me tuvieran consideraciones especiales sino por las miradas inquisidoras, y, prejuiciosas de mis compañeros y algunos de mis profesores, y, porque cuando no respondía con las exigencias educativas fui duramente tratada”. (Velásquez, 2016).

Educar a los estudiantes desde la “*cualquieridad*” es un gran desafío para el maestro porque implica enseñar a todos los niños, niñas y jóvenes independientemente de su condición social, étnica, religiosa, sexual; una escuela que enseñe lo que tiene a “*cualquiera*”, una escuela hospitalaria y acogedora que se convierta en un lugar significativo para los estudiantes donde el docente tenga claro cuando se dirige a todos, todas y cuando tiene que dirigirse a un estudiante en particular, dando lugar a la singularidad, esa singularidad, en la que los estudiantes

empiezan a tener rostro y tener nombre; un docente sensible a lo frágil; parafraseando a Skliar el docente tiene que ser un sujeto cualquiera educando a cualquiera aboliendo la idea de un ser supremo y omnipotente porque los niños, niñas, adolescentes y sujetos en general aprenden sin la presencia del maestro, se aprende en cualquier momento y lugar.

Por otro lado, la población desplazada está exenta de pagar cualquier trámite administrativo en el plantel educativo teniendo en cuenta los altos índices de pobreza a los que está sometida la familia. Pero, estos procesos de inclusión en las instituciones no se dan en lo que se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje porque los estudiantes reciben atención pero no se les brinda atención psicosocial que les facilite el proceso de adaptación al nuevo plantel educativo, su entorno y la superación del desplazamiento. Además, el currículo y las estrategias de enseñanza están dirigidas a todos los estudiantes por igual, no se tienen en cuenta sus experiencias, su conocimiento de mundo, su diversidad esto se debe en gran medida a la falta de capacitación de los docentes para trabajar con poblaciones que le han sido vulnerados sus derechos y de esta manera gestionar currículos que estén dirigidos al colectivo pero también a la individualidad.

“Cuando ingrese al colegio rápidamente engrose la lista de estudiantes homogenizados y normalizados, no hubo programas educativos que atendieran las dificultades de aprendizaje que presentaba y, pronto entendí que tenía que reforzar en casa para no quedarme rezagada, nunca recibí apoyo psicológico en mi proceso de adaptación al nuevo entorno educativo y social”. (Velásquez, 2016).

En la actualidad los estudiantes en condición de desplazamiento siguen padeciendo la inclusión educativa siguen siendo invisibilizados y homogenizados porque no existe una ruta de atención específica dirigida a poblaciones vulneradas y, porque los docentes no tienen la formación suficiente al respecto.

Por lo anterior, para la atención a la población desplazada es indispensable que el MEN brinde a los docentes capacitación en torno a la construcción de un currículo pertinente y a la atención de problemáticas psicosociales para que estos a su vez diseñen estrategias pedagógicas que posibiliten la resignificación del evento traumático y brinden a los estudiantes las herramientas necesarias para la construcción de un mundo posible alejados de las condiciones de extrema vulnerabilidad a la que quedaron sometidos consecuencia del conflicto armado colombiano.

La formación docente tiene que ser la prioridad, no se puede seguir pensando que son simples mediadores en el proceso de aprendizaje y que en el acto de educar tienen el poder y la autoridad de incluir o excluir a los estudiantes basados en los estándares básicos impuestos por el MEN y los resultados de las pruebas externas que homogeneizan y normalizan a los estudiantes afectando el presente y futuro de los niños, niñas y jóvenes en condición de vulneración de derechos.

Al respecto Correa, (2007), considera que “Los educadores debemos abocar por un sistema público de educación que proporcione una formación de calidad e igualdad para todos y todas” (p. 27).

La escuela del siglo XXI requiere de docentes rebeldes que piensen la escuela desligada de los lenguajes pedagógicos naturalizados con los que se excluye e incluye de acuerdo a los intereses del sistema y de las mismas relaciones de poder que emergen en el sistema educativo; un docente que eduque bajo los principios de la igualdad, no para dar a todos por igual sino para que no exista una relación privilegiada entre unos y otros, un lugar donde no haya lugar a la exclusión.

Un docente que asuma la responsabilidad de enseñar a los estudiantes para que construyan y habiten sus propios lenguajes, lenguajes desintoxicados a partir de la lectura de su mundo, su realidad y sus cosmovisiones para que aprendan a vivir juntos.

7.3.1. Educación flexible

El MEN en aras de garantizar la prestación del servicio educativo a la población desplazada ha creado programas educativos flexibles pertinentes con enfoque diferencial para acabar con prácticas discriminatorias por su condición de desplazado a través del reconocimiento de las diferencias culturales, sociales y económicas para conocer su experiencia de mundo, cosmovisiones, potencialidades, debilidades, estilos y ritmos de aprendizaje para brindar atención educativa especializada que permitan superar la desigualdad y la marginalidad a la que fueron sometidos como consecuencia del conflicto entre grupos armados legales e ilegales.

Estos modelos educativos reconocen la diversidad de los estudiantes y la importancia de brindar apoyo psicosocial en el proceso de adaptación al nuevo entorno para el desarrollo o fortalecimiento de la resiliencia.

Para el caso de las mujeres en condición de desplazamiento existe un programa de apoyo educativo para mujeres mayores de 15 años con el fin de garantizar el acceso, la permanencia y la continuidad en los programas educativos., pero, la realidad educativa es otra porque proponen la inclusión, la atención integral y, luego, a través de los estándares y las competencias vuelven a quedar excluidos al no alcanzar los mínimos exigidos por las I.E y el MEN sin tener en cuenta la singularidad de los estudiantes.

Un ejemplo de ello: “El colegio no contaba con programas de atención a la población desplazada nunca recibí acompañamiento psicológico, emocional o participé de actividades de que facilitarían mi proceso de adaptación en el entorno escolar, me sentía muy sola, no fue fácil adaptarme al nuevo colegio, era un mundo totalmente diferente desde las formas de pensar y las actuar de mis nuevos compañeros, añoraba poder regresar a mi lugar de origen porque creo firmemente que nunca tuve un proceso de arraigo ni las condiciones necesarias que fortalecieran mis procesos identitarios en el colegio” (Velásquez, 2016)

Cuando los estudiantes llegan a los centros educativos receptores se encuentran que la escuela no tiene en cuenta sus condiciones sociales, económicas, culturales y su capacidad cognitiva, denota una clara indiferencia ante su situación que a futuro será la razón por la cual será discriminado por compañeros y profesores al no cumplir con los logros de aprendizaje, y/o alcanzar el nivel educativo exigido.

Por lo anterior, la escuela debe transformar sus currículos, tiempos y espacios de enseñanza-aprendizaje en torno a las particularidades individuales y colectivas de sus estudiantes, una escuela que reconozca y eduque en la diferencia desde la cualquieridad, alejada de toda idea de normalidad u homogeneización a sus estudiantes.

7.3.2. Servicio de restaurante escolar

“El servicio de restaurante escolar que me prestaba el colegio no era continuo porque no había cobertura total de la población escolar. La población que se beneficiaba todos los días eran los estudiantes de básica primaria. Pasaba al comedor escolar cuando quedaban raciones, me atrevo a decir que la cobertura no dependía de las condiciones socioeconómicas de las familias, la prioridad era atender a la población infantil; gozaba cuando accedía al servicio, la calidad y cantidad de la ración era muy buena; había refrigerio y almuerzo, algunas ocasiones me beneficiaba de los dos y, otras solo el almuerzo y, en múltiples ocasiones de ninguno. (Velásquez, 2016).

En la actualidad, los programas que promueve la secretaria de solidaridad brinda atención diferencial a la población desplazada en cuanto a la selección de usuarios de los restaurantes escolares, esto se ve sobre todo en las grandes urbes donde el servicio de restaurante escolar no alcanza para la totalidad de la población escolar, esta estrategia de atención focalizada tiene como objetivo garantizar la permanencia de la población desplazada en el sistema educativo. Por otro lado, el

acceso a una alimentación balanceada potencializa en los estudiantes el rendimiento académico, la atención y la concentración.

Actualmente, en Colombia un buen número de niños, niñas y adolescentes matriculados en los colegios oficiales son beneficiarios del programa de alimentación escolar (desayuno, almuerzo o refrigerio), pero, la calidad en la prestación del servicio se ha visto afectado por la corrupción, desafortunadamente, los operadores se quedan con buen parte del dinero asignado para el suministro de los alimentos.

“Durante, los años de docencia he sido testigo de la mala calidad en la prestación del servicio de restaurante escolar; los niños y niñas reciben raciones muy pequeñas y la calidad de los alimentos como verduras y frutas no siempre son los idóneos especialmente en el área rural, para solucionar este inconveniente los operadores exigieron a las escuelas rurales la conformación de la Asociación de restaurante escolar pero el problema se hizo mayor porque no pagaban a tiempo y los dueños de los supermercados a veces no nos fiaban por la demora en el pago afectando la prestación del servicio del restaurante escolar y por el educativo sumado a esto las escuelas no cuentan con cocinas que cumplan con los requisitos mínimos exigidos, no hay agua potable, servicio de gas natural y alcantarillado para el manejo de las aguas residuales.” (Velásquez, 2016).

Todas las situaciones antes nombradas se deben a que el PAE se convirtió en un negocio, por tal razón, cada año se pelean la adjudicación de los jugosos contratos.

En gran parte del país el servicio que presta el PAE se ha visto envuelto en escándalos de corrupción y, el departamento del Huila no es la excepción, las irregularidades se presentan por la mala calidad de los alimentos, alimentos en estado de descomposición, reducción en las raciones servidas, demora en los suministros y en el pago a las manipuladoras.

“En la institución educativa en la que laboro los estudiantes reciben solo el almuerzo y, hay un constante acompañamiento y seguimiento por parte de los docentes quienes informan al rector en caso de que haya irregularidades en la prestación del servicio a los niños, niñas y adolescentes. El rector de la I.E. siempre ha estado presto a informar o denunciar las irregularidades presentadas con el fin de garantizar la prestación de un servicio de calidad, y, solo certifica la cantidad de raciones entregadas, sin embargo, la ración suministrada es muy pequeña, el operador manifiesta que no es un almuerzo sino un complemento alimentario. (Velásquez, 2016).

Una forma de contrarrestar la corrupción en el PAE está en manos del rector de la I.E porque es el encargado de certificar y verificar el cumplimiento del operador en cuanto a la calidad del servicio y las raciones que se sirven diariamente, pero, desafortunadamente, no todos hacen el seguimiento riguroso del mismo

contribuyendo a la corrupción que tanto afecta la prestación del servicio y atenta con el objetivo de garantizar la permanencia de los escolares.

7.2.3. Servicio de transporte escolar

La priorización en el acceso al servicio de transporte escolar para la población desplazada tiene el fin de garantizar el acceso, la permanencia y la gratuidad de los estudiantes en las instituciones educativas teniendo en cuenta que una de las razones por las cuales las niñas, niños, jóvenes y adolescentes desplazados desertan del sistema se debe a la carencia de recursos económicos.

“En el colegio donde estudié no había servicio de transporte escolar gratuito, pero, en mi experiencia como docente en el área rural fui testigo de la mala calidad del servicio, primero, debido a las condiciones de las vías los carros contratados no contaban con los requisitos mínimos de seguridad, eran camionetas tipo estaca o carros 4X4. Recuerdo, que en una ocasión una estudiante perdió su falange de la mano derecha al descender del vehículo porque se le quedó atorada en la compuerta y, no hubo quien respondiera por el accidente, el vehículo no tenía los documentos en regla, por otro lado, el servicio era intermitente debido a la demora en los pagos, los procesos de contratación y, las extorsiones que padecían por parte del grupo ilegal que delinquía en la región, todas estas situaciones afectaba la permanencia de los escolares y les vulneraba el derecho a la educación, no era tan fácil llegar a la I.E

porque la mayoría de los estudiantes vivían a 2 0 3 horas de camino.
(Velásquez, 2016)

7.2.4. Educación superior “educar para reparar”

Es un fondo de Reparación para el Acceso, Permanencia y Graduación en Educación Superior para la población víctima del desplazamiento. Esta estrategia cuenta con ayudas para sostenimiento y pago de los semestres que dura el programa académico, una estrategia para la población diversa que garantiza el acceso a las líneas especiales de crédito 100% condonables y subsidios que ofrece el ICETEX que serán recibidos siempre y cuando haya permanencia educativa y participación en la estrategia “de tu mano para un mejor futuro”.

“Terminada la etapa de educación media en el colegio me acerqué al centro de atención para las víctimas para preguntar si existían programas o ayudas que facilitarían mi ingreso a la educación superior pero la respuesta siempre fue que no, para pagar mis estudios universitarios trabajé como empleada de servicios domésticos, manicurista y hacia trabajos a mis compañeros, era la única forma de conseguir dinero honestamente, no fue fácil pero lo logré, aunque no estudié lo que quería, soy docente no por un llamado vocacional sino porque era la carrera más económica y mi madre insistió en que era lo mejor para mí hasta que me convenció, ya en el transcurso de mi formación me enamoré de mi profesión, hoy puedo decir que soy docente por vocación con una gran responsabilidad social. (Velásquez, 2016)

La estrategia *educar para reparar* surgió fue a partir del año 2011, aunque estoy segura pocas personas las conocen porque es escasa la información que brindan al respecto en los centros de atención a las víctimas.

“Cuando mi hermano menor ingreso a la universidad fuimos al UAO para preguntar sobre ayudas para ingreso y permanencia en la educación superior pero nos dijeron que lo único que había era la opción de presentarse como desplazado para aspirar al cupo especial que tienen las universidades para la población víctimas del conflicto armado por carrera, pero que para la permanencia en el sistema no existían ayudas económicas y nunca nos hablaron del programa educar para reparar.

(Velásquez, 2016)

Una de las razones por la que la población desplazada no ingresa al sistema educativo nivel superior es por falta de recursos económicos y la dificultad para conseguir un trabajo que le permita estudiar y, si bien es cierto que tener una profesión en Colombia no garantiza el acceso al campo laboral si brinda mayores oportunidades para emplearse y, para el caso de la población desplazada es una de las formas de combatir la pobreza y de alejar a jóvenes de la delincuencia, la violencia y la drogadicción riesgos a los que están expuestos al hacer parte de la población vulnerada.

8. Capítulo II. EXCLUSIONES SOCIALES, EDUCATIVAS Y POLITICAS QUE PADECE LA MUJER DESPLAZADA



Figura 33. “nos desplazaron de nuestra tierra pero no nos quitaran el amor por la vida”.
Fuente. Mural, (2014). Juan Camilo Loaiza.

Para dar cumplimiento al objetivo específico: Narrar las maneras de excluir políticas, sociales y educativas que suceden a una mujer desplazada por la violencia.

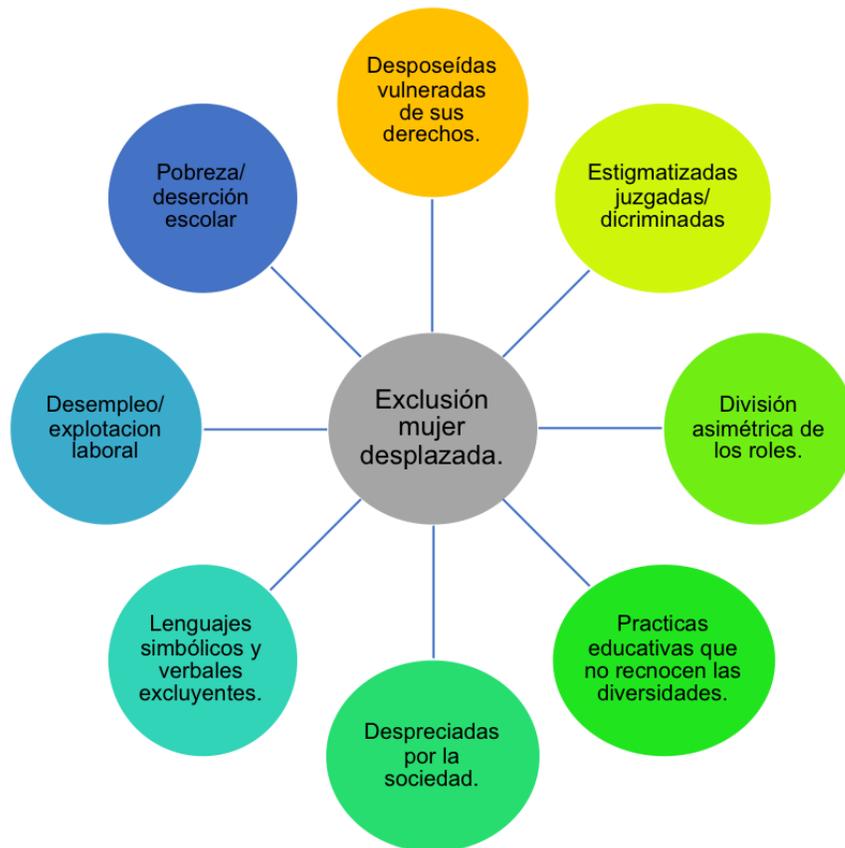


Figura 34. Exclusión mujer desplazada. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2018)

La población desplazada en Colombia supera los ocho millones de víctimas. Los desplazados son sujetos que se han visto obligados a abandonar su lugar de origen para preservar su vida y la de su familia, son gentes *desposeídos de derechos* como consecuencia del conflicto interno que afronta el país desde hace varias

décadas atrás, una problemática que no distingue entre grupos sociales, étnicos o de género.

El desplazamiento forzado tiene un carácter de masivo, dada la cantidad de víctimas; es sistemático porque su ejecución es sostenida en el tiempo; es complejo por la vulneración múltiple de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, y continuo, dado que esta vulneración persiste en el tiempo hasta que se logre su restablecimiento. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2007).

Los desplazados al ser expulsados de sus lugares de origen pierden su dignidad, la identidad cultural y los bienes materiales al padecer el desarraigo, para González González (2016), un desplazado no es socialmente bien visto, se duda de su calidad de desplazado, incluso se le desprecia. (p.61). En otras palabras, lo pierden todo y quedan en condiciones de extrema pobreza, desempleados, marginados y excluidos por su condición social, económica y política.

El desarraigo que padece la mujer ante el fenómeno del desplazamiento la deja en condición de extrema vulnerabilidad, exclusión social y vulneración de los derechos fundamentales salud, educación, vivienda digna, entre otros tantos derechos que le son arrebatados al momento de la expulsión de su lugar de origen, por si fuera poco es estigmatizada y juzgada por la sociedad al ser desplazada.

“Mi familia y yo fuimos obligados a desplazarnos de la finca donde vivíamos por uno de los grupos armados que delinquíen en la región porque no quisimos colaborarles. Un mal día, llego la guerrilla a

interrumpir la tranquilidad en la que vivíamos y como no quisimos colaborarles con alimentación, estadía y medios de transporte empezaron a amenazarnos, vivíamos con miedo, todos los días asesinaban campesinos, los acusaban de ser informantes (sapos) del ejército y/o paramilitares la guerrilla decía que era un solo grupo, pero, nunca pensamos en salir de la finca huyendo, hasta que un día, uno de los miembros del grupo paso por la casa y le dijo a mi padre que era mejor que saliéramos de la finca sin decir nada porque estábamos en la lista y, en cualquier momento nos asesinaban, ese mismo día salimos huyendo, lo único que sacamos fue ropa para unos días, habíamos hablado que si se cruzaban en nuestro camino teníamos que actuar con naturalidad y decir que íbamos hasta el pueblo, fue un momento muy difícil, teníamos mucho miedo y angustia, nuestro futuro se desmoronaba, no sabíamos lo que iba a pasar con nuestras vidas.

(Velásquez, 2016)

Constanza Velásquez (2016), define el desplazamiento forzado como “*un evento inesperado y traumático que afecta a un sinnúmero de personas sin distinción de clase social, racial, edad, género y cultura originado por el conflicto interno que vive Colombia desde el año 1960, hecho que obliga al sujeto a salir de su lugar de origen dejándolo todo (bienes materiales, la vida social, estabilidad económica, su vida privada) dando lugar a la violación continua de los derechos fundamentales inherentes al ser humano.*

En Colombia, la población más afectada por el desplazamiento es la mujer, especialmente campesina, indígena o afrocolombiana, padece como víctima, madre, esposa y/o hija, todas estas situaciones traumáticas son la antesala al mundo de las exclusiones políticas, sociales y educativas aun cuando existe un amplio marco jurídico para la protección y restablecimiento de los derechos de la mujer y la población desplazada.

