

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NARRATIVA DE UN ADOLESCENTE
DESPLAZADO POR EL CONFLICTO ARMADO DESDE LAS PRÁCTICAS DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO

ANDRÉS FELIPE SÁENZ

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS

PSICOLOGÍA

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y CULTURA

SANTIAGO DE CALI

2017

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NARRATIVA DE UN ADOLESCENTE
DESPLAZADO POR EL CONFLICTO ARMADO DESDE LAS PRÁCTICAS DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO

ANDRÉS FELIPE SÁENZ

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo

Asesora

Johan Aydee Martínez Ipuz

Psicóloga

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS

PSICOLOGÍA

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y CULTURA

SANTIAGO DE CALI

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A DIOS

Por permitirme durante cinco años prepararme como psicólogo, por regalarme cada día fuerza, valentía y paciencia para soportar cada una de los obstáculos que se presentaban en el camino.

A MI ESPOSA E HIJA

Por ser ambas una inspiración en mi vida. Te dedico a ti mi hermosa Emma Luciana este arduo trabajo por la felicidad que me brindas cada día

A MIS FAMILIARES

Por el apoyo brindado y el creer en mis potencialidades.

A MI ASESORA

Por su dedicación, apoyo y todas las enseñanzas que me brindo durante mi procesos académico.

AL SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y CULTURA

Por todas las experiencias que viví junto a este grupo, los aprendizajes alcanzados. Les dedico este logro en mi vida con la fe que ustedes igualmente alcanzaran todas sus metas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por todo lo que me brinda cada día.

Agradezco a mi asesora por la paciencia, el apoyo incondicional y todas las enseñanzas que me permitió adquirir de ella. Muchas gracias asesora.

CONTENIDO

RESUMEN.....	¡Error! Marcador no definido.
1. INTRODUCCIÓN	¡Error! Marcador no definido.
2. JUSTIFICACIÓN	14
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
4. OBJETIVOS.....	23
4.1 OBJETIVO GENERAL.....	23
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
5. MARCO REFERENCIAL	24
6. MARCO CONCEPTUAL	55
6.1. IDENTIDAD	55
6.1.2 Identidad personal:	58
6.1.3. IDENTIDAD NARRATIVA.....	63
6.1.4. Adolescencia e Identidad	65
6.2. PRÁCTICA EDUCATIVA	66
6.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA	69
6.4. CONFLICTO ARMADO: DESPLAZAMIENTO FORZADO	76
7. MARCO CONTEXTUAL.....	78
8. MARCO LEGAL	80
8.1 CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA: DESPLAZAMIENTO FORZADO UNA MIRADA DESDE LO LEGAL.....	80
8.2. UNA MIRADA LEGAL EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN	87
8.3. ÍNDICE DE INCLUSIÓN: DESARROLLANDO EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN EN LAS ESCUELAS.	92

9.	MARCO ÉTICO.....	100
10.	METODOLOGÍA	102
10.1.	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS.....	102
10.2.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	103
10.3.	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	103
11.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	105
12.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	126
13.	ANEXOS.....	132
14.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to explore the construction of the narrative identity of an adolescent displaced by the Armed Conflict from the practices of inclusive education developed in a secondary school located in Santiago de Cali, from a case study with a student of eighth of baccalaureate that belongs to an Educational Institution in the city of Cali. The research from its theoretical participation shares the postulates of the identity concept of the authors Bergen and Luckmann; for the concept of narrative identity, the postulates of Paul Ricoeur were revised; the educational practice term is analyzed from Wilfred Carr and inclusive education from Quiceno and Peñaloza. The methodological construction is made from a qualitative exploratory approach, from a type of phenomenological design, since the interest was to approach the phenomenon of forced displacement and its influence on the narrative identity, and even the re-signification of the narrative identity from the educational inclusion practices. Therefore, it was necessary the participation of a teacher with a specialization in Social Sciences, which had knowledge about the armed conflict. The techniques and tools used were two: a semi-structured interview, which was applied to the teacher and the autobiographical account of the student's life. This last technique focused on three moments: the past, the present and the future, in both techniques voice recordings were carried out. As findings of the research, it was found that the narrative identity of the student was resignified thanks to the presence of significant educational practices developed by the teacher, group participation from the ethnos-education and resilient factors such as the opportunities that the student in a situation of displacement and his family found from the victimizing fact. Also, it was found that for the adolescent in displacement condition to leave his homeland, it did not only mean something traumatic, because he affirms that it was the best thing that has happened to him, so the condition of displacement is not for the student a fact that victimized him, rather gave him the opportunity to "be happy" and be in other conditions, "be better".

RESUMEN

El presente trabajo de grado tiene como objetivo explorar la construcción de la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el Conflicto Armado desde las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en un Colegio de secundaria ubicadas en Santiago de Cali, desde un estudio de caso con un estudiante de octavo de bachillerato que pertenece a una Institución Educativa en la ciudad de Cali. La investigación desde su participación teórica comparte los postulados del concepto identidad de los autores Bergen y Luckmann; para el concepto de identidad narrativa se revisó los postulados de Paul Ricoeur; el término práctica educativa se analiza desde Wilfred Carr y la educación