“consecuencia del desplazamiento tuve que enfrentar situaciones económicas muy difíciles, literalmente lo habíamos perdido todo, quedamos en condiciones de extrema pobreza, fue un cambio brutal, nos acompañaba un sentimiento de inseguridad, perdimos nuestra identidad y ahora cargábamos con el rotulo de desplazados y, aun cargo con él, me acompañará el resto de mi vida, siempre seré una mujer desplazada en Colombia por el conflicto armado. (Velásquez, 2016).

La exclusión social que padece la mujer desplazada es consecuencia de un modelo social que en su proceso de desarrollo y avance económico genera desigualdades entre sus miembros; práctica discriminatoria utilizada desde la antigüedad que afecta a un solo sujeto o a diversos grupos de personas a las que le han sido vulnerados sus derechos, que padecen la desigualdad económica con respecto a la sociedad a la que pertenece, clase social, género, racial y en el ejercicio de sus derechos; puede convertirse en un proceso continuo y recurrente, su impacto depende del potencial individual del sujeto y, del entorno social al que pertenece. Los

sujetos excluidos socialmente son desposeídos y desintegrados en sus relaciones sociales, laborales y culturales.

Para el caso de la mujer la exclusión social no depende solamente de la posesión o no de recursos económicos, también es excluida por su condición de género y por su capacidad de cumplir o no con los roles domésticos, su función procreadora y a la maternidad, lo que la ha dejado en condición de extrema desigualdad con respecto a los hombres.

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la mujer para participar de las actividades sociales y desempeñarse en el ámbito laboral, económico y político es la realización de las actividades del hogar y la crianza de los hijos, el cumplimiento de estos roles exige de la mujer tiempo, dedicación y responsabilidad, su participación en el ámbito público no la exime de la obligaciones que le fueron asignadas por su condición de género.

Esta división asimétrica de los roles entre ambos sexos, dejó a la mujer confinada a las actividades domésticas, sus responsabilidades maritales y la educación de los hijos. Esta diferenciación sexual hasta nuestros días tiene a la mujer en condición de inferioridad y es la razón por la que socialmente hombre y mujeres son considerados diferentes.

En la actualidad, la mujer ha logrado romper con algunos estereotipos impuestos por la cultura, se ha convertido en una mujer autónoma que se gobierna así misma, desligada de la sujeción al sexo opuesto, con participación política, reconocimiento social y autonomía intelectual; se ha ido empoderando, pero aun así,

no se puede hablar de una igualdad o similitud entre los dos sexos. Es necesario que la lucha por el empoderamiento de la mujer siga su curso.

En palabras de Lipovetsky, (2007), *la tercera mujer o mujer indeterminada*.

Nuestra época ha desencadenado una conmoción sin precedentes en el modo de socialización y de individualización de la mujer, una generalización del principio de libre gobierno de sí, una nueva economía de los poderes femeninos; este nuevo modelo histórico corresponde a lo que denominamos la tercera mujer. (Lipovetsky, 2007, p. 213)

8.1. Exclusiones sociales que padece una mujer desplazada

La mujer en condición de desplazamiento padece la exclusión social por su carencia de recursos económicos, por su pertenencia o no a una clase social, condición de raza y en algunos casos por discapacidad, es decir, discriminada por ser desplazada, pertenecer a una etnia y este problema se agudiza cuando se excluye por condición de género (cumplimiento o no de roles domésticos, conyugales y de maternidad). La mujer desplazada puede llegar a padecer una triple discriminación. (mujer, etnia, por su condición)

8.1.1. Pobreza

“La pobreza es una forma de vida que aparece cuando las personas carecen de los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas” y es una de las principales razones por la que las mujeres son excluidas del ámbito social y de la vida pública.

“Con el desplazamiento lo perdimos todo, salimos con la ropa que teníamos puesta y nada más. Aún recuerdo como si fuera ayer ver a mi padre y a mi madre llorando como niños, tantos años de dedicación y trabajo les habían sido arrebatados por no querer colaborar con la expansión de la guerra y el terror” (Velásquez, 2016).

La pobreza hace referencia a la carencia de recursos económicos y materiales en la que se encuentra un sujeto para acceder a servicios de educación, salud, alimentación y vestido, es decir para suplir las necesidades básicas y gozar de una calidad de vida.

Para la mujer desplazada, este fenómeno se agudiza al padecer el desarraigo, perder sus propiedades, las relaciones sociales, su identidad cultural, en algunos casos miembros de la familia (padres, hijos, esposo u otros familiares), el abandono y desprotección por parte del estado colombiano y la invisibilización de la sociedad que los margina y excluye.

Para el Programa de Naciones Unidas la pobreza es: “una situación que afecta la calidad de vida de las personas y las familias, que recorta sus posibilidades en la salud, empleo, ingresos, educación, crédito, vivienda y activos” (DNP, 2006, p.16).

“Padecemos el deterioro de las condiciones de vida a la que veníamos acostumbrados, si bien es cierto que vivíamos en el campo, teníamos muy buenos ingresos y una excelente calidad de vida, vivir en el campo no es sinónimo de pobreza, si hay familias que carecen de recursos pero

aun así, para ellos sería mejor continuar en el campo que en la ciudad”
(Velásquez, 2016).

Desde el momento en que se padece el desplazamiento la mujer queda en condiciones de extrema pobreza, lo que la obliga a ubicarse en barrios marginales carentes de servicios básicos, de salud y recursos económicos para suplir sus necesidades básicas y por falta de empleo consecuencia de los bajos niveles de escolaridad, empleo informal o por empleos mal remunerados (explotación laboral); la carencia de recursos económicos y la pobreza que padecen ocasiona la desestructuración de la familia, en algunos casos violencia intrafamiliar, obliga al cambio de roles al interior de la familia, entre otros. Una de las causas por las cuales las mujeres están en riesgo de ser más pobres se debe a la falta de escolaridad, de un empleo digno y a el asentamiento en barrios donde aflora la miseria.

“Al llegar a Neiva mis padres arrendaron una casa con los pocos ahorros que tenían, y, cuando empezaron a escasear nos vimos obligados a vivir en compañía de mi hermana, su esposo e hijos; mi padre inicio la búsqueda de trabajo pero por falta de formación y por su edad le fue imposible conseguir un empleo, razón por la que mi madre se empleó en los oficios domésticos, pero, el dinero no era suficiente para suplir las necesidades de la familia y aunque no pasábamos hambre, la situación de pobreza de la familia se agudizaba porque no contábamos con el dinero suficiente para gozar de una plena calidad de vida, como la que teníamos antes del desplazamiento, por lo que se volvió muy natural tener que priorizar gastos. Para mi padre, dejar de ser el jefe del hogar le

genero estrés, ansiedad y su salud se fue deteriorando” (Velásquez, 2016).

La pobreza condiciona el acceso a la educación y por ende al empleo porque la carencia de formación académica obliga a la mujer a emplearse como doméstica, obrera o vendedora ambulante; otro de los factores es la dificultad para acceder a una vivienda digna, a la salud, bienes culturales, recreación y la adquisición de los recursos necesarios para el desarrollo de la familia y, de la mujer como consecuencia de la distribución desigual de los ingresos familiares, generalmente los hombre tienen salarios mejor remunerados y, si es la mujer la única que lleva el sustento al hogar tiene que dejar de satisfacer sus necesidades individuales para distribuirlas en las necesidades familiares.

“Ya en la ciudad y ante la falta de oportunidades de empleo para mi padre por carecer de formación académica sumado a eso la edad, mi madre se empleó en servicios domésticos para llevar dinero a casa y cubrir algunas necesidades familiares, ganaba poco; en mi caso hice un curso de manicure y pedicure para poder trabajar en mis tiempos libres y, de esta manera sufragar algunos gastos del colegio, algunas veces trabajé planchando ropa y haciendo aseo en casas de familia.

Por falta de recursos económicos no estudié la carrera profesional con la que siempre soñé. Soy docente, ahora, amo mi profesión pero cuando inicié mi proceso de formación lo hice porque me tocó” (Velásquez, 2016).

Por otra parte, pertenecer o ser reconocido como desplazado a nivel institucional no cambia la situación de pobreza de la familia porque si bien es cierto que el estado brinda ayudas humanitarias acceder a estos beneficios es complejo se deben seguir un sinnúmero de trámites burocráticos y pueden pasar hasta seis meses o más sin recibir las ayudas económicas para los gastos de alimentación y el pago del canon de arrendamiento por lo que la familia con o sin el reconocimiento por parte del estado sigue estando en condiciones de vulnerabilidad.

“El reconocimiento en el registro único de víctimas no garantizó el restablecimiento de los derechos que nos fueron vulnerados al desplazarnos. Las ayudas humanitarias que nos brindaron fueron insuficientes y nunca correspondieron a los bienes materiales que perdimos y fue gracias a esa situación que entendimos que para superar la pobreza, el dolor emocional, la discriminación y la exclusión en la que estábamos había que permanecer unidos como familia, dejar de esperar las migajas que llegaban por parte del estado, no podíamos caer en la dependencia institucional y el único camino era seguir adelantando nuestros estudios pese a las carencias para luego emplearnos y ayudar a nuestros padres” (Velásquez, 2016)

Para González González (2016):

Vulnerabilidad es una condición de indefensión, es aceptar que somos frágiles, es una de nuestras características, pero hay seres, espacios y objetos que tienen mayor inestabilidad que otros frente a las amenazas

del momento. ¿Nuestras vulnerabilidades son fortalezas para quienes? la vulnerabilidad académica, sanitaria, económica, jurídica o biológica nos obliga a ser colectivos, para el caso de la humanidad, los más vulnerables son los más pobres porque tienen menos opciones de capacitación, menos capacidad de respuesta a sus dificultades, menos opciones de cohesión. (p.80).

La vulneración de los derechos de la mujer tiene su origen en la distribución de los roles sociales porque se dio en condiciones de inequidad, la mujer quedó en condición de inferioridad con respecto al hombre y pese al proceso de emancipación y el empoderamiento del sexo femenino, esta diferenciación será difícilmente superada en una sociedad que se niega a romper con los esquemas patriarcales impuestos siglos atrás.

“Mi madre siempre se dedicó a los oficios del hogar, nunca trabajo fuera de casa porque mi padre no se lo permitió, fue educada para ser madre y esposa abnegada, obediente a su esposo, esa fue la educación que recibió. Pero, cuando fuimos desplazados ella se convirtió en jefe de hogar, tomaba las decisiones más importantes en la familia, se vio obligada a trabajar como empleada en servicios por falta de experiencia laboral, en este sentido el desplazamiento no significó un cambio drástico en las labores cotidianas, el impacto emocional que le produjo el desarraigo y la pérdida de los bienes materiales le afectó mucho porque le tocó cargar el peso de responder por el hogar sola, mi papá no consiguió trabajo. (Velásquez, 2016)

La mujer después del desplazamiento se ve obligada a asumir un nuevo rol al interior de la familia, la jefatura del hogar, por ausencia de la pareja, en la mayoría de los casos son asesinados y/o desaparecidos consecuencia del conflicto armado o está presente, pero, por falta de formación académica o experiencia laboral no logran ingresar al mercado laboral esta situación ha conducido a la feminización de la pobreza.

La mujer desplazada se ve obligada a laborar, pero, por falta de capacitación, formación académica, oportunidades y experiencia laboral se emplea en el servicio doméstico con salarios mal remunerados, sin condiciones dignas y, en la mayoría de los casos sin las prestaciones sociales de ley, ellas se someten a estos empleos porque tienen la responsabilidad de garantizar la supervivencia familiar, el dinero devengado es muy poco y, no hay satisfacción de las necesidades básicas que les permitan a ellas y sus familias gozar de calidad de vida, este nuevo rol al interior de las familias la obliga a invisibilizar su propia situación emocional producto del desarraigo y el rompimiento de las relaciones sociales que para el caso de la mujer especialmente rural tiene un impacto mayor por la falta de participación en el ámbito de lo público.

Asumir la jefatura femenina en las familias desplazadas no siempre está relacionada con la ausencia o presencia del hombre en la casa, en la población desplazada las abuelas, hermanas mayores u otros familiares se ven obligados a desempeñar este rol.

“La dinámica a la que vivíamos acostumbrados antes del desplazamiento cambio con nuestra llegada a la ciudad; mi madre se empleó en los servicios domésticos y, aunque ganaba poco, manejar las finanzas de la familia la convirtió en una mujer independiente, mi madre ganó autonomía y, tomaba decisiones importantes en la familia todas dirigidas a la superación de la situación en la que estábamos, pero, el peso de la familia le generaba estrés y quizás nos convertimos en una carga, nunca nos dijo nada, pero, se veía cansada de buscar la forma de sobrevivir en una ciudad hostil, totalmente desconocida y la responsabilidad de garantizar nuestra supervivencia, sobre ella recayó la obligación de superar cada una de las situaciones que trajo el desplazamiento y en, consecuencia se olvidó de ella, sufría en silencio, no decía nada, pero si era muy común verla llorar realizando los oficios de la casa o en su habitación cuando le preguntaba lo que le pasaba me decía que nada, hoy comprendo todo lo que tuvo que vivir y sacrificar por nosotros.

Por otro lado, mi padre se sentía inútil y producto de todas esas situaciones, el sentimiento de desarraigo que lo acompañaba, la dura situación económica que enfrentábamos, la ruptura con su entorno social y el estrés le ocasionó una grave enfermedad” (Velásquez, 2016).

Este cambio en la estructura social de las familias desplazadas en la mayoría de los casos trae como consecuencia la desestructuración familiar; los nuevos roles ubican a la mujer desplazada en condición de desventaja frente a los hombres no se avanza hacia la equidad de género por el contrario las diferencias y las

discriminaciones de los roles asignados a hombres y mujeres se acentúan cada día más porque la sociedad patriarcal se niega a aceptar que las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres y que las responsabilidades del hogar tienen que ser compartidas para que haya equidad de género y la mujer participe en los diferentes ámbitos de la vida pública sin padecer exclusión, desafortunadamente, la estructura patriarcal ha permeado las diferentes organizaciones sociales dando lugar a la violencia simbólica hacia la mujer, desafortunadamente las mujeres que trabajan para la consecución de las metas académicas, laborales y la participación en el ámbito de lo público son juzgadas por la sociedad que se niega a aceptar que las mujeres somos agentes de cambio social y como tal estamos en condiciones de aportar en la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria.

La mujer padece la exclusión en diversos escenarios sociales, para el caso de la mujer desplazada, la guerra acentúa esta condición porque visibiliza las acciones coercitivas que han sido empleadas para silenciarla, imponerle un nuevo estilo de vida al arrebatarle sus bienes materiales, obligarla a romper las relaciones sociales, olvidar su historia, limitar su participación en las organizaciones políticas, (juntas de acción comunal u organizaciones rurales), y la auto-invisibilización de su estado de salud mental y psicológico limitando su participación en las diferentes esferas de lo público confinándola a la vida privada acentuando el patriarcalismo presente en la estructura social y en las diferentes organizaciones de poder.

De acuerdo, con Gilles Lipovetsky (2007), en la actualidad la mujer se desenvuelve en la esfera social, económica, política, educativa, profesional en roles que habían sido reservados para los hombres, pero, esto no significa que la

desigualdad haya sido superada, porque las mujeres siguen desempeñándose en campos del conocimiento como la enseñanza, la salud o el sector servicios recibiendo salarios mal remunerados, por su parte los hombres tienen salarios superiores a las mujeres, aun cuando desempeñan los mismos cargos y si bien es cierto que las mujeres han logrado reconocimiento social y un lugar en el ámbito laboral la familia sigue siendo un obstáculo para desarrollarse en la esfera de lo económico.

8.1.2. Estigmatización

“ser mujer *desplazada* constituye en sí una forma de exclusión y discriminación. (Velásquez, 2016)”.

Cuando los desplazados llegan a la ciudad, la población receptora tiene la creencia de que su expulsión se debe a que son auxiliares de algún grupo ilegal, temen establecer relaciones sociales con los desplazados, los excluyen y tienen la creencia errónea que aprovechan esa situación para registrarse como víctimas del conflicto para obtener beneficios y privilegios estatales.

La estigmatización que padecen las desplazadas por parte de la sociedad les niega la oportunidad de obtener un trabajo estable, las deja en condiciones de extrema pobreza y vulneración de derechos, la falta de empleo digno les impide superar su condición de *desposeídos de derechos*.

“El rotulo de desplazado hace que la población receptora nos vea como auxiliares de la guerrilla, de los paramilitares o del ejército, somos intrusos que llegamos agudizar los problemas de pobreza y seguridad en

la ciudad, nos culpan de nuestra situación y creen que nos aprovechamos de esa condición para obtener beneficios institucionales. Lo mejor estrategia para evitar ser estigmatizado por la sociedad es no hacer pública la condición de desplazado, desde que lo comprendí lo hago” (Velásquez, 2016).

Después del desplazamiento, las víctimas de este flagelo para recibir las ayudas humanitarias tienen que inscribirse en el Registro Único de Víctimas, proceso que exige al desplazado hacer una declaración juramentada de los hechos que lo llevaron a salir de su lugar de origen; después de perder su dignidad y quedar incluido en el sistema tiene que cargar con el rotulo de desplazado.

Los desplazados son una población que ha sido estigmatizada y despreciada por la sociedad que los ve como una amenaza.

“Después del desplazamiento, mi familia se acercó a la personería más cercana para informar que habíamos sido expulsados de la finca por grupos armados al margen de la ley. Mi madre tuvo que rendir indagatoria y narrar el evento vivido para que fuéramos incluidos en el registro único de víctimas y recibir atención humanitaria por parte del estado con el fin de que fueran restablecidos nuestros derechos, pero los trámites burocráticos .y la invisibilización que sufrimos por parte del estado nos dejaron en condición de vulnerabilidad y tuvimos que empezar por arreglárnosla solos, sin la presencia del estado, y, ni decir de la sociedad recién llegamos de la zona rural y nos establecimos en el

pueblo más cercano la gente nos veía como una amenaza, delincuentes con ojos de sospecha porque imaginaban que algo malo habíamos hecho para que nos hubieran sacado de nuestra propiedad éramos juzgados por ser desplazados. Los desplazados nos convertimos en personas no deseadas para la sociedad porque nos perciben como un problema social generador de más violencia”. (Velásquez, 2016)

Para el caso de la mujer desplazada, es estigmatizada como víctima y por su condición de género, la cual emerge como consecuencia de las diferenciación de roles y, el cumplimiento o no de los mismos al interior de la familia sin tener en cuenta que al convertirse en jefe de hogar tiene que salir a trabajar para conseguir el sustento familiar situación que la obliga abandonar sus obligaciones domésticas generándole ansiedad, estrés, preocupación y sentimientos de culpa por no dedicar tiempo completo a la educación y el acompañamiento de los hijos en la superación del evento traumático y el proceso de adaptación en el lugar receptor.

8.1.3. Desempleo, empleo informal y explotación laboral

El desempleo en la mujer desplazada trae como consecuencia la carencia de recursos económicos para el sostenimiento familiar, los bajos niveles de escolaridad le impiden el acceso al mercado laboral formal empeorando su situación de pobreza y la situación al interior de la familia debido a que los padres centran todos sus esfuerzos en la estabilización económica y social por lo que los hijos quedan expuestos a riesgos psicosociales.

“Mi madre trabajó como empleada doméstica porque fue la única oportunidad laboral que encontró, trabajaba durante todo el día y ganaba muy poco, nunca recibió las prestaciones sociales de ley, la gente se aprovecha de la necesidad; con el dinero que mi madre ganaba se cubrían algunas necesidades básicas de la familia como alimentación que para ser honesta era poco balanceada porque el dinero no alcanzaba para mucho, se pagaba arriendo y algunos costos de nuestros estudios. Cuando mi madre estaba en el trabajo mi padre se responsabilizaba de la casa y de nosotros. (Velásquez, 2016)

Por otra parte, las mujeres que logran ingresar al mercado laboral lo hacen como empleadas domésticas porque carecen de formación académica y está íntimamente relacionado con los roles que desempeñaba antes del desplazamiento. La remuneración recibida en la mayoría de los casos es inferior al salario mínimo lo que dificulta suplir las necesidades básicas de la familia, esta situación se agudiza cuando los patronos saben que son desplazadas porque además de estigmatizarlas, los salarios que ofrecen son más bajos; otras se vinculan al empleo informal como vendedoras ambulantes y, en situaciones extremas las mujeres más jóvenes se vinculan a la prostitución.

“Con la vinculación de mi madre al mercado laboral la comunicación y las relaciones familiares se vieron afectados, porque mi madre de lunes a sábado salía a las 6:00 am y regresaba alrededor de la 8:00 pm cansada y con poca disposición para escucharnos, y, a esa hora nos acostábamos a dormir porque cada mañana nos levantábamos muy

temprano porque no había dinero para el transporte y teníamos que caminar más o menos 40 minutos; el único momento que teníamos para compartir en familia era los domingos". (Velásquez, 2016).

Esta situación hace que los roles familiares y la estructura familiar cambie porque la mujer es la que asume la carga económica de la familia y, además tiene que buscar un equilibrio entre la vida laboral y las actividades domésticas con su familia, la mujer adquiere en la actualidad un doble rol, realiza las actividades del hogar que son su obligación según los patrones culturales y patriarcales, existe una clara contradicción entre maternidad y trabajo, esta situación genera cambios estructurales, en la familia y la relación de pareja, el hombre deja de ser el jefe del hogar y queda relegado al cuidado de los hijos mientras la esposa trabaja; en la población desplazada para los hombres es más complejo acceder a un trabajo, la mayoría de ellos se vinculan al mercado laboral como albañiles, jornalero, obrero, peón o empleos relacionados con el uso de la fuerza, en estos empleos los hombres ganan más dinero que la mujer.

Para el caso de las mujeres desplazadas que no tienen cónyuge la vinculación al trabajo se ve obstaculizada por las labores domésticas y el cuidado de los hijos, si bien es cierto que existen guarderías, hogares de bienestar y programas de atención a la población infantil los cupos no son suficientes y algunos niños quedan por fuera de la estrategia, estas situaciones agudizan la pobreza y las condiciones de vulnerabilidad de la familia.

Como consecuencia de las dificultades para acceder al empleo, la explotación laboral y la vinculación a empleos informales, la mujer y los hogares que dependen económicamente de ella están en riesgo de seguir privados de los servicios de salud, educación, alimentación balanceada y acceso a una vivienda digna.

8.2. Exclusiones políticas

La exclusión política que padece la mujer está estrechamente relacionada con su rol de ama de casa, esposa y madre. Estas responsabilidades, han dejado a la mujer en desigualdad de condiciones en el ámbito laboral afectando la autonomía económica y como consecuencia, su autonomía en la toma de decisiones en el ámbito de lo público (acceso a la ciudadanía, participación de la vida social) y lo privado.

8.2.1. Carencia de poder

La falta de participación de la mujer en la toma de decisiones está influenciada por los estereotipos sociales y los patrones patriarcales que la confinaron a las actividades domésticas al ser considerada como un ser inferior incapaz de gobernarse a sí misma, sin autonomía económica e intelectual, sin reconocimiento social. Esta primera mujer quedó bajo el dominio y la sujeción del hombre.

“Mi madre antes del desplazamiento, había sido una mujer sumisa y dominada por mi padre, dedicada a las labores del hogar. Ella siempre fue muy valiente y se esmeró por educarnos, nunca trabajó aun cuando tenía formación académica porque en la época en que fue educada mi abuela le metió en la cabeza que debía casarse para toda la vida y que

le debía obediencia a su esposo, y, le obedeció al pie de la letra. Desafortunadamente, la situación que afrontamos después del desplazamiento se debió a que mi madre siempre estuvo bajo el yugo de mi padre, él tomaba las decisiones familiares y aunque mi mami no estuviera de acuerdo se hacía lo que él decía. (Velásquez, 2016)

En el caso de las mujeres desplazadas la carencia de poder está íntimamente relacionada con su incapacidad para aportar a la economía familiar, porque cuando las mujeres están vinculadas al trabajo ganan autonomía, están en la libertad de opinar y las decisiones familiares son consensuadas con la pareja y tienen mayor participación en la esfera pública.

8.2.2. Acceso a la ciudadanía

Para comprender este fenómeno se hace necesario abordar el concepto de participación ciudadana desde una postura teórica.

Para Gallego, (2008)

“La participación ciudadana surge en Colombia como un medio para renovar las estructuras formales de la democracia y convertirlas en dispositivos capaces de interpretar la voluntad y las demandas de la población en la materialización efectiva de sus derechos fundamentales. Surge en la doble combinación del interés institucional de ampliar los espacios de participación de la ciudadanía en la gestión pública y, como consecuencia de los procesos de lucha de la ciudadanía para reivindicar

sus derechos en el marco de un proceso general de calidad de vida humana” (p. 50).

La población desplazada al ser invisibilizada por parte del estado y la sociedad que los margina, los señala, los discrimina, y desprecia y no los reconoce como sujetos sociales, sino como sujetos carentes de recursos que se convierten en una amenaza para la sociedad y, especialmente para la ciudad receptora. Esta invisibilización, junto con la desposesión de derechos los convierte en sujetos que ejercen ciudadanía por el solo hecho de salir a las urnas.

Otro de los factores de exclusión política para la mujer en condición de desplazamiento tiene su origen en la estructura social del estado, y, en lo que ha denominado estado de bienestar.

En Colombia, los derechos de protección social están ligados al estatus laboral, esto quiere decir que los empleados tienen derecho a prestaciones sociales que son garantizados por la participación del sujeto en el mercado laboral formal y oficial. En lo que respecta a las mujeres desplazadas se encuentran desprotegidas o bajo una protección porque su vinculación al mercado laboral es informal y, en el mayor de los casos trabajan como empleadas domésticas. El acceso precario a los servicios asistenciales se debe a que pertenecen al régimen subsidiado de salud y, si bien es cierto que a este grupo poblacional el estado los exime del pago por la prestación de los servicios la atención que reciben es precaria.

En conclusión, la exclusión política de la mujer gira en torno a la falta de acceso a los derechos sociales y la falta de protección en situaciones de vulnerabilidad ligada a la desigualdad social (falta de oportunidades laborales, de educación y de vivienda.

8.2. 3. Exclusiones educativas

La educación es uno de los factores de desarrollo más importante en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes y su importancia reviste en el acceso en igualdad de condiciones para todos y todas sin distinción alguna, pero, precisamente la escuela se ha convertido en un espacio en el que se produce y reproducen las inequidades y exclusiones, consecuencia de los lenguajes de los poderes que se naturalizaron en los entornos educativos.

Es importante aclarar que la exclusión educativa no se da por falta de acceso, la dificultad está en la permanencia y la calidad en el servicio educativo, especialmente, para las poblaciones más vulnerables que en Colombia son niños, niñas, jóvenes y adolescentes en condición de pobreza extrema, grupos minoritarios, población rural y desplazados.

“Fui vinculada al sistema educativo sin trabas cuando llegue a la ciudad receptora, en el colegio nos dieron el tiempo suficiente para entregar los certificados y documentos necesarios para la legalización de la matrícula, el desafío es permanecer dentro del sistema educativo” (Velásquez, 2016)

Saldarriaga, (2002), manifiesta que los desplazados al ingresar al sistema educativo se encuentran con:

Un modelo de escuela que entiende la cultura como una enciclopedia universal de conocimientos, que pretende transmitirla bajo el supuesto de que una vez adquirida especialmente mediante la repetición y ejercitación, se tendrán ciudadanos que respondan a los requerimientos de la sociedad, se adapten al orden establecido y sean productores en conformidad con dichos patrones.(p. 36).

La población desplazada se encuentra con una escuela en la que las necesidades, intereses, estilos, ritmos, tiempos de aprendizaje y sus cosmovisiones no son tenidos en cuenta, no se reconoce al sujeto en su singularidad lo que hace es intervenirlo para homogenizarlo.

La exclusión educativa que padecen las mujeres en situación de desplazamiento no se da en términos de acceso porque se creó un marco jurídico que garantiza el ingreso de esta población al sistema, pero no garantiza la permanencia, una de las razones por las que las mujeres desplazadas abandonan la escuela se debe a la falta de recursos económicos para cumplir con las exigencias institucionales.

“Una vez en el colegio las exigencias de materiales para el trabajo escolar no se hicieron esperar, a veces por falta de dinero no llevaba a clase lo necesario afectando mis notas, mi madre hacia todo lo posible por darme lo necesario pero a veces la situación económica era muy dura, entonces cuando había que comprar fotocopias mis compañeros más cercanos las

sacaban, me la prestaban para que leyera, luego, hacia los resúmenes o los trabajos y les entregaba” (Velásquez, 2016)

Por su parte, el estado promueve la educación gratuita para todos y todas, mayor cobertura, pero no ofrece a las instituciones los recursos económicos y didácticos suficientes para atender a la población escolar.

Al respecto la UNESCO⁹, (2003), afirma que:

Es un hecho reconocido que las estrategias y los programas actuales han sido muy insuficientes o inadecuados en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes vulnerables a la marginación y la exclusión. [...] A pesar de las excelentes intenciones, el resultado ha sido con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de “segunda clase” que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios, o una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general. (p.3-4).

En Colombia, las instituciones educativas no cuentan con programas de atención diferencial focalizados en las víctimas del desplazamiento, hace falta incluir modelos educativos con enfoque de género, estrategias de atención psicosocial y pedagógicas que permitan reconocer las barreras de aprendizaje y participación que

⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

conlleven al fracaso escolar de esta población, la deserción, la estigmatización, la discriminación, la violencia simbólica y el maltrato por medio de lenguajes excluyentes y las relaciones de poder que se dan en el entorno educativo y que en la mayoría de los casos invisibiliza a las mujeres desplazadas, al no haber un reconocimiento de sí, su diversidad.

Por lo anterior, la UNESCO, ratifica que las intervenciones del estado han sido incipientes para superar la exclusión escolar y, que es muy probable que la escuela siga produciendo y reproduciendo la exclusión social.

8.2.3. Fracaso escolar, Repitencia.

“cuando llegué a la institución receptora tuve dificultades académicas porque mi nivel educativo no era acorde al de mis compañeros. Recuerdo perfectamente la primer clase de inglés el profesor entró al salón hablando y no entendía nada, quería salir corriendo del aula de clase tenía miedo de que el profesor me hiciera quedar en ridículo delante de mis compañeros. (Velásquez, 2016)

El fracaso escolar se manifiesta cuando un estudiante o varios estudiantes no alcanzan los niveles de conocimiento para el logro de los objetivos académicos que han sido determinados por el sistema educativo.

Al respecto Hernández, (2015) manifiesta que:

“El atraso de los menores con respecto al nivel educativo estándar de la sociedad en general es indiscutible, la mayoría de los menores

valorados, no sabe escribir pese a la edad que tienen, presentan una edad muy superior al grado escolar que cursan, sus conocimientos en diferentes asignaturas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.) son muy precarios”. (p. 297)

En la población desplazada, el fracaso escolar emerge desde los programas flexibles de educación rural y las prácticas de enseñanza porque el estudiante llega con un nivel educativo diferente al de la escuela receptora; cuando se vincula a la educación en contextos urbanos queda rezagado con respecto a la gran mayoría de sus compañeros al no cumplir con el mínimo de conocimientos en la lectura y escritura, esta diferencia incide en el proceso educativo, en consecuencia el estudiante no alcanza los logros propuestos para el grado dando lugar a la repitencia.

“Recuerdo claramente a Juliana una niña desplazada de una vereda del Caquetá, cuando llegó a la escuela su proceso de lectura era incipiente y el proceso escritural era deficiente, lo noté desde el primer día de clase. Estas dificultades hicieron que la estudiante cada día estuviera más rezagada ante sus compañeros que si bien no eran lectores expertos le llevaban una gran ventaja, ella se mostraba retraída, desinteresada, temerosa, no confiaba en sus capacidades muchas veces la oí decir “profe es que no sé, no puedo hacerlo, no entiendo, es difícil” en su voz notaba cierta angustia y claro como estar interesado o motivado cuando no comprendes. Para Juliana diseñaba actividades diferentes que respondieran a su necesidad de aprendizaje, era citada a refuerzo en la

escuela y tuvo avances significativos durante el proceso, pero, al finalizar el año escolar reprobó porque no alcanzó los niveles de desempeño mínimos impuestos por la institución; terminó siendo frustrante para mí porque los avances habían sido significativos y la estudiante se había esforzado mucho para ser mejor cada día". (Velásquez, 2016).

El fracaso escolar que padecen los estudiantes se debe a que los currículos que han sido diseñados por las instituciones educativas no respetan los tiempos, ritmos, estilos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes; a los docentes nos ha costado entender que no todos los estudiantes aprenden a la misma velocidad y de la misma manera, por tal razón, cuando los estudiantes presentan rezagos académicos los culpamos, muchas veces los humillamos en público con nuestros lenguajes, miradas, expresiones, no solo a los estudiantes también a las familias, olvidando las implicaciones e incidencias que tiene en el proceso de aprendizaje el contexto social, familiar, educativo, los docentes y la misma escuela.

Una de las consecuencias del fracaso escolar es que repercute en la confianza, autoestima y, por ende en el fortalecimiento de las capacidades intelectuales y la motivación del estudiante, en consecuencia, en la escuela el educando padece la estigmatización social por parte de sus compañeros por haber reprobado el año y, algunas veces por los docentes que con sus lenguajes avasalladores los excluyen y discriminan acentuando conductas negativas que les impiden avanzar en su proceso de aprendizaje dando lugar a la repitencia. Por su parte, los padres de familia se sienten desilusionados y culpables del rezago escolar de los hijos afectando las relaciones entre sus miembros.

“El caso de Juana un estudiante que ha repetido durante cinco años consecutivos el grado primero. El fracaso escolar del estudiante está estrechamente relacionado con los problemas familiares que afronta cada día y la idea equivocada de que es un mal estudiante la cual ha sido acentuada por los lenguajes inquisitivos de los docentes, compañeros de clase y de la familia”(Velásquez, 2016).

La estigmatización social que padecen los estudiantes que presentan dificultades o bajo rendimiento académico conlleva a la repetición de grados y a la deserción escolar, esta situación deja expuestos a los escolares a situaciones de pobreza, marginación, segregación, expuestos a riesgos psicosociales y a la vulneración de los derechos fundamentales durante gran parte de su vida.

La problemática descrita anteriormente se agudiza en la población desplazada consecuencia del desarraigo, el proceso de adaptación al nuevo entorno, la situación económica de las familias y la falta de currículos que atiendan la diversidad de las víctimas del conflicto armado.

El fracaso de muchos escolares y en especial el de la mujer desplazada se debe a que las prácticas escolares son excluyentes al no reconocer la diversidad presente en el aula, la escuela no cuenta con programas específicos para atención a población vulnerable que requiere de acompañamiento psicosocial en su proceso de adaptación a su nueva vida.

Este fenómeno es otra forma de exclusión social.

8.2.4. Deserción escolar

Las causas de la deserción en la población escolar femenina son variadas entre las que más influencia tienen esta la reprobación escolar ligada a la extra edad, la pobreza y las prácticas educativas que no atienden la diversidad presente en el aula (barreras de aprendizaje y de participación en el ámbito educativo), la discriminación económica y social por su condición de desplazadas, los embarazos a temprana edad y la realización de labores domésticas para que los padres puedan vincularse al mercado laboral.

Uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan las mujeres víctimas del desplazamiento forzado para permanecer incluidas en el sistema educativo, es la pobreza, la carencia de recursos económicos impide sufragar gastos de transporte escolar, uniformes, útiles y las exigencias de material didáctico por parte de los docentes, en consecuencia, los padres de familia las retiran de la escuela.

“En el ejercicio de mi labor docente he conocido un sinnúmero de víctimas del desplazamiento forzado que en sus relatos han reiterado que han tenido que retirarse de la escuela porque no tienen dinero. “No pude estudiar porque el colegio me queda lejos y no hay plata para pagar los buses y comprar los uniformes, allá en la escuelita de la vereda la profesora nos recibía sin uniforme o nos daba placito pero acá todo es diferente” (Velásquez, 2016).

otra de las razones por la cuales las mujeres desplazadas dejan la aulas es porque se convierten en las cuidadoras de los hermanos menores y tienen la

responsabilidad de realizar los quehaceres domésticos (preparar los alimentos, lavar, planchar, cuidar a los hermanos, hacer aseo) al interior de la familia para que la madre se vincule al campo laboral y aporte a la economía de la familia, además los patrones patriarcales en las familias provenientes del sector rural están más acentuados, consideran que la educación femenina no es una prioridad, lo más importante es aprender a leer, escribir y las operaciones básicas para defenderse en la vida, las mujeres se casan y para ser amas de casa no necesitan formación académica.

“Durante mi practica educativa conocí a Leidy una estudiante de 11 años, desplazada del Caquetá que se retiró de las aulas porque tuvo que asumir la responsabilidad de las actividades domésticas de la familia y la crianza de cuatro hermanos menores porque la situación económica de la familia era crítica, a veces no tenían para comer, me contaba que los hermanitos lloraban de hambre y eso la entristecía mucho, hasta que un día no volvió, entonces fui hasta la casa a preguntar y me dijo profe no puedo seguir estudiando tengo que cuidar a mis hermanitos y hacer los oficios de la casa porque mi mamá tuvo que salir a trabajar” (Velásquez, 2016).

La falta de educación condena a las mujeres a vivir en situaciones de extrema vulnerabilidad a lo largo de su vida, no debemos olvidar que la formación académica contrarresta la pobreza y las exclusiones a las que quedan expuestas consecuencia del desplazamiento.

En la investigación realizada por Hernández (2015), se concluyó que:

“Una de las principales causas de la deserción escolar en los menores es el trabajo infantil, de hecho, algunos adolescentes se han alejado de las actividades que se realizan en la fundación como consecuencia de este fenómeno; durante el trabajo de campo, tres adolescentes que han participado activamente en el proceso investigativo, han tenido dificultades para asistir a la fundación porque tienen que ayudar en el trabajo de sus familiares” (p. 296).

8.2.5. Segregación escolar

“Cuando los niños y niñas llegan a la escuela se presentan con una boleta de ingreso pero ahí no hay información de la condición del estudiante; nosotros nos enteramos que son desplazados cuando dialogamos con los estudiantes y las familias, esta información no cambia en nada la atención que se le brinda a los estudiantes el currículo es igual para todos, la institución no cuenta con programas de atención a población vulnerable o con enfoque diferencial, lo que hacemos los docentes es que si los estudiantes están retraídos, desmotivados, tristes, agresivos o presentan problemas de aprendizaje se pide ayuda al orientador escolar y a la docente de apoyo para que hagan acompañamiento al estudiante”.
(Velásquez, 2016)

La segregación en las mujeres desplazadas se da desde el momento mismo en el que padecen el desplazamiento por la dificultad para permanecer en las

instituciones públicas, la ineficiencia de la justicia en el restablecimiento de derechos, los abusos a los que son sometidos y por las precarias condiciones económicas.

Si bien es cierto que la población desplazada ha sido integrada al aula regular para que mediante los procesos de socialización logren adaptarse a su nueva vida y superar el trauma que les dejó el desplazamiento, la segregación aparece cuando las niñas, jóvenes y adolescentes sienten que son discriminadas por los compañeros por el hecho de ser mujer y desplazada, discriminación que es acentuada por los lenguajes simbólicos que emergen en los entornos escolares; la segregación en el aula se da en termino de estrategias pedagógicas homogenizantes basada en currículos comunes en los que no se tienen en cuenta las barreras de aprendizaje de los estudiantes, sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Otra de las causas de segregación escolar son los mecanismos de selección que tienen algunos colegios públicos para seleccionar los estudiantes basados en el nivel académico y su status socioeconómico.

9. CAPITULO III. EL POR QUÉ DE MI PRACTICA PEDAGOGICA



Figura 35. Educación inclusiva. Fuente.
<http://procesoeducativogrupo3porta.blogspot.com.co/>

Para dar cumplimiento al objetivo específico Reconocer la incidencia, en el ejercicio docente, de las inclusiones y exclusiones en la mujer desplazada.

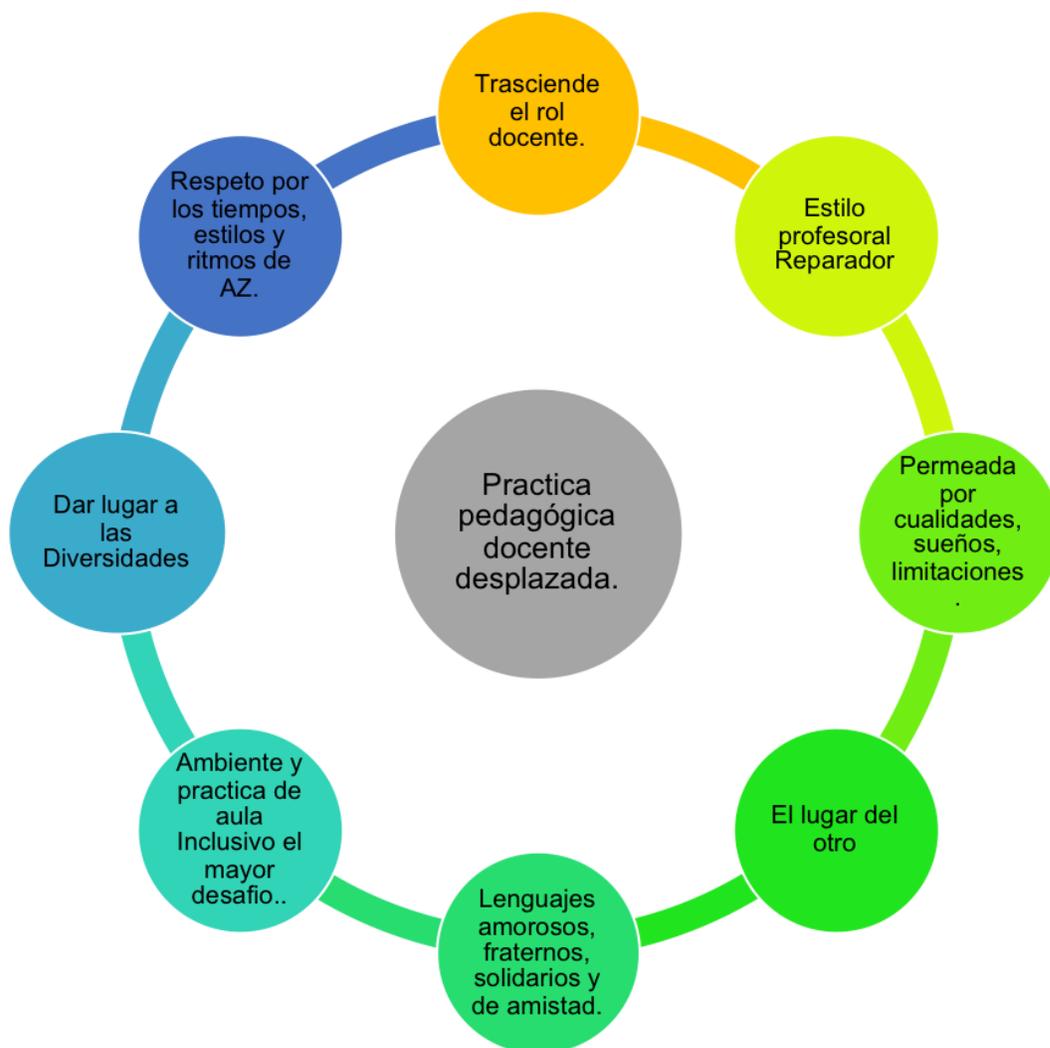


Figura 36. Practica pedagógica docente desplazada. **Fuente.** (Velásquez, Q.C, 2018)

Analizar cada una de las inclusiones y exclusiones sociales, educativas y políticas que padece una mujer producto del desplazamiento me permitió reconocer el impacto de las mismas en mi rol como mujer docente.

Ser una mujer que vivió las formas de inclusión y exclusión anteriormente descritas en cada una de los capítulos, permeo mi forma de ser y actuar en mi ejercicio docente, sin embargo, soy consciente de que los lenguajes que nos han impuesto los poderes y que circulan naturalizados en los contextos educativos me han acompañado, pero, en este proceso de formación universitario he comprendido que no he hecho las cosas del todo bien y que, durante mucho tiempo estuve equivocada, lo más importante hoy es que crítico, cuestiono y reflexiono mi ejercicio pedagógico porque he observado y reflexionado sobre el impacto de mis acciones y mis lenguajes en los estudiantes a lo largo de su vida estudiantil, sus emociones, y, lo más importante en sus formas de ver y actuar a lo largo de su vida.

Como docente he intentado dar lo mejor a mis estudiantes, he aprendido a escucharlos porque se cuán importante es para ellos que sus historias sean escuchadas, es lo que para ellos tiene sentido y, desde ahí se puede abordar temáticas que los formen en y para la vida, finalmente aprenden en cualquier momento y sin mi presencia.

“No elegí ser docente por vocación o motivación personal, la falta de recursos económicos limitó mi acceso a la carrera de ingeniería y, mi madre preocupada porque no estaba estudiando me presiono para que iniciara la formación pedagógica, era la carrera más económica, por otro lado necesitaba titularme lo más pronto posible para vincularme al ámbito laboral y aportar económicamente a la familia; en mi proceso de formación me enamore de mi profesión. Soy una docente que ama lo que hace” (Velásquez, 2016).

El desplazamiento forzado me convirtió en una mujer fuerte, apasionada por la libertad, aguerrida e independiente, luchadora y con la firme convicción de que no hay imposibles, que nuestra mayor limitación son nuestros miedos, miedos que se transforman en retos por superar y, eso es lo que le transmito a mis estudiantes, me convertí en una mujer docente abierta al cambio y con una gran capacidad de ubicarme en el lugar del otro, lo que siente y como se siente.

La práctica pedagógica trasciende el rol de docente, nuestras acciones impactan en la vida de nuestros estudiantes, de la misma manera que las acciones de los otros han impactado la construcción de nuestra identidad, nacemos, nos configuramos y reconfiguramos en el seno de una cultura que nos delimita, define nuestros valores, formas de pensar, actuar, huellas vitales que constituyen nuestra subjetividad. El saber disciplinar de los docentes y su historia determinan su discurso.

El docente comunica quien es a través de los objetos del saber, sus actuaciones conscientes e inconscientes, sus formas de abordar los problemas y su comportamiento. Después, de conocer los estilos profesoriales propuestos por el Dr. González Miguel Alberto y comprender la importancia que tienen en el desafío de aprender a vivir juntos porque de ellos depende la forma en que los docentes inciden en las diversidades y las inclusiones encontré que soy una docente con un estilo profesoral reparador.

Para Velásquez, (2018) “considero que soy una maestra reparadora porque siempre estoy dispuesta a escuchar a mis estudiantes, al fin y al cabo es lo que tiene significado para ellos y desde ahí los puedo conocer en su particularidad, reconocer

sus emociones y lo que los motiva, de esta manera mi quehacer pedagógico se direcciona haciendo del aula de clase una experiencia de vida”.

Para comprender la incidencia de las inclusiones y exclusiones en la mujer desplazada es necesario analizar y reflexionar las diferentes dimensiones de la práctica docente.

9.1. DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

9.1.1. Dimensión personal

La dimensión personal deja en evidencia que el ejercicio de la práctica docente esta permeado por las cualidades, características, limitaciones, sueños e ideales que son propias de la naturaleza humana.

Eso me lleva a pensar que:

“Antes que docente, soy mujer y mi practica pedagógica está ligada y enraizada a mi historia, no soy docente por vocación, o al menos era lo que creía, incluirme en la formación docente fue una decisión obligada producto de las exclusiones económicas y sociales que padecí, convertirme en docente en ese momento fue la única opción para vincularme al ámbito laboral y superar la difícil situación económica que enfrentaba. En la actualidad, puedo decir que el desplazamiento me permitió descubrir lo que realmente quería ser, docente, amo mi profesión, disfruto cada día porque es una oportunidad más para aprender, los momentos en el aula con mis estudiantes están acompañados de tensiones, esos niños y niñas que con una sonrisa, un

abrazo o una expresión de afecto me reconfortan y, me invitan a reflexionar y replantear mi quehacer pedagógico”. (Velásquez, 2018).

Ser docente con o sin vocación no es impedimento para comprometerse y brindar lo mejor de sí a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que asisten a las I.E con la esperanza de encontrar un espacio en el cual puedan estar y ser, pero, desafortunadamente, si un maestro o maestra no tiene vocación, la apatía, la falta de motivación serán evidentes en la relación docente-estudiante, y, su labor no trascenderá la función de transmitir conocimientos, y, en la relación con sus pares dejará en evidencia la frustración que le genera ser maestro.

9.1.2. Dimensión interpersonal

La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que hacen parte del proceso educativo, a saber: docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes.

“Cada una de las experiencias vividas a lo largo del desplazamiento me han permitido comprender la importancia de estar en el lugar del otro para comprenderlo desde lo humano” (Velásquez, 2018).

En el ejercicio docente, “*estar en el lugar del otro*” es permitir que en el acto de educar desaparezcan esos lenguajes discriminatorios a través de espacios de conversación donde primen los lenguajes amorosos, la amistad, la fraternidad, la escucha, un encuentro que no sea impuesto por el maestro sino que surja del interés mutuo por conocer y comprender al otro, sus afectaciones y desde ahí con gestos como: el escuchar a los estudiantes, una mirada amorosa, la negociación, el lenguaje

verbal y simbólico, entre otros, que, parecen mínimos hacen que el estudiante se sienta acogido, seguro, motivado, comprendido y, muy dispuesto a participar en su proceso de aprender.

“En el proceso de formación me hubiera gustado que mis profesores por un momento se hubieran detenido a escucharme para que comprendieran porque muchas veces prefería estar aislada, el porqué de mi llanto, porque me sentía una extraña en aquel plantel donde el ambiente era muy hostil para mí. En la actualidad, y después de muchas experiencias de aula, de analizar mi práctica docente y de entender que llenar de conocimientos a los estudiantes no es lo más importante. Trato a mis estudiantes, compañeros, padres de familia de la forma en que me hubiera gustado ser tratada, aun, cuando estar en el lugar del otro es uno de los mayores desafíos a los que nos enfrentamos los docentes”.

(Velásquez, 2018).

Estar en el *lugar del otro* no es fácil porque exige estar dispuesto a recibir a los estudiantes, a todos, y a cada uno, alejado de prejuicios, sin predisposiciones es pensar al otro sin la idea de normalizarlo.

9.1.3. Dimensión didáctica

El análisis de la dimensión didáctica permite descubrir cómo es que el docente concibe el conocimiento, cómo lo recrea frente a sus alumnos para que construyan su propio conocimiento, cómo dirige sus situaciones de enseñanza y cómo entiende el proceso educativo.

“En mis primeros años de práctica docente mi forma de concebir el acto educativo estuvo muy influenciado por la forma en que mis profesores me enseñaron. Consideré durante mucho tiempo que lo más importante era obtener excelentes resultados académicos dejando lo humano a un lado, me duele aceptarlo pero cuando mis estudiantes querían ser escuchados pensaba en que el tiempo de clase se estaba perdiendo, en el aula esos espacios de conversación eran mínimos, y, a veces oía a mis estudiantes pero no los escuchaba, me mostraba desinteresada por sus historias que pensaba eran sin sentido y no tenían nada que ver con lo que enseñaba, que cosas tan absurdas pasaban por mi cabeza. Durante varios años perdí la oportunidad de conocer a mis estudiantes y de enriquecer el proceso de enseñanza a partir de sus experiencias de vida. (Velásquez, 2018).

La responsabilidad del docente no es meramente transmitir conocimientos tiene la obligación de reconocer y comprender el impacto de su actividad pedagógica en el desarrollo del estudiante de presente y, lo más preocupante como incide a lo largo de su vida.

“Muchas veces me sentí desesperada, impotente, indefensa y sin esperanza frente a la actitud de mis profesores, no comprendía la razón de su actuar; claro también he visto la cara de desesperación de mis estudiantes cuando no encuentran el sentido de lo que hacen o más bien los he obligado a hacer” (Velásquez, 2018).

Es indispensable que el docente analice y reflexione su práctica, sus lenguajes para descubrir cuando está privando al estudiante de satisfacer sus necesidades afectivas y de aprendizaje, las razones por las que lo excluye, lo maltrata, afecta su dignidad cuando lo que se propone la escuela es enseñar en, y para la vida, el mayor desafío que enfrenta es crear ambientes donde todos y todas se sientan reconocidos y respetados.

9.1.4. Dimensión social

Se refiere a la forma como el docente percibe y expresa la responsabilidad social, histórica y política que tiene como agente educativo.

“Desde esta dimensión reconozco que la formación docente que recibí durante mi proceso de formación Normalista me invitaba a educar dando respuesta al contexto, a las necesidades, oportunidades de mis estudiantes a través de estrategias que respondieran a sus intereses, pero, ya en la formación e pregrado, me enseñaron que los docentes éramos solo mediadores en el proceso de aprendizaje”. (Velásquez, 2016)

El reto de la escuela del siglo XXI, es precisamente superar la concepción de maestro como un simple mediador o facilitar en el proceso aprendizaje; el maestro de este siglo tiene que ser una persona dispuesta a pensar la práctica pedagógica para responder a las particularidades del estudiante, pero, también al colectivo.

Por lo anterior, es imprescindible que el docente reconozca la importancia de escuchar a los estudiantes, conversar con ellos con el propósito de conocerlos en su particularidad sin juzgarlos, señalarlos, para ello, hay que romper con los estereotipos sociales impuestos por la cultura, alejarse de los prejuicios y de toda idea de normalidad en el afán de responder a las exigencias institucionales que por un lado impone el discurso de la inclusión pero que termina excluyendo a los “diferentes”. Un sistema que excluye, una exclusión que circula naturalizada en las aulas a través del lenguaje simbólico y verbal.

10. CAPITULO IV. ALGUNOS PINTORES Y CANTANTES NOS HABLAN SOBRE INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN Y DESPLAZAMIENTO



Figura 37. “Desplazados”. Fuente. Lápiz. (2004). Fernando Botero.

Para dar cumplimiento al objetivo específico: Identificar desde algunos pintores colombianos el abordaje de la inclusión, la exclusión y el desplazamiento forzado.

El artista Augusto Moreno con su escultura en forma de iglú hace una denuncia en contra de la exclusión social; esta obra fue realizada con los alumnos de la escuela d'Arts i Oficis y los usuarios de caritas en riesgo de exclusión social; el objetivo de esta obra es permitir que las personas que están siendo excluidas puedan expresar por medio del arte a la sociedad lo marginados que se sienten, sus vivencias, entre otros.

Por lo anterior, el artista hizo un iglú que simboliza una casa en la que no se puede vivir, como una forma de representar las condiciones precarias en las que viven las personas que padecen la exclusión social.



Figura 38. “Iglú”. **Fuente.** Escultura, (2017). Augusto moreno.

10.1. DESPLAZAMIENTO FORZADO

En este capítulo se aborda el tema del desplazamiento forzado, las inclusiones y exclusiones desde las bellas artes (pintura, música, séptimo arte), teniendo en cuenta que es un campo a través del cual el artista expresa la realidad, sentimientos, la forma como lee y se relaciona con el mundo que lo rodea.

En Colombia, la problemática del desplazamiento empezó a ser abordada desde las diferentes formas de expresión artística a partir de los años 1999; inicialmente estas obras comunicaron el problema de la violencia y el conflicto armado, la temática central no fue el desplazamiento.

Actualmente, existe una gran variedad de artistas que han creado obras para dar a conocer a la sociedad el problema de la violencia y como consecuencia el desplazamiento, la inclusión y exclusión, cada una de ellas basadas en investigaciones realizadas para comunicar la realidad que viven las víctimas de este flagelo. Estas obras han sido utilizadas por sus autores para sensibilizar, divulgar, denunciar y comunicar al mundo las consecuencias, las necesidades, el impacto y el significado de ser desplazado en Colombia.

A continuación, se darán a conocer algunos autores Colombianos que han abordado el tema del desplazamiento.

En Colombia, una de las primeras artistas en abordar el tema del desplazamiento forzado fue Doris Salcedo en los años 90; sus obras se caracterizan por tener argumentos políticos y una gran carga emocional, esta artista colombiana elige cuidadosamente los objetos de los sobrevivientes a hechos violentos, objetos

que obtiene directamente de las víctimas o de los lugares remotos que ha recorrido con el fin de sostener un diálogo directo con los sobrevivientes, territorios donde reina la desolación, el dolor y la infamia de la guerra.

Objetos que son utilizadas para denunciar y comunicar al espectador las emociones y sentimientos de las personas que han sido protagonistas de la violencia ocasionada por los diferentes actores del conflicto armado.

Con su obra “La casa viuda¹⁰”, la artista expresa su opinión en contra de la violación de los derechos humanos por causa de la guerra después de haber sido testigo de las atrocidades que padecen los campesinos, critica que da a conocer a través de los objetos que representan los testimonios de las víctimas.

Para la elaboración de esta colección, la artista se desplazó hasta las zonas afectadas por la violencia, acompañada de grupos humanitarios para atender a las familias que estaban en el proceso de reconstruir sus vidas después de perder sus seres queridos, de ser sometidos a torturas y de perder su patrimonio por culpa de la violencia.

Los testimonios de las víctimas los da a conocer a través de objetos domésticos, tales como: mesas de noche, prendas de vestir, puertas, casas, entre otras, objetos que la artista les ha asignado su propio significado teniendo en cuenta los testimonios obtenidos; estas obras han sido elaboradas cuidadosamente teniendo en cuenta que la víctima está ausente y no puede contar su historia, por tal razón, los

¹⁰ Salcedo, D. (1992-1994). La casa Viuda, (fotografía). Recuperado de http://www3.mcchicago.org/2015/salcedo/works/la_casa_viuda/

objetos son elegidos de tal manera que al ser observados el espectador haga una lectura de la realidad que viven las personas que padecen este flagelo en el país.

En la siguiente imagen: “encontramos una puerta aislada, apoyada contra ella aparece una pequeña mesilla envuelta en trozos de encaje blanco. Esta pieza sugiere ausencia, destrozos y vendaje” representa el desplazamiento.



Figura 39. “la casa viuda I y IV”. **Fuente.** Contramonumento. (1994). Doris salcedo.

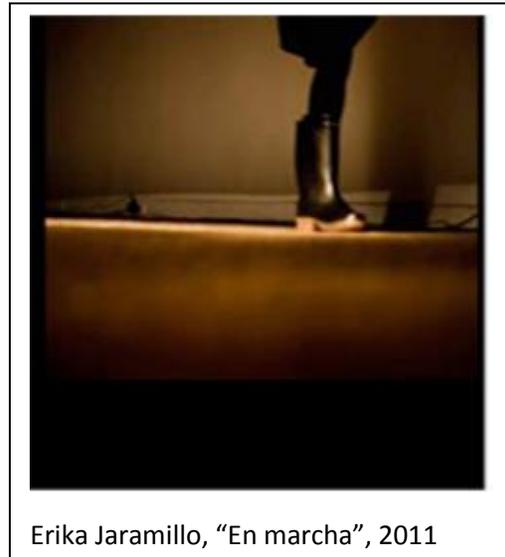
En el año 2011, la artista Erika Jaramillo con su obra “En marcha¹¹” pone de manifiesto que las personas que padecen el desplazamiento se ven obligadas a cambiar de territorio con el único propósito de preservar su vida, su tránsito por los diferentes territorios y los recorridos realizados por ellos con el único intención de sobrevivir, recorridos realizados en compañía de una gran carga emocional, de

¹¹ Jaramillo, E. (2000-2013) En marcha, (fotografía), recuperado de <http://cargocollective.com/erikajaramillo/Marcha>

incertidumbre por todo lo que han dejado atrás y por un futuro incierto llegando a su mente imágenes y pensamientos contradictorios. Con su obra la artista quiere manifestar las dos caras de la violencia; las víctimas y la de los victimarios.



Erika Jaramillo, "En marcha", 2011



Erika Jaramillo, "En marcha", 2011

Figura 40. "En marcha". **Fuente.** Fotografía. (2011). Erika Jaramillo.

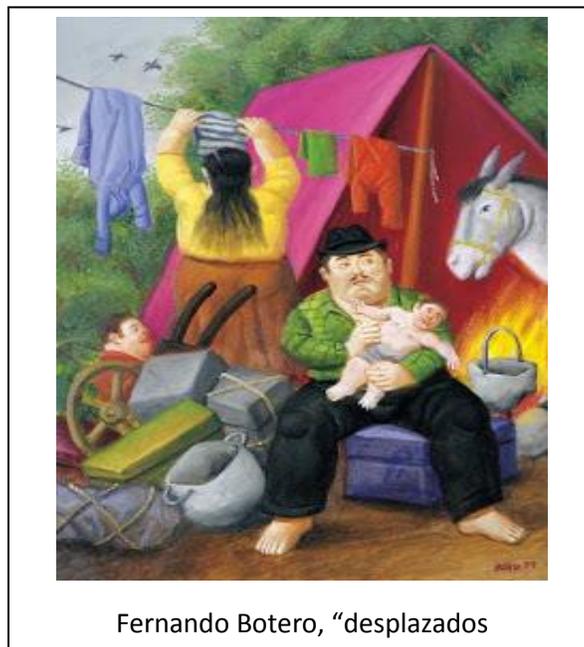
"Las botas de caucho después del desplazamiento evocan el terror, opresión y el destierro" (Velásquez, 2016)

En esta obra la artista utiliza el término "marcha", como la acción de caminar y las botas de caucho por tener un uso diario y cotidiano para desplazarse en las zonas rurales haciendo referencia a los campesinos trabajadores y a los diferentes actores del conflicto armado. "La afinidad del calzado para las extensas jornadas hace que la idea de víctimas o victimarios se diluya en la idea de ponerse en los pies del otro" en esta obra la artista hace alusión a las víctimas y a los victimarios.

FERNANDO BOTERO "DESPLAZADOS"

En el año 1999, el pintor y escultor Latinoamericano, nacido en Colombia Fernando Botero puso de manifiesto el problema del desplazamiento en Colombia, con su obra “desplazados¹²” que hace parte de la colección llamada “La violencia en Colombia”

Fernando Botero, hizo una reconstrucción artística del conflicto armado para denunciar el horror y la barbarie que ha ocasionado la violencia en nuestro país a las víctimas, ocasionándoles un daño irreparable al padecer el desarraigo, permiten visibilizar la realidad de lo cruel que es la guerra a través del dolor que expresan los personajes.



Fernando Botero, “desplazados

Figura 41. “Desplazados”. **Fuente.** Óleo sobre lienzo. (2001). Fernando Botero.

“El día que fuimos obligados a salir de nuestra casa por un grupo ilegal la tristeza y la incertidumbre por nuestro futuro nos acompañaba, nos

¹² Botero, F. (1999). “Desplazados”. Pintura. Recuperado de <http://elclip2011.blogspot.com.co/2011/02/desplazados-1999-fernando-botero.html>

quitaron el derecho a habitar nuestra tierra, nos robaron nuestra dignidad e identidad, fue como si nos cortaran de raíz, camino al pueblo el miedo nos acompañó y mis padres la mayor parte del trayecto estuvieron llorando, yo no entendía la dimensión de la situación pensaba que era algo temporal y que pronto podríamos volver, solo sentimos descanso al momento de llegar, nos sentíamos un poco más seguros; huíamos como delincuentes para preservar nuestras vidas. (Velásquez, 2016)

En esta pintura, Fernando Botero representa una familia de desplazados colombianos que se están ubicando en algún lugar de la selva o bosque colombiano, en ella se pone de manifiesto la tristeza, la zozobra, el dolor, abatimiento, la desesperación y la angustia, después de haber sido despojados de sus tierras, por parte de los grupos armados ilegales para tener que desplazarse a la ciudad en busca de un nuevo estilo de vida. En el rostro del padre se puede observar la preocupación y la incertidumbre por el futuro de su familia.

Con estas obras Fernando Botero, dio a conocer la violencia de los años 90 en la que miles de familia se vieron obligados a salir desplazados como consecuencia de la guerra entre los grupos armados legales e ilegales del país, es así como estas obras se convierten en un testimonio sobre la difícil situación que afrontaba el país.

Esta colección fue donada por el artista al Museo Nacional de Bogotá, con el argumento “no voy a hacer negocio con el dolor de Colombia”

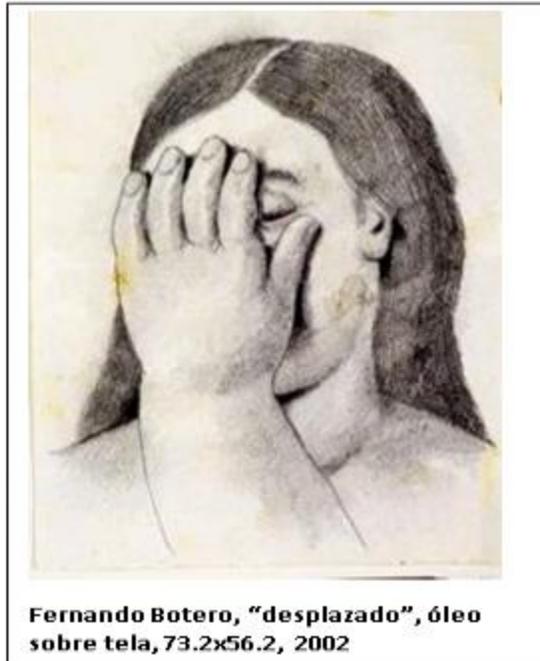


Figura 42. "Desplazado". **Fuente.** Óleo sobre tela. (2002). Fernando Botero.

"El día que nos desplazaron camino al pueblo teníamos miedo de lo pudiera pasar literalmente llevábamos la muerte acuestas.

Desafortunadamente, durante esa época este grupo al margen de la ley podía desplazarse en todo el territorio nacional sin problema. Recuerdo, que en el camino salieron unos hombres vestidos con prendas del ejército, armados y nos hicieron señal de pare, mi padre detuvo el carro por miedo a que nos dispararan, tuvimos que llevarlos, era otro grupo ilegal que delinquía en la zona, durante el camino nos hicieron bastantes preguntas, tuvimos que cambiar nuestros nombres porque no sabíamos a quienes nos enfrentábamos y, con que intención nos habían abordado, en ese momento el dolor, la tristeza y la incertidumbre desaparecieron de

nuestra mente, ahora temíamos encontrarnos con el ejercito y que nos asesinaran a todos. (Velasquez, 2017)

Esta pintura hace una denuncia sobre el desplazamiento, es un testimonio de la dimensión del drama que padece el pueblo colombiano como consecuencia de la absurda guerra que se vive en el interior del país; gente que tiene que abandonar su lugar de origen por causa de la violencia, y que en su equipaje va acompañado de la muerte, la tristeza, dolor, desasosiego, la nostalgia que los acompaña durante su huida, pero también a lo largo de su vida; y los objetos que pudieron llevar y que para ellos tienen una fuerte carga simbólica.

La artista Caleña Erika Diettes con su obra “sudarios”¹³, llamado así debido a que las fotografías se encuentran fijadas sobre telas de seda que representan el sudario y la pasión de Jesucristo; incluye 20 fotografías a blanco y negro de mujeres colombianas que fueron testigos de los asesinatos, tortura y toda forma de violencia que padecieron sus familiares por parte de los grupos armados ilegales.

¹³ Diettes, E. (2011) fotografía a blanco y negro. Recuperado de <http://www.erikadiettes.com/sudarios/>



Erika Diettes "Sudarios", fotografía a blanco y negro. (2011)

Figura 43. "Sudarios". **Fuente.** Fotografía. (2011). Erika Diettes.

"El desplazamiento forzado se traduce en sentimientos de tristeza, profundo sufrimiento e incertidumbre" (Velásquez, 2016).

Estas fotografías fueron tomadas en el momento en que las víctimas narraban los horrores que vivieron sus seres queridos y ellas al ser testigos oculares de los crímenes y que aún siguen padeciendo porque en sus memorias habitan los recuerdos traumáticos de lo sucedido; recuerdos que las acompañaran por el resto de sus vidas.

En estas fotografías las mujeres reflejan dolor, el descomunal sufrimiento y la impotencia permitiendo hacer una reconstrucción de la memoria histórica colectiva y como una terapia a través de la cual las víctimas logran hacer el duelo y dan voz a quienes no lograron vivir para contarlo.

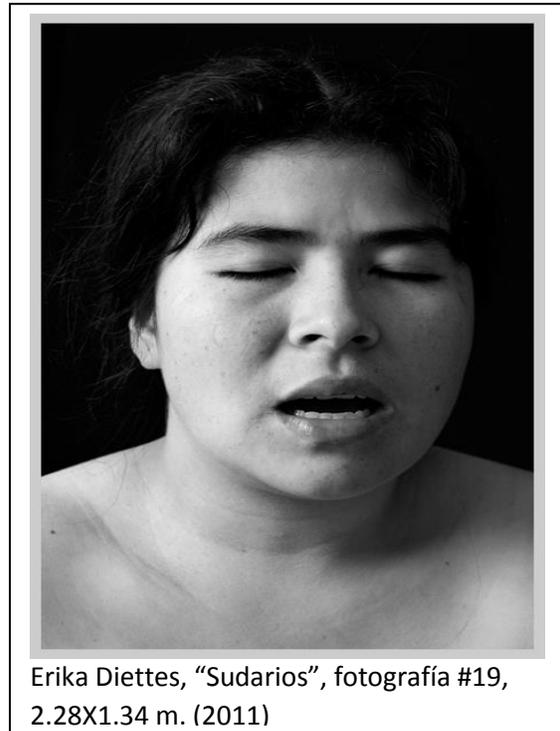
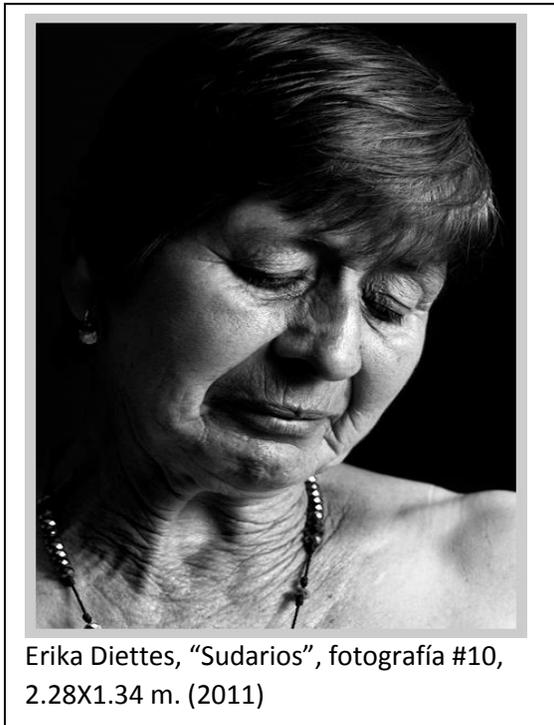


Figura 44. "Sudarios". **Fuente.** Fotografía 10 y 11. (2011). Erika diettes.

Con estas fotografías la artista hace una denuncia de como las mujeres han sido y son víctimas del conflicto armado interno colombiano. Las cifras demuestran que el género femenino hace parte del mayor número de víctimas las cuales padecen en el mayor de los casos el abandono tanto de la sociedad como del estado.

JUAN CAMILO LOAIZA “EL MURAL DESPLAZAMIENTO FORZADO”



Juan Camilo Loaiza, “nos desplazaron de nuestra tierra pero no nos quitaran el amor por la vida”, mural, 2014

Figura 45. “Nos desplazaron de nuestra tierra pero no nos quitaran el amor por la vida”. **Fuente.** Mural. (2014). Juan Camilo Loaiza.

“En la finca lo teníamos todo, mi padre se dedicaba al cultivo y la ganadería amaba su finca como a su familia, mi madre a los oficios de la casa; yo era feliz en la finca, es más soñaba con ser veterinaria, amaba la compañía del ganado, disfrutaba del campo, su aroma, todo lo que nos daba, esa finca representaba nuestra vida, nuestro futuro hasta que no la arrebataron y tuvimos que salir sin nada. Para mi padre y mi hermanito fue muy difícil adaptarse a la ciudad, producto del estrés se enfermaron. (Velásquez, 2016).

El mural de Juan Camilo Loaiza titulado “Nos desplazaron de nuestra tierra pero no nos quitaran el amor por la vida¹⁴”, es producto de un trabajo realizado con mujeres víctimas del desplazamiento forzado; el propósito de esta obra es dar a conocer el impacto emocional y social que viven las personas que padecen este flagelo.

En la elaboración de esta obra estuvieron presentes las víctimas de este flagelo con la narración de los hechos vividos al momento de sufrir el desarraigo, cada una de las víctimas hizo una evocación del momento en el que fueron desplazados y relataron el dolor, la angustia, la incertidumbre, entre otros; de esos momentos en que lo perdieron todo, situación en la que lo más importante era preservar sus vidas y para ello debían huir; con estos testimonios se elaboró la imagen central del mural.

El corazón a cuestas en la mujer campesina con la “semilla como símbolo de fertilidad”, representa la vida en el campo, el sustento diario del campesino que es desplazado forzosamente de su espacio de vida, llegando a la “zozobra de la ciudad. El árbol seco metafóricamente representa la ruptura en la vida del campesino quien a pesar de sobrevivir al desplazamiento forzado le es arrebatado el color del campo, que es finalmente el color de la memoria, la identidad y el arraigo que se lleva en el corazón. Acompañando el árbol sobre el corazón hay una pequeña casa, el lugar donde se vivía, el espacio físico y simbólico para

¹⁴Loaiza, J.C. (2014). Nos desplazaron de nuestra tierra pero no nos quitaran el amor por la vida. Recuperado de <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-13/articulos/alejandra-lopez-getial-universidad-de-caldas-la-plata-2016-alejandra.lopez.getialq-gmail.com-resumen-el-presente-articulo-presenta-los-resultados-de-la-investigacion-realizada-con-victimas-de-desplazamiento-forzado-en-el-marco-del-proyecto-de-beca-p>.

el regocijo y la construcción de los vínculos afectivos y emocionales que se tejen con la familia¹⁵.

Las artistas Colombianas Ana María Rueda y Luz Angela Lizarazo con la obra “correr el telón¹⁶” cuya exposición tuvo lugar en Italia hacen una denuncia sobre el tema del desplazamiento en Colombia y a nivel internacional.

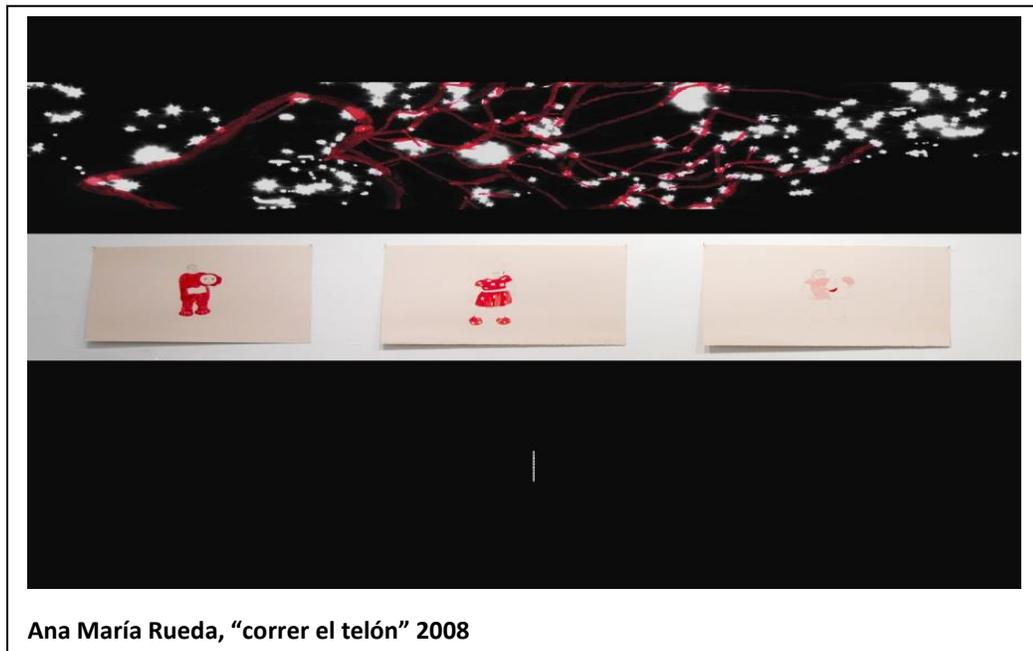


Figura 46. “Correr el telón” fuente. Acuarela. (2008). Ana María Rueda.

El nombre de la obra se debe a que las artistas abordan el tema del desplazamiento en Colombia desde una perspectiva sensible, al dar a conocer los sentimientos, deseos, necesidades y vivencias de los desplazados colombianos que

¹⁵ <https://museovirtualdelamemoria.wordpress.com/>

¹⁶ Rueda, A.M y Lizarazo, L.A. (2008). Correr el Telón. Recuperado de anjuan.consulado.gov.co/node/news/9081/la-embajada-colombia-italia-presenta-la-exposicion-correr-telon-las-artistas

padecen el desarraigo y se ven obligados a empezar su vida en un contexto totalmente nuevo para ellos.

Luz Ángela Lizarazo explico que: ¹⁷“El título de la exposición hace alusión al hecho de quitar un velo que oculta algo y mostrarlo a todo el mundo, en este caso el desplazamiento forzado”

La obra que expuso Ana María Rueda consta de una serie de 29 fotografías que son el producto de una investigación y reflexión realizada sobre el tema del desplazamiento a través de talleres en los que vinculo a las víctimas de este flagelo. La importancia de esta obra radica en que: "Mediante una serie de talleres, estas víctimas del desplazamiento forzado consiguieron identificar cuál era su mayor deseo y crear una constelación que les sirviese de guía en el complejísimo camino que tienen por delante", manifestó la autora; en la elaboración de las constelaciones se pudo evidenciar que el mayor anhelo que tienen es tener una casa propia y regresar a sus lugares de origen, este labor fue muy significativa para el grupo de desplazados porque les permitió construir un nuevo proyecto de vida que se ajuste a su nueva realidad y que responda a las nuevas posibilidades que le ofrece el contexto.

Así mismo, las victimas expresaron en cada uno de los talleres realizados una profunda nostalgia, manifiesta la artista “nostalgia por lo que han dejado, por lo que no tienen y desean recuperar”. Tristeza que perdurara a lo largo de su vida como

¹⁷ <https://www.radionacional.co/noticia/el-desplazamiento-humano-invita-corre-el-telon-en-roma>.

consecuencia del desarraigo producto del conflicto interno, la falta de oportunidades, la falta de atención y presencia del estado colombiano.

La artista Luz Ángela Lizarazo, hizo parte del proyecto “correr el telón” con una obra titulada “Mudanza¹⁸”, son 33 dibujos en acuarela que representan el fenómeno del desplazamiento en sus diferentes momentos y escenarios del mundo. Esta obra, le permite al lector hacer un recorrido por la guerra civil española hasta encontrarse con los desplazados colombianos que son producto de la violencia interna.

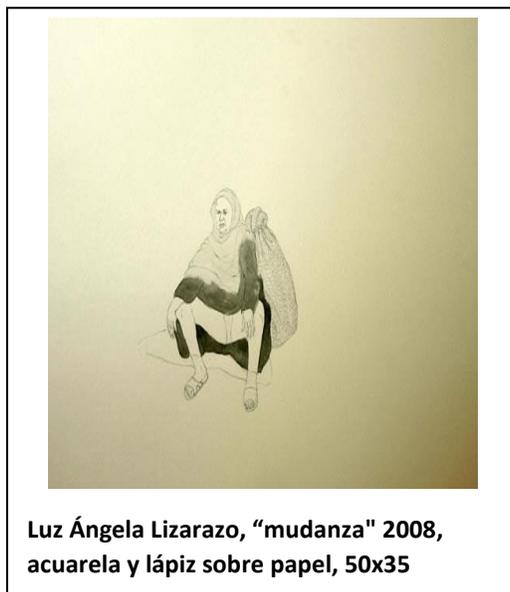


Figura 47. “Mudanza. **Fuente.** Acuarela y lápiz sobre papel. (2008). Luz Ángela Lizarazo.

¹⁸ Lizarazo, L.A. (2008). Mudanza. Acuarela y lápiz. Recuperado de <http://www.luzangelalizarazo.com/mudanza.html>



Figura 48. "Mudanza". **Fuente.** Acuarela y lápiz sobre papel. (2008). Luz Ángela Lizarazo.

En cada uno de sus dibujos, la artista da a conocer la situación de los desplazados desde el momento en que empiezan el éxodo en busca de un nuevo "hogar", en algunos de ellos, desaparecen los personajes dejando solo los objetos que llevan, lo más importante para ellos o lo que alcanzaron a sacar de sus hogares antes de al salir huyendo de sus tierras.

Con esta obra, además de denunciar el tema del desplazamiento que tanto ha afectado a la sociedad colombiana, especialmente a los campesinos por estar en medio del conflicto armado, la autora hizo uso de espejos con el fin de concientizar al lector y hacerle comprender que es una situación de la cual no es ajeno y que en cualquier momento puede padecer.

“SIGNOS CARDINALES: CUADERNOS DE GEOGRAFIA” “GEOGRAFIA SENTIMENTAL”



Figura 49. “signos cardinales”. **Fuente.** Fotografía. (2008). Libia Posada.

Otra artista que narra y hace un reconocimiento a los sujetos desplazados colombianos es Libia Posada con su obra “signos cardinales¹⁹”: cuadernos de geografía”; es una artista colombiana nacida en Medellín. Estudio medicina y posteriormente realizo estudios en artes; lo que hace interesante su trabajo artístico es que ha combinado los saberes de estas dos disciplinas en cada una de sus obras donde se hace evidente “el posible cruce que tendría lugar entre estos dos saberes y

¹⁹ Posada, L. (2008). Signos Cardinales: Cuadernos de geografía. (Fotografía). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/viewFile/13072/10411>.

que no es otro que el cuerpo, sus diferentes representaciones y las formas en que este es domado y construido por la cultura” (Jaramillo, 2007)

Su colección fotográfica “signos cardinales, cuadernos de geografía” consta de doce imágenes de mujeres que permanecen en el anonimato, víctimas del desplazamiento, provenientes de zonas rurales.

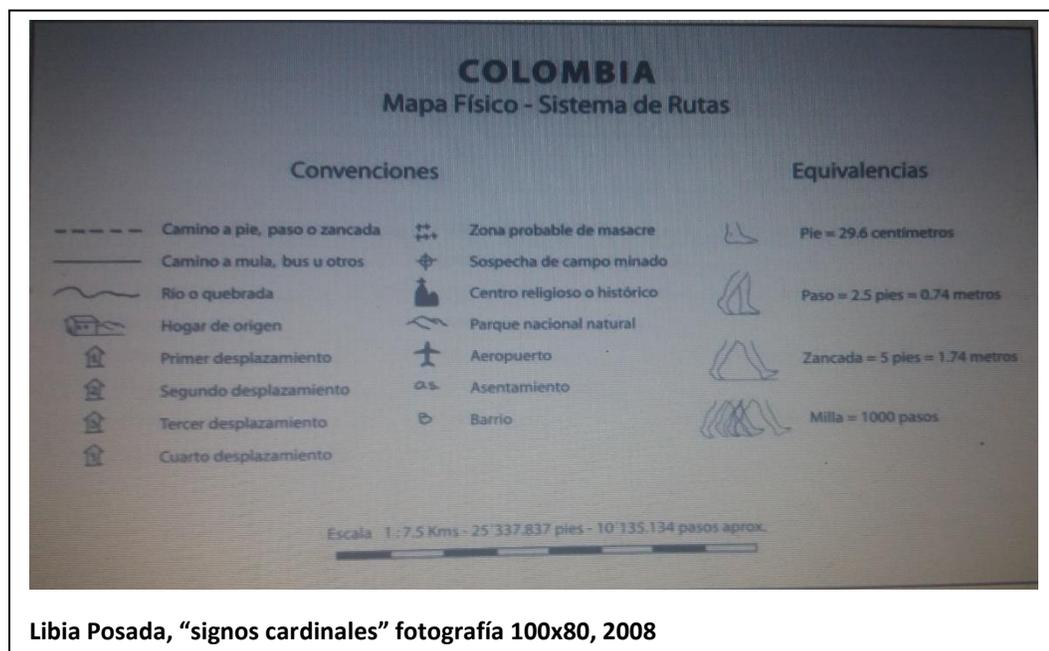
Para la toma de estas fotografías, la artista desarrolló talleres con las mujeres víctimas, los cuales fueron divididos en dos partes.

En la primera parte, las víctimas ubicaron en el mapa de Colombia, el camino o los recorridos que hicieron por el territorio nacional al momento de su partida hasta el lugar donde se vieron forzadas a establecerse nuevamente; estas actividades permitieron que las mujeres reconocieran la importancia y lo fuerte que era esta parte de su cuerpo, gracias a ella, permanecían con vida.

Para la artista “Los pies constituyen la parte del cuerpo que posibilita el desplazamiento y al mismo tiempo detenerse, plantarse, asentarse, llegar” Este ritual lo realizó con el fin de reinterpretar, y dar un significado diferente a esta parte del cuerpo, concepción que surgió de los testimonios de estas mujeres.

En la segunda parte de los talleres, dibujo en las piernas y pies de cada una su tránsito por los diferentes territorios de los que fueron desplazadas forzosamente, desde el momento de su partida hasta el lugar donde se ubicaron nuevamente; estas fotografías al igual que los mapas contienen convenciones en las que si, por ejemplo,

el desplazamiento era a pie, el camino se marcaba con líneas punteadas, las líneas sucesivas representaban viajes en mula, carro o bus, entre otras²⁰.



Libia Posada, “signos cardinales” fotografía 100x80, 2008

Figura 50. “Signos cardinales”. **Fuente.** Fotografía. (2008). Libia Posada.

Los talleres fueron realizados con el propósito de luchar contra el olvido, de volver los recuerdos visibles y reales, enalteciendo la importancia de continuar con vida, el carácter y la tenacidad con la que se enfrentaron al desplazamiento porque las personas que viven este flagelo pierden la noción de territorio, este se “va volviendo abstracto, como si no existiera y no hubiera un lugar en el mundo capaz de contener ese pasado”

La importancia de esta colección, radica en que se origina en hechos reales narrados por las mujeres que tuvieron que vivir esta tragedia, el dolor de perderlo todo, dejar su lugar de origen, para empezar a recorrer territorios desconocidos con el único propósito de preservar su propia vida y las de sus familias; recorridos que

²⁰ Posada, Libia. “Signos Cardinales”. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas, 9 (2), 219-222, 2014.

están impresos en sus cuerpos, su propia reparación, al comprender que gracias a él hoy están con vida, permitiendo que permanezcan en la memoria recuerdos de momentos felices de la vida real, de la vida, que un día tuvieron y que pese a ser victimizados nadie les puede quitar, porque permanecen en su memoria y en su alma; esta es la forma de luchar contra el despojo y el desplazamiento de sí.

Por lo anterior, la artista utiliza los mapas como una forma de auscultar el alma de estas mujeres “No pueden perder su humanidad para quedar sustituidas por la identidad de la víctima, pues ese es el verdadero despojo”, manifiesta Libia Posada.

Por otra parte, las fotografías de esta colección permiten al espectador acercarse, sensibilizarse e identificarse con esta problemática social que tanto le ha hecho daño a la población colombiana especialmente a la campesina.

Para concluir, se puede decir que en esta colección se hace evidente la relación que la artista estableció entre historia y cartografía, relación que permitió representar al cuerpo como territorio, Libia Posada considera que cuando estas mujeres comprenden que su cuerpo es su territorio, “Es en ese momento que estas personas pueden desplazarse del lugar de la víctima al lugar del poder, por el conocimiento de sí mismas y esa conciencia del territorio, de su fortaleza” de comprender que su identidad sigue presente pese a que han padecido el desarraigo.

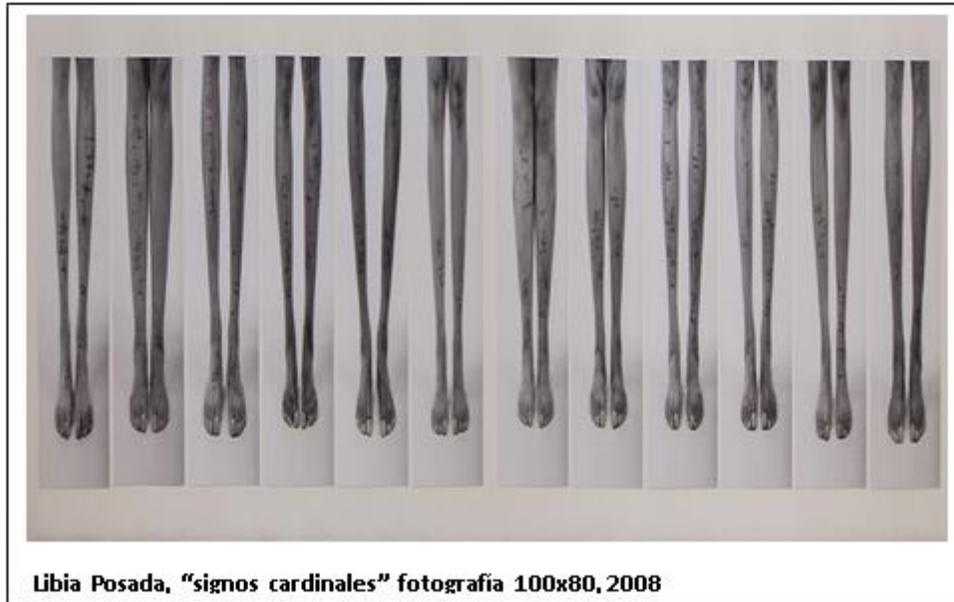


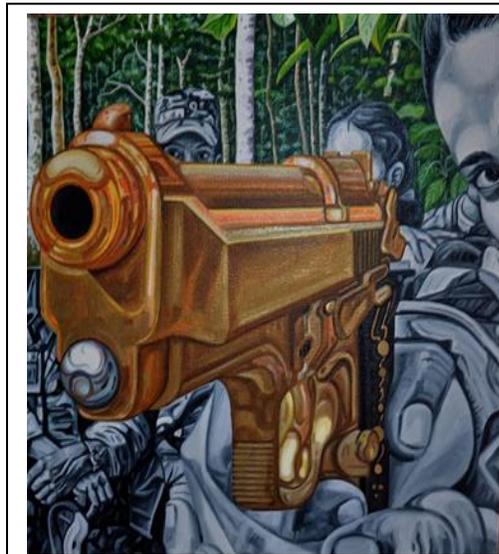
Figura 51. "signos cardinales". **Fuente.** Fotografía. (2008). Libia Posada.

El artista plástico Oscar Villalobos Forero, es un joven artista que padeció el flagelo del desplazamiento en el departamento del Guaviare; en su obra autobiográfica "Tierra Móvil"²¹ hace alusión al problema del desplazamiento en Colombia y las diferentes temáticas socioculturales que vivió producto de las situaciones vividas en un barrio periférico de la ciudad de Bogotá, donde se radicó cuando fue desplazado de su tierra natal, al padecer el desarraigo y la forma como logró relacionarlas con la pintura.

En la parte final de su obra, expresa desde su experiencia, su sentir, y con fotografías familiares reconstruye algunos hechos más significativos de la violencia en el Guaviare, problemática que vivió y que decidió expresar mediante la pintura, la realidad del desplazamiento.

²¹ Villalobos, O. (2016). Tierra móvil. Óleo sobre lienzo. Recuperado de <https://eltiranosauriodigital.co/2016/06/30/desplazados-a-traves-de-la-pintura/>

Por lo anterior, las obras de Oscar Villalobos son producto de una reflexión profunda a través de la cual comunica al mundo la realidad, sus ideas, sus pensamientos y significados acerca del tema del desplazamiento.



Oscar Villalobos Forero, "selva en conflicto", óleo sobre lienzo.



Oscar Villalobos Forero, "selva en conflicto", 2016, óleo sobre lienzo.



Oscar Villalobos Forero, "selva en conflicto", óleo sobre lienzo, 2008

Figura 52. "selva en conflicto". **Fuente.** Óleo sobre lienzo. (2008). Oscar Villalobos Forero.

“Ejerciendo mí que hacer docente presencié bombardeos de la fuerza pública contra un grupo ilegal, escuchar las balas de fusil y sentir la presencia de helicópteros disparando y bombardeando me hicieron recordar aquel día en el que huimos, estaba aterrada y solo rezaba para que pronto acabara, busque la forma de protegerme en un rincón del salón con mis estudiantes, corrí algunos pupitres y encima coloque unas colchonetas para protegernos, temía por mi vida y la de los niños, ese día me quedó claro que en esta guerra absurda no importábamos y que la población civil siempre está expuesta” (Velásquez, 2016)

10.2. MÚSICA PROTESTA O CANCION SOCIAL

La música protesta surgió desde hace mucho tiempo en los movimientos de izquierda que han promovido la reivindicación de las causas sociales, los cuales han utilizado la música para denunciar y crear conciencia de la vulneración de los derechos por causa de la guerra, la desigualdad social, la corrupción de los entes gubernamentales, el racismo y la miseria; estos han sido algunos de los temas que originaron la canción protesta con el fin de promover cambios radicales en favor de los menos favorecidos.

Este tipo de música tuvo su origen en los Estados Unidos en la década de los treinta para ser eco de la Guerra civil, en donde se cantaba en contra del régimen de Franco; para los años sesenta este tipo de música logró su mayor expresión en los Estados Unidos, Francia, España y América Latina para dar a conocer los hechos sociales que ocurrían con La Revolución Cubana, y por esta razón surgieron artistas

que utilizaron la música protesta en contra de las dictaduras y los sistemas ya establecidos.

En el caso de Latinoamérica en el periodo comprendido entre los años sesenta y ochenta la música protesta logró su mayor expresión bajo el nombre de Nueva canción Latinoamericana ligada a las luchas políticas, este tipo de música y sus representantes fueron censurados por parte de los gobiernos del momento.

En Latinoamérica artistas como Facundo Cabral, Mercedes Sosa, Víctor Heredia, Atahualpa Yupanqui, Violeta Parra, Alí, Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Ana y Jaime, Pablo Gallinazus, Soledad Bravo, Amauri Pérez Gabino Palomares, Víctor Jara, cantante y profesor Chile, asesinado por el Régimen de Pinochet, entre otros.

En la actualidad, la canción protesta sigue siendo el medio para promover luchas en contra del Femicidio, los grupos minoritarios, la discriminación racial y de género, la guerra, la miseria y la pobreza.

Actualmente, algunos de los artistas Latinoamericanos que siguen haciendo de esta música una herramienta para la reivindicación de los hechos sociales son: Los Prisioneros, banda musical Chilena que a través de la música denunció el tema de las dictaduras en su país, promoviendo la lucha en contra del régimen; la banda Quilapayún con canciones como: “El pueblo unido jamás será vencido, La represión, Elogio al Che Guevara, El rojo gota a gota irá creciendo”, entre otras.

La agrupación Molotov, a través de su música denunció la inconformidad con el sistema de gobierno; la agrupación Puerto Riqueña Calle 13 con sus canciones dieron un grito de protesta y crítica sobre temas relacionadas con la política y la

cultura de Latinoamérica y del mundo con canciones como: “Latinoamérica, Calma pueblo, Digo lo que pienso, El aguante, ven y críticame”; entre otras. Por su parte la cantautora y actriz Española María Nieves Rebolledo Vila, conocida como Bebe en sus canciones hace una denuncia contra el feminicidio y las discriminaciones por género algunas de ellas son “Malo, Cuidándote, Que nadie me levante la voz, entre otras; canciones en pro de la reivindicación de los derechos de las mujeres y los grupos LGTBI.

Otro de los artistas más representativos de este tipo de música es el cantautor Argentino Facundo Cabral declarado por la UNESCO como “Mensajero Mundial de la Paz”; algunas de sus canciones son una crítica social y de protesta, razón por la cual fue exiliado de su país; algunas de sus canciones más representativas son: “No soy de aquí, ni soy de allá, Vuele bajo, Líder arriba, entre otras.

Mercedes Sosa, cantante Argentina es considerada una de las máximas representantes de la canción protesta o nueva canción Latinoamericana la cual utilizó como instrumento para denunciar y luchar contra la discriminación indígena, las injusticias sociales y la denuncia política, por tal razón su música fue prohibida y vivió en el exilio por unos años. Sus canciones más representativas son: “Gracias a la vida, Sólo le pido a Dios, Zona de promesas, La maza, entre otras.

Silvio Rodríguez, cantautor Cubano, uno de los máximos representantes de la música protesta de su país, los temas de sus composiciones están ligados a la Revolución Cubana, experiencias personales, el amor, y algunos de política, a través de ella hace crítica social y manifiesta su añoranza de la historia cubana; sus

canciones más representativas son: “Hasta siempre comandante, Fusil contra fusil, ¿Qué hago ahora?, Para el pueblo lo que es del pueblo, La maza, Ojalá”; entre otras.

En Colombia, la canción social, de protesta o Nueva canción Latinoamericana ha tomado fuerza como una forma de expresar, denunciar, sensibilizar y criticar las situaciones políticas y sociales (miseria, pobreza, desempleo, violencia, desplazamiento, marginación, entre otros) que se han convertido en el diario vivir de los colombianos. Ramírez (2010) afirma:

En Colombia estas canciones recogen temas de pobreza y violencia y en ellas los autores exaltan personajes que rara vez entraban en la escena de lo público: Los niños, las mujeres, el pueblo, los campesinos, los desempleados, los marginados, etc.

Lo anterior, con el fin de promover cambios sociales que beneficiaran a las clases menos favorecidas, marginadas e invisibilizadas por el estado, reclamando el restablecimiento y el reconocimiento de los derechos, exigiendo el respeto de sus ideales; estas canciones, fueron el medio para expresar el descontento y enfrentarse al estado, canciones que fueron criticadas por el gobierno, al considerarlas una amenaza para el régimen establecido en esa época, catalogándolas como subversivas, fue así como crearon todos los mecanismos de represión posibles, para acallar a estos artistas, utilizando la fuerza y el poder del que gozaban por pertenecer a las elites.

Pero con esa misma fuerza fue que el rock se impuso y logro unir a los jóvenes contra toda forma de sometimiento, promoviendo la lucha por las causas sociales dejando a un lado la indiferencia ante la situación de muchos colombianos

que se habían visto afectados por la guerra, la desigualdad social, el abuso del poder por parte de los gobernantes, promoviendo así “un pensamiento más liberal y revolucionario”.

En Colombia aproximadamente hacia los años 50 y 60, llega la canción protesta con los artista Ana y Jaime, Pablus Gallinazus, Eliana, Luis Gabriel, entre otros, para denunciar la miseria, la pobreza, la violencia y el autoritarismo ejercido por el gobierno y las elites, el racismo, el desplazamiento de los campesinos a la ciudad producto del encrudecimiento de la guerra con la aparición de los grupos insurgentes FARC, ELN, M-19; es así como la canción protesta llega al país acompañada de ideas de izquierda. .

A continuación, letras de las canciones más importantes de la época

MI PAIS

Autor: Pablus Gallinazus

Intérpretes: Ana y Jaime

Con un poco de humor, vamos a reír
De la situación, de nuestro país
Con un poco de humor y un pañuelo en la mano
Vamos a reír de la situación de mi País.

Ni grande ni chico es mi país
Se habla el español se come maíz.
Así adivina tú, adivina tú, cual es mi país.

Hay diez policías, por cada estudiante
Y hay un estudiante, por mil ignorantes
Así adivina tu adivina tú cual es mi país.

Con un poco de humor sigue la pista dos
Las señoras de aquí se dividen en dos
Las señoras, "señoras"
Y las que no lo son

Las señoras “señoras”, van a mercar
 Y las que no lo son les venden su pan.
 Así adivina tú, adivina tú, cual es mi país.

Con un poco de humor sigue la pista tres
 Los señores de aquí
 Se dividen en tres
 Los señores “señores”, los apenas señores y usted.
 Los primeros "are living" en el barrio de moda
 Los segundos habitan, casas de clase dos
 Y los últimos últimos, los que nunca lo son
 Son los que hacen las casas, canciones y cosas
 Para los otros dos.
 Así adivina tu adivina tú cual es mi país.

Y si no adivinas porque sos así
 De seguro somos del mismo país.
 Pues mi país mi
 país mi país mi país mi país
 Mi país mi país; es tu es tu País.

Estas son algunas de las canciones protestas de la época de los 50 y 60, en las cuales se hace evidente la denuncia en contra de la pobreza, surge la crítica social, la desigualdad social, el abuso de la autoridad de la elite, pero con valentía y un tono picaresco comunican al público su inconformismo con el único propósito de promover cambios en la sociedad.

Pero en los años 80 la canción entró en decadencia producto de la crisis económica y las dictaduras latinoamericanas, silenciando a los artistas y acabando con toda esperanza e idea de cambio, con el exilio y asesinato de algunos de ellos por querer denunciar las consecuencias de la guerra, la pobreza, la miseria y las condiciones sociales del país.

En el año 2006, la agrupación Aterciopelados lanza un álbum titulado “oye” en el que incluyó un sencillo llamado “canción protesta”, canción que se convirtió en un éxito total por su letra. La organización amnistía internacional tuvo en cuenta este

tema para la celebración de sus 60 años por promover la reivindicación de los DD.HH; fue así como esta canción se convirtió en un éxito internacional fue traducida al inglés con una nueva versión bajo el nombre "The price of silence" el precio del silencio; otras de las canciones representativas de esta agrupación es "Errante y Diamante" donde hacen una denuncia sobre el problema del desplazamiento en Colombia.

TITULO: ERRANTE Y DIAMANTE

AUTOR: ATERCIOPELADOS

INTERPRETE: ATERCIOPELADOS

¡Ay! Yo me fui porque me tocó.
¡Ay! Pero allí dejé mi corazón.

Pa'lante, pa'lante,
errante diamante.

Dejé la vajilla y el televisor.
Dejé mi casita, mi terruño, mi azadón.

Un héroe ambulante,
para santo aspirante.

Cambié mis paisajes, mi brisa serena,
por fríos semáforos y sucias aceras.

Que el velo se levante.
La verdad escalofriante
y sus miserias se destapen.
La justicia haga parte de
esta historia espeluznante.

Cambié árboles de fruta,
por pedir limosna en la ruta.

Que la fe radiante
vuelva a acompañarte.
Valentía tan gigante
y una fuerza tan brillante.

¡Ay! Yo me fui porque me tocó.
¡Ay! Pero allí dejé mi corazón.

Dejé mis muertos sin enterrar.
Por el río bajaba la subienda criminal.

Tú pa'lante, tú aguante.
Errante diamante.

Soy viajero de ausencias.
Cargo a costas mi morral.

La verdad escalofriante
y sus miserias se destapen.
La justicia haga parte de
esta historia espeluznante.

Llenito de miedo y de soledad.
Pero si sigo vivo por algo ha de ser.

Que la fe radiante

vuelva a acompañarte.
Valentía tan gigante
y una fuerza tan brillante.

Tú pa'lante, tú aguante.
Errante diamante.

Tú pa'lante, tú aguante.
Errante diamante.

Pa'lante...

“El desarraigo producto del desplazamiento y el encuentro con una ciudad y sociedad hostil que desconocemos nos genera un profundo dolor al enfrentarnos a las ausencias que nos dejó el despojo al que fuimos sometidos, dolor que va de la mano de las incertidumbres por nuestro futuro. (Velasquez, 2016)

Esta canción fue compuesta especialmente para el proyecto “Destierro y Reparación desarrollado por el Museo de Antioquia; con el fin de dar a conocer el impacto que tiene el desplazamiento forzado en las víctimas, la canción narra el drama de las víctimas del conflicto al llegar a las ciudades y encontrarse con el desconocimiento del estado, con la mirada indiferente de los ciudadanos ante su situación, la discriminación, exponerse a los peligros de las calles con sus familias porque su hogar les fue arrebatado y, con él, toda esperanza de un mundo mejor.

La agrupación Fértil Miseria, de Medellín, compuso un tema llamado “desplazados” con el fin de divulgar la tragedia de muchos campesinos que padecen el desarraigo por causa de la guerra.

“DESPLAZADOS”

Interprete: Agrupación Fértil Miseria

Desplazados por la violencia
desplazados por sucias guerras
desplazados dejan tus tierras
desplazados arrastrando su miseria

no, no, no, no, no
no, no, no, no, no
no, no, no, no, no
no, no, no, no, no

Es la consecuencia de una guerra absurda
guerra por poderes que nos matan y nos juzgan
grupos armamentistas solo consiguieron
consiguieron muertes y mentes sin deseo
ahora en este país esto estamos viendo
y vemos como mueren los niños indefensos
grupos guerrilleros y paramilitares
ejercito gobierno y usa federales.

no, no, no, no, no
no, no, no, no, no
no, no, no, no, no
no, no, no, no, no

Todos contra todos nos estamos destruyendo
disparos bombardeos con grandes armamentos
y el pueblo campesino paga con su vida
el precio de esta absurda, absurda guerra podrida
los niños, las mujeres, los hermanos la familia
desplazados por la guerra desplazados por la vida
tirados en la calle con hambre y sin comida
exiliados en su propia patria y sin salida

no, no, no, no, no
no, no, no, no, no
no, no, no, no, no
no, no, no, no, no...

“El desplazamiento forzado en nuestro país es consecuencia de la guerra entre los grupos armados legales e ilegales que en su ansia de poder van destruyendo todo lo que encuentran a su paso. (Velasquez, 2016)

Con esta canción los miembros de la agrupación dejan claro que el problema de la guerra en Colombia se debe a la lucha por el poder entre las familias más adineradas del país y los actores armados, al conflicto de intereses que los mueve. La letra de esta canción hace una fuerte crítica a la guerra por el poder porque en medio de ella se encuentran personas que nada tienen que ver con el conflicto, pero que si tienen que vivir las consecuencias de la guerra.

Con la misma fuerza con que las anteriores canciones hicieron su denuncia y quizás eco en contra del desplazamiento forzado en Colombia y contra toda forma de violencia, Juan Gratiniano López escribe la canción “Del desplazado” y “Don Manuel” interpretada por el cantautor Wilfran Castillo con un ritmo tradicional.

CANCIÓN DEL DESPLAZADO

Autor: Juan Gratiniano López

Interprete: Wilfran Castillo

Yo tenía una vaca que me daba leche

Y tenía un perrito flaco y ladrador (bis)

Un pollo carioco que por la mañana

Será allá en mi rancho mi despertador (bis)

Yo tenía un arado mi yunta de bueyes
Y tenía una mula de hermoso color (bis)
Allá en la montaña sembrado un ranchito
Que era mi pequeño nidito de amor (bis)
Yo tenía señores le sigo contando
Mis cuatro gallinas y un sarso de maíz (bis)
Pero unos señores con armas portando
Dijeron que tenía yo que irme de ahí (bis)

Siempre me pregunto qué le hice a esa gente
yo solo sabía echar azadón (bis)
y por donde paso soy solo un extraño
que siente vergüenza de su condición (bis)

Lo que más me duele y que siento en el alma
es no tener techo para ir a sembrar (bis)
no tengo totuma, no tengo guarapo
ni un piazo de arepa para combidar (bis)

yo no quiero casas acá en las ciudades
porque en el cemento no puedo sembrar
quiero mi ranchito allá en la vereda
yo quiero a mi tierra poder regresar (bis)
quiero mi ranchito allá en la vereda
yo quiero a mi tierra poder regresar (bis)

En esta canción el autor más que hacer una denuncia en contra del desplazamiento forzado, pone de manifiesto el drama emocional que viven los desplazados al ser expulsados de sus tierras, la discriminación que padece por su condición de “desplazados”, el deseo incesante de poder regresar a la tierra que un día fue suya, su añoranza de recuperar su patrimonio y tener la vida que un día por culpa de una guerra de la cual no hace parte perdió.

Otra de las canciones del mismo artista es “Don Manuel” en ella narra el drama de un desplazado por la violencia que llegó a la ciudad en busca de nuevas oportunidades, y tuvo que dedicarse a limpiar los vidrios de los carros para poder sobrevivir, y estando en esta situación entendió lo importante que era para él sus pertenencias, su patrimonio, del cual dependía su calidad de vida y que fue arrebatada por los violentos, en esta canción se hacen evidentes las difíciles condiciones económicas que tienen que vivir los desplazados ante el desconocimiento del estado, la falta de reparación económica y psicológica que les permita resarcir el daño que le ocasionaron los violentos.

Con la letra de esta canción el autor pone en contexto a la sociedad que no se ha visto afectada por este flagelo, o que se muestra indiferente ante la situación del desplazado, que lo discrimina por su condición, visibilizando el abandono que padecen estas personas por parte de los organismo estatales, la miseria y la pobreza en la que viven.

Otro de los géneros musicales colombianos que se manifestó en contra de la desigualdad social, la miseria, la guerra, fue el “vallenato protesta” con la canción “cambio social” del cantautor Freddy Peralta; para denunciar las consecuencias de la guerra interna que perdura en nuestro país.

Otro artista vallenato que denuncia la situación de los desplazados colombianos es Wiston Miegues con su canción “estratificación” (2001), en la que narra la vida de los desplazados al llegar a la ciudad, al no tener techo deben asentarse en sitios donde abunda la miseria, vivir en condiciones precarias con un alto nivel de vulnerabilidad de sus derechos sociales.

El vallenato protesta tiene varios representantes que denuncian el tema del desplazamiento, como una problemática social, algunos de ellos son: Oscar Camelo con su canción “callaron las risas” (2010), de la autoría de José Amín Díaz; con este tema el autor narra el drama que viven los niños que padecen el desplazamiento, personas inocentes que han quedado en medio de la absurda violencia, guerra que les ha arrebatado su niñez y que para subsistir piden limosna, dinero utilizado para el “sustento” familiar, también lleva implícito el tema del secuestro forzado, las minas quiebrapatras que tanto daño ha causado a los campesinos y miembros de la fuerza pública colombiana; con esta canción

se denuncian las consecuencias de la guerra y la vulneración de los derechos a los que son sometidos las víctimas de este flagelo.

Por su parte, el artista Jhonier Palacios con su canción “De mi tierra no me quiero ir”, una chirimía, en la que hace una denuncia a cerca del desplazamiento forzado “Llegar a una ciudad después de ser desplazado es difícil y más cuando se quiere salir adelante”, esta canción que surge después de la masacre de Bojayá, lugar donde muchas personas se vieron obligadas a dejar sus tierras por culpa de la violencia, incluido el cantautor y su familia.

Jhonier Palacios manifiesta “Casi no me gusta contar mi historia. La música es el único camino que he encontrado para reconocirme y sanar esas heridas que han dejado la violencia y el desplazamiento forzado”²², por esta razón este joven artista conformó un grupo musical llamado “Etnia y company” donde, vincula a jóvenes que han sido afectados por el desplazamiento forzado en el departamento del Choco; el nombre del grupo se debe a la diversidad, a los sueños y las historias de sus integrantes.

Jhonier Palacios, creó este proyecto musical con el fin de hacer una memoria de las historias narradas por los integrantes de su agrupación y denunciar el dolor de la guerra, historias reales contadas a través de la música por sus propias víctimas y en nombre de todas aquellas personas que han padecido este flagelo; otras de sus composiciones musicales son: “Tocó cantar, ¿Dónde estarán?, Diez años cada domingo, Esta casa tuvo alegría”. Con cada una de estas canciones el artista denuncia las consecuencias de la guerra en

²² <http://pacifista.co/de-mi-tierra-no-me-quiero-ir-musica-para-la-memoria>

diferentes lugares de Colombia, historias narradas por los sobrevivientes de los diferentes episodios de violencia, de la misma manera pide paz y reparación para las víctimas.

Para finalizar, el artista Samuel Torres con su obra “Forced Displacement” 2013 (Desplazamiento Forzado) compuesta por 10 canciones en las que hace una reflexión acerca del drama que viven miles de personas que han tenido que abandonar sus tierras por culpa del conflicto, uno de los problemas sociales y políticos que posicionó a Colombia como el segundo país con mayor número de desplazados²³, y, como esta situación ha afectado la preservación de los saberes y las practicas ancestrales. Esta obra es producto de la inmersión que hizo el artista en San Juan de Urabá uno de los territorios más afectados por la violencia colombiana, con el fin de conocer la cultura de esta región. Algunas de las canciones que hacen parte de esta obra son: “Narrador de espejismos, Velada de tambores, El silencio desplazador; entre otras.

Forced Displacement inicia, al son de los cueros de las congas y con la inspiración en una canción de la gran cantante negra Etelvina Maldonado, seguida de la Velada de los tambores, sonidos que ponen de manifiesto, a través, de la metáfora artística y musical, la crueldad del conflicto del que son víctimas, en lo fundamental gentes humildes y pobres, ajenas por completo a lo que Walter Benjamin denominó en los momentos de auge del

²³ <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/10060>.

fascismo “el mercado negro del poder”. Sigue con Luna, lluvia y voz donde Torres deja ver su extrema sensibilidad y ternura de artista ante los relatos que le escuchó a Pacheco en sus versos que improvisaba a la luz de la luna. Cierra con el Orgullo del tambor, movimiento en el que reafirma la esperanza en el arte y la memoria de que las músicas, como la del tamborero Emilsen Pacheco guardarán para siempre una travesía de sufrimientos que comenzó con el desplazamiento forzado hace más de 500 años cuando arribaron por primera vez a la “tierra firme” de Urabá las cabalgadas que desde España trajeron a los inventores de esta metodología para mantener el poder y que tiene perdido al país para la civilización²⁴. Con esta obra el artista da a conocer la problemática social que afronta el país como consecuencia de la guerra, y, a la vez destaca la diversidad cultural de nuestras regiones.

El cine colombiano, no ha sido ajeno al drama de la violencia, la situación política y social por la que atraviesa el país. Por tal razón algunos directores colombianos se han visto en la obligación de llevar a las pantallas la realidad que viven miles de colombianos que han sido víctimas de la guerra.

²⁴ Cuellar Solano, Alfonso. (2013). Corporación viva la Ciudadanía, Forced Displacement, Edición N° 00379, p 3. Recuperado de http://viva.org.co/cajavirtual/svc0379/pdfs/Articulo808_379.pdf.

Por lo anterior el director Carlos Gaviria con su película “Retratos en un mar de Mentiras”²⁵ este filme narra el drama de una familia desplazada por los paramilitares que añora regresar para recuperar sus tierras y para ello se enfrenta a un sinnúmero de situaciones violentas que les hacen revivir momentos de intenso dolor por la muerte de sus familiares y por ser obligados a perderlo todo. Esta película deja ver claramente al espectador las consecuencias de la guerra, el daño emocional y económico que padecen las víctimas del desplazamiento.

Otro de los directores que asumen una posición crítica sobre el conflicto interno colombiano es Carlos Cesar Arbeláez con su película “Los colores de la Montaña”²⁶. Película que hace una denuncia sobre el conflicto armado colombiano, en ella narra la historia de familias que viven en zonas de conflicto en Antioquia; con este filme se hace una denuncia sobre el desplazamiento ocasionado por los diferentes grupos armado ilegales del país y sus consecuencias, las minas antipersonas, la difícil situación de los campesinos por la falta de atención de los entes gubernamentales y la violación de sus derechos por parte de los grupos insurgentes, la vulneración de los derechos de los niños, la situaciones que tienen que enfrentar los docentes que realizan su trabajo en medio del conflicto armado.

²⁵ Goggel E, (Productor). Gaviria, C. (Director). Retratos en un mar de mentiras (película). Colombia. Cine Colombia S.A.

²⁶ Tamayo, J.P, (Productor).Arbeláez C, (Director), “Los colores de la Montaña” (película). Cine Colombia.

El proyecto gráfico dirigido por Gonzalo Sánchez llamado “Pueblo sin Tierra”²⁷ es una propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica en la que se hace una denuncia acerca del tema del desplazamiento por causa del conflicto interno colombiano y por amenazas de los grupos ilegales en algunos casos en complicidad con los actores políticos y empresarios del país motivados por intereses económicos; este cortometraje da a conocer el dolor, drama y el desarraigo que padecen las familias campesinas por causa del desplazamiento.

De las producciones más recientes sobre el tema del desplazamiento está “Siembra”²⁸ esta propuesta surge de las tesis universitarias de Santiago Lozano y Ángela Osorio, Juan Fernando Velazquez y Carlos Hoyos, en ella los directores dieron a conocer la situación que afrontan los desplazados por la violencia en el momento en que son obligados a dejar sus tierras, pero, también cuando llegan a las ciudades en busca de nuevas oportunidades después de haber huido de la muerte, en ella es notable el sentimiento de desarraigo de las víctimas de este flagelo, la tristeza y el dolor, la miseria y la esperanza de un mundo mejor.

También se encuentra el cortometraje “Bromelia y el Guernica”²⁹, este corto narra la historia de una mujer desplazada por la violencia. Esta mujer

²⁷ Grupo de comunicaciones y la dirección de Memoria Histórica con el apoyo de USAID y OIM, (Productor) Sánchez, G. (Director), 2015. Pueblo sin tierra, (Documental), Colombia. ECO Emprendedores Creativos.

²⁸ Polanco G, Ruiz O, Osorio A, Lozano S, (Productores) Osorio A, Lozano S, (Directores). 2016. Siembra (Película), Cine Colombia.

²⁹ Hoyos, N (Productor). Betancourt, L.A. (Director), 2016. Bromelia y el Guernica, cortometraje.

regularmente observaba la obra del pintor Picasso “El Guernica” sin decir una sola palabra, esta situación llamó la atención de la productora y el director, quienes se interesaron por indagar sobre la historia detrás de esta curiosa mujer a quien bautizaron con el nombre Bromelia (planta de América y África). Natalia Hoyos y Luis Antonio Betancourt con esta propuesta dieron a conocer el tema del desplazamiento de una forma más humana y demostrar que a través del arte las personas pueden curarse emocionalmente, sentirse identificados y consolados a través de una obra de arte, encontrando la paz y tranquilidad que su espíritu necesita.

Para concluir en Colombia, las bellas artes y cada uno de sus representantes con respecto al tema de la violencia interna colombiana especialmente el del desplazamiento, han realizado composiciones con el fin de denunciar, protestar y dar a conocer la realidad social de las víctimas de la violencia, como un reconocimiento por su tenacidad y la fuerza con la que han luchado por sus vidas y la valentía con la que se levantan cada día en busca de un mundo mejor para ellos y sus familias pese a las adversidades y al abandono por parte del estado y la indiferencia con las que son tratados.

Algunos artistas han hecho denuncia de esta realidad y han promovido luchas sociales en pro de la reivindicación de los derechos, exigiendo justicia, verdad y reparación, algunos luchan contra el olvido, la indiferencia por medio de la reconstrucción de la memoria histórica desde las voces de las víctimas.

Queda claro que la música, las diferentes obras de arte, y el séptimo arte en el proceso de elaboración de sus producciones permitió a las víctimas tomar

la vocería y narrar la realidad del desplazamiento forzado en Colombia, promoviendo actividades en las que las víctimas hacen una resignificación de los episodios vividos.

Finalmente, los diferentes autores desde la pintura, la música y los cortometrajes han abordado el problema de investigación con el fin de hacer una denuncia sobre las consecuencias que trae el desplazamiento forzado a las víctimas de este flagelo, con el fin de movilizar en la institucionalidad y la ciudadanía la importancia de crear programas que permitan la reivindicación de los derechos de esta población y de esta manera construir una sociedad justa que permita el pleno goce y disfrute de los derechos.

CAPITULO V.

Para dar cumplimiento al objetivo específico: Diseñar y elaborar una propuesta pedagógica derivada de la investigación.

11. PROPUESTA PEDAGOGICA.

La propuesta pedagógica emerge de la necesidad de afrontar y dar respuesta a las necesidades afectivas y cognitivas de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que han sido víctimas del desplazamiento forzado.

Estudiantes que han sido vinculados al sistema educativo y obligados a vivir en contextos escolares en los que siguen siendo excluidos, discriminados, rotulados e invisibilizados por el currículo y prácticas de aula tradicionales que desconocen sus diversidades, sus barreras de aprendizaje, participación y las necesidades afectivas consecuencia del desplazamiento.

Por lo anterior, se requiere transformar la escuela en un espacio donde los estudiantes en condición de desplazamiento aprendan a olvidar, a no temer, a reconocer su nuevo entorno como un lugar esperanzador, a dar a conocer su cultura, sus costumbres, sus cosmovisiones, a ser solidario, aprenda a soñar y construir mundos posibles; una escuela en la que los estudiantes sientan el amor, el cariño; un lugar donde se sientan acogidos, donde aprendan el mayor desafío al que se enfrenta la humanidad “vivir juntos”.

11.1. Justificación

La presente propuesta surge después de analizar las inclusiones y exclusiones que padeció una mujer desplazada, su impacto a lo largo de su proceso de formación pedagógico, su rol de mujer y docente.

El análisis de la situación que enfrentan las personas víctimas del desplazamiento permitió auscultar y comprender la importancia de construir un currículo pertinente que responda a las necesidades emocionales y de aprendizaje de los educandos con el propósito de que la escuela se convierta en un lugar hospitalario con docentes dispuestos a transformar sus prácticas pedagógicas para atender a las diversidades presentes en el aula; una escuela del siglo XXI en la que la inclusión deje de ser una ilusión y en la que los estudiantes se reconozcan como sujetos de derecho pero también de deberes, autónomos y capaces de reconstruir su proyecto de vida en correspondencia a su realidad.

11.1.2. Contexto Educativo y población beneficiada

La propuesta se desarrollará en el municipio de Tarqui, se encuentra ubicado al suroccidente del departamento del Huila, llamado míticamente el “Ruisseño del Huila” por el gran talento musical de un buen número de habitantes y el mito de la quebrada del hígado; en la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar sede José Antonio Galán establecimiento urbano de carácter público y mixto que presta el servicio educativo en los niveles de preescolar a básica primaria, se encuentra ubicada en el sector urbano en el barrio Antonio Ricaute.

En la sede hay ocho docentes con una gran calidad humana, abiertos al cambio y amplios conocimientos en cada una de las disciplinas en las que se desempeñan; actualmente la sede presta el servicio educativo a 260 estudiantes desde preescolar a quinto grado, se encuentra ubicada en la zona urbana en el

Barrio Antonio Ricaute, las familias de este sector pertenecen al estrato socioeconómico 2 y su actividad económica está basada en actividades comerciales, agrícolas y ganaderas. Las actividades culturales de la región exaltan las tradiciones religiosas como fiestas patronales, entre otras; el San Pedro durante el mes de junio a través de diferentes muestras folclóricas, la gastronomía, la representación de diferentes mitos y leyendas, rajaleñas entre otros.

Los estudiantes se caracterizan por ser participativos, espontáneos e inquietos, amorosos, creativos y como es nuestra naturaleza son diversos.

11.1.3. Fundamentación

11.1.3.1. Fundamento Humanitario

La propuesta emerge con el propósito de garantizar a la población desplazada el derecho a la educación en términos de calidad, para ello, se parte de la lectura de la realidad de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes matriculados en la I.E. Esteban Rojas Tovar para identificar cuáles son las necesidades emocionales y de aprendizaje de esta población con el fin de transformar el currículo existente en un currículo flexible que responda a las diversidades de la población desplazada y de esta manera contrarrestar desde el que hacer pedagógico los efectos del desplazamiento al brindar un trato hospitalario, empático, de respeto a su dignidad y su derecho a educarse.

11.1.3.2. Fundamento pedagógico

En la escuela el docente desempeña un papel muy importante a la hora de implementar el currículo porque es desde su práctica de aula que este adquiere sentido.

Para el caso de la población desplazada no se pretende crear un currículo especial, lo que se busca con esta propuesta es insistir en la importancia de brindar educación integral a todos los y las estudiantes sin excepción alguna, para ello, las practicas pedagógicas deben dar respuesta a las particularidades de los educandos desde las diferentes dimensiones del desarrollo humano, pero, para el caso de la población desplazada el mayor impacto ocurre en la dimensión comunicativa, corporal, estética y ética según lo planteado en la investigación adelantada por el Ministerio de Educación en Colombia.

Por lo anterior, se requiere que los docentes planeen prácticas pedagógicas con estrategias pertinentes que contrarresten las barreras de aprendizaje, participación, y, las necesidades afectivas con el propósito de resignificar las experiencias traumáticas producto del desplazamiento para que el niño o niña pueda continuar con su proceso de desarrollo vital.

Para lograrlo, el docente debe partir de la autobiografía o historia de vida de cada estudiante para identificar los niveles de afectación emocional, reconocer el desarrollo cognitivo y moral alcanzado por el estudiante.

11.1.3.3 fundamento psicosocial

La presente propuesta requiere de fundamentos psicosociales pero no de docentes con especialidad en psicología. Lo que se pretende es que el docente propicie espacios de comunicación, afecto, confianza, solidaridad, de cuidado del otro, su diversidad para facilitar el proceso de adaptación a su nuevo entorno social y educativo favoreciendo el desarrollo de la resiliencia.

Por lo anterior, se propone que desde el aula, se propicien espacios en el que los estudiantes narren sus experiencias para que con el acompañamiento del o la docente logre resignificar la experiencia traumática, recuperen su autoestima y se integren a la vida escolar sin padecer la discriminación y/o exclusión por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se requiere que el docente promueva lenguajes incluyentes en el aula y ambientes escolares basados en el respeto, la cooperación, el afecto.

11.2. OBJETIVOS

11.2.1. Objetivos Generales

- Promover prácticas de aula que den respuesta a las necesidades afectivas y cognitivas de la población desplazada con el propósito de atender sus diversidades y favorecer aspectos fundamentales para el desarrollo de su personalidad.
- Realizar un diagnóstico del currículo, las prácticas de aula y los lenguajes que circulan en el contexto educativo para analizar si las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres se dan en condición de equidad o

siguen contribuyendo a afianzar los patrones patriarcales impuestos en el seno de la cultura.

11.2.2. Objetivos específicos

- Capacitar a los docentes de la institución educativa sobre el impacto del desplazamiento forzado en los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en los diferentes ámbitos del desarrollo humano.
- Revisar el currículo existente y proponer alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades de la población desplazada presente en la I.E.
- Realizar talleres que respondan a las necesidades afectivas y cognitivas de la población en condición de desplazamiento.

11.3. Metodología

Para planear las actividades a realizar dentro de la propuesta fue necesario analizar los resultados de la investigación autobiográfica realizada sobre las exclusiones e inclusiones que padece la mujer desplazada, especialmente sobre las exclusiones educativas a las que se enfrentan los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Con base en los resultados encontrados y el análisis realizado se proponen una serie de actividades que involucran a directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia.

11.4. Actividades

- Capacitar a los 67 docentes de la I.E. Esteban Rojas Tovar sobre el impacto del desplazamiento forzado en la población infantil y juvenil.
- Leer y analizar las autobiografías de los estudiantes desplazados para identificar las barreras de participación, aprendizaje y las necesidades emocionales.
- Hacer una lectura de la realidad social, económica y emocional de los estudiantes desplazados y sus familias a través de las historias de vida.
- Transformar el currículo existente para que responda a las diversidades de la población desplazada.
- Realizar talleres para concienciar a los docentes de la importancia de un currículo flexible en la atención a las diversidades para que la inclusión educativa sea una realidad.
- Diseñar la ruta de atención a poblaciones vulnerables para darla a conocer a los miembros de la comunidad educativa.
- Capacitar a los y las docentes sobre multiculturalidad, pluralidad, diversidad, otredad, alteridad, equidad, igualdad, educar en la cualquieridad, inclusión, lenguajes excluyentes e incluyentes con enfoque de género, ejercicio de ciudadanía, prácticas y experiencias pedagógicas alternativas para garantizar el acceso a una educación de calidad e inclusiva a todos los y las estudiantes.

- Diseñar y aplicar talleres para formar en los y las estudiantes una perspectiva de género que rechace la cultura tradicional patriarcal.
- Incluir en el POEG talleres lúdicos con los estudiantes sobre los conceptos de perdón, solidaridad, compartir, paz, dolor, muerte, desarraigo, sufrimiento, esperanza, con el propósito de resignificar el evento traumático, brindar atención psicosocial y afectiva.

12. CAPITULO VI. ENTRE CONCLUIR Y RECOMENDAR SIN DESPLAZAR



Figura 53. Hacienda los Andes. **Fuente.** Velasquez. Q.C, (2018).

EXCLUSIONES

- El desplazamiento como lugar de colocación de una profesora docente
- Mujer que hace del desplazamiento un puente para la vida.
- La división asimétrica de los roles limita la participación de la mujer en el ámbito público y privado.
- Las exclusiones que padece la mujer están arraigadas en el seno de la cultura como constructo social.
- La repitencia y deserción escolar de la mujer desplazada es consecuencia del desarraigo, la carencia de recursos económicos y currículos homogenizantes.
- La escuela del siglo XXI excluye a la población desplazada por ser diversa.
- Ser mujer agudiza la condición de desplazamiento e incrementa el riesgo de vulnerabilidad.
- La participación de la mujer en el ámbito político esta obstaculizada por los roles que desempeña como madre y esposa.
- La estigmatización que padece la mujer desplazada devela que la sociedad se niega a dar lugar a las diversidades, la otredad, la alteridad y la inclusión.
- La pintura y la música como la voz de los que acallaron.

INCLUSIONES

- Las mujeres desplazadas padecen las inclusiones forzadas al no haber un reconocimiento de sí, su diversidad.
- La inclusión en el RUV y las ayudas humanitarias que reciben las mujeres desplazadas obstaculizan la construcción de un proyecto de vida desligado de la dependencia institucional.
- La I.E. símbolo de inclusión excluyente para la población desplazada.
- Las inclusiones que padecen las mujeres desplazadas carecen de ayuda psicológica para la superación del evento traumático y el desarrollo de habilidades sociales.
- Para la investigadora la elaboración de la autobiografía le permitió hacer una catarsis sobre las secuelas que le dejó el desplazamiento y una resignificación de las experiencias vividas.
- La inclusión social de la mujer desplazada circula en el discurso de los lenguajes institucionales.
- El mayor desafío al que se encuentra la escuela del siglo XXI es garantizar la inclusión social de los y las estudiantes.
- Algunos artistas colombianos desde sus obras aportan a la reconstrucción de la memoria histórica del país y a la atención psicosocial de las víctimas.

RECOMENDACIONES

- El estado colombiano debe hacer mayor seguimiento a los programas de atención a la población desplazada con el propósito de que las estrategias o rutas de atención expuestas en el marco jurídico se focalicen en el acompañamiento y la atención psicosocial de la población desplazada y, no solamente en factores económicos que solo traen como consecuencia la dependencia institucional.
- Es indispensable que el MEN cree programas de formación y capacitación docente para que los procesos de inclusión educativa con enfoque diferencial sean llevados a la práctica y los estudiantes en condición de desplazamiento reciban una educación acorde a sus tiempos, estilos, ritmos, necesidades e intereses de aprendizaje garantizando de esta manera además del acceso a la educación la calidad en la prestación del servicio escolar.
- Los docentes deben asumir la práctica pedagógica como un espacio de investigación y un acto social donde convergen diversas culturas por lo que el proceso de enseñanza tiene que adaptarse a las necesidades y el contexto de los y las estudiantes.
- Es indispensable que los y las docentes reconozcan la diversidad presente en el aula para que el concepto de normalidad deje de circular en los contextos escolares y se dé lugar a las diferencias como una oportunidad para aprender juntos.

- La mujer docente desplazada debe socializar con el cuerpo docente la importancia de reconocer la diversidad en el aula no para excluir o rotular a los estudiantes sino como una oportunidad de aprendizaje.
- Develar los factores de riesgo psicosocial que padece la población femenina desplazada para crear estrategias de apoyo asertivas que favorezcan el desarrollo de factores de resiliencia y la construcción de un proyecto de vida para superar la condición y/o riesgo de vulnerabilidad.
- La mujer docente desplazada debe promover la construcción de un currículo flexible que responda a las necesidades de participación y aprendizaje de la población desplazada.
- Es imperante que los docentes analicen y cuestionen los lenguajes excluyentes que circulan en el aula y que parece se han naturalizado con el único propósito de someter, discriminar, invisibilizar y rotular a los estudiantes que no han sido normalizados por el sistema.
- Las I.E. deben crear rutas de atención a la población desplazada y diseñar un currículo amplio y flexible que responda a las barreras de participación y aprendizaje en aras de promover la inclusión.

13. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarado, T. T. A. (2016). *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: Una alternativa pedagógica desde las narrativas*. Universidad Libre, Bogotá, Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8259/PROYECTO%20FINAL%20ANA%20TERESA%20TOVAR.pdf?sequence=1>
- Artega, C. M. D & Anacona, M. C. (2015). *Mujeres en situación de desplazamiento forzado por la violencia frente al ejercicio de sus derechos sector charco azul comuna 13 Santiago de Cali*. Universidad del Valle, p. Recuperado de bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9518/1/3489-0510625.pdf
- Botero, F. (1999). "Desplazados". Pintura. Recuperado de <http://elclip2011.blogspot.com.co/2011/02/desplazados-1999-fernando-botero.html>
- Burgos, H. F. A. (2015), *Los escenarios educativos informales como espacios de inclusión y calidad de vida de menores en situación de marginación y desplazamiento*. Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/34782/Tesis%20Fabi%C3%A1n%20Hern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Caycedo, C. M. (2011). *Reconstrucción de la memoria histórica de mujeres en la fase de atención y orientación a población desplazada*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, p. 161. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4446/1/458566.2011.pdf>
- Coba, de la M. C. M. (2003). *Entre el silencio y los afectos: etnografía sobre el papel de las mujeres (maestras) en la escuela*. Universidad de la Laguna, España, p. 924. Recuperado de <ftp://tesis.bbtck.ull.es/ccssyhum/cs142.pdf>.
- Correa, C. (2007). Desplazamiento e inclusión: Construcción de currículos inclusivos integrales, integrados y contextuales. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*. (p 27)

- Cuellar Solano, Alfonso. (2013). *Corporación viva la Ciudadanía, Forced Displacement*, Edición N° 00379, p 3. Recuperado de http://viva.org.co/cajavirtual/svc0379/pdfs/Articulo808_379.pdf.
- Diettes, E. (2011). *Sudarios*. Recuperado de <http://www.erikadiettes.com/sudarios/>
- Goetz, O. P.A. (2014), *Proceso de individuación y subjetivación de cinco mujeres que llegan a Cali en medio del conflicto armado*. Universidad del Valle. Recuperado de bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7585/1/0508699-p-14-ms.pdf.
- González, M. A. (2014) *Miedos y olvidos pedagógicos*. - 1 a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Editorial Universidad Católica de Pereira, Colombia.
- González, G. M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Noveduc libros, Buenos Aires, Argentina. Editorial Noveduc.
- Goggel, E. & Gaviria, *Retratos en un mar de mentiras*. Colombia. Cine Colombia S.A.
- Hida, B. E. (2011). *La escuela como reproductora de la exclusión socio-cultural*. Universidad de Valladolid, España, p. 643. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/941/1/TESIS%20156-120508.pdf>.
- Hoyos. N, Betancourt, L. A. (2016). *Bromelia y el Guernica*, cortometraje.
- Jaramillo, E. (2000-2013) *En marcha*. Recuperado de <http://cargocollective.com/erikajaramillo/Marcha>.
- Lipovetsky G. *La tercera mujer*. (2007). Editorial Anagrama.
- Lizarazo, L.A. (2008). *Mudanza*. Acuarela y lápiz. Recuperado de <http://www.luzangelalizarazo.com/mudanza.html>
- Loaiza, J.C. (2014). *Nos desplazaron de nuestra tierra pero no nos quitaran el amor por la vida*. Recuperado de <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-13/articulos/alejandra-lopez-getial-universidad-de-caldas-la-plata>

2016-alejandra.lopez.getialq-gmail.com-resumen-el-presente-articulo-presenta-los-resultados-de-la-investigacion-realizada-con-victimimas-de-desplazamiento-forzado-en-el-marco-del-proyecto-de-beca-p.

- Londoño, C. A. M. & Escallon, U. M.C. (2009). *Huellas del silencio*. Universidad Javeriana, Colombia, Bogotá, p.90. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5079>.
- Mendez, L. E. A. (2011) *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Universidad de Malaga, Malaga, p. 387. Recuperado de <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-HistoriasDeVidaDeMaestrosYMaestrasLaInterminableCo-22606.pdf>.
- Mosquera, P. G. A., Cabrera, H. N., Virguez, R. & Garzon, B. Z. (2016). *Practicas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa*. Universidad de Manizales, Manizales, p. 77. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2793/Virguez_Rodriguez_Ronald_Ferney_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Ochoa, R. S. (2007). *La escuela de la diversidad: Educación Inclusiva, construyendo una escuela sin Exclusiones*. Universidad Internacional de Andalucía, de Ecuador. Recuperado de repositorio.biblioteca.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf..1.
- Ortiz, C. M. A., Valencia, V. I. M. & Lopez, R. M. L. (2015). *Autoreconocimiento de la mujer maestra*. Universidad Católica de Pereira, Pereira, p. 93. Recuperado de <http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/3160/1/AUTORRECONOCIMIENTO.pdf>
- Pajon, L, Y., Daza, L. D., Campo, R. L.D. & Rodríguez, C. M. A. (2013). *Silencios de las mujeres docentes*. Universidad de Manizales, Popayán, p. 190. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/927/03%20LOS%20SILENCIOS%20DE%20LAS%20MUJERES9%2c%20Julio%202013%202013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

- Sanchez, G. & Grupo de comunicaciones y la dirección de Memoria Historica con el apoyo de USAID y OIM, (2015). *Pueblo sin tierra*. ECO Emprendedores Creativos.
- kliar, C. (2017). *Pedagogias de las diferencias*. Noveduc, Buenos Aires, Argentina. Editorial Noveduc.
- Polanco, G. Ruiz. O, Osorio. A, & Lozano S. (2016). *Siembra*. Cine Colombia.
- Posada, L. (2008). *Signos Cardinales: Cuadernos de geografía*. (Fotografía). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/viewFile/13072/10411>.
- Posada, L. (2014) “*Signos Cardinales*”. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas, 9 (2), 219-222.
- Ramos, R. L. (2016). *Cultura y género en la narración de acontecimientos autobiográficos*. Universidad de Sevilla, p. 214. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/34620/Tesis%20Doctoral%20Luc%C3%ADa%20Ruiz%20Ramos.Sept2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rueda, A.M y Lizarazo, L.A. (2008). *Correr el Telón*. Recuperado de anjuan.consulado.gov.co/node/news/9081/la-embajada-colombia-italia-presenta-la-exposicion-correr-telon-las-artistas
- Salcedo, D. (1992). *La casa viuda*. Recuperado de http://www3.mcachicago.org/2015/salcedo/works/la_casa_viuda/
- Tamayo, J.P. & Arbeláez, C. “*Los colores de la Montaña*”. Cine Colombia
- Vargas, M.A., Rojas, R. S. & Quintero, C. M. J. (2016). *Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad*. Universidad de Manizales, Manizales, Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2796/INFORME%20FINAL%20%20Practicas%20pedag%C3%B3gicas%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Velásquez, Q.C. (2017), Autobiografía. Sin publicar. Tarqui: Escuela José Antonio Galán. Tarqui, Huila.
- Villalobos, O. (2016). *Tierra móvil. Óleo sobre lienzo*. Recuperado de <https://eltiranosauriodigital.co/2016/06/30/desplazados-a-traves-de-la-pintura/>
- Utria, M.L. (2015). Resiliencia en Mujeres Víctimas del desplazamiento forzado. Universidad del Norte. Editorial Uniediciones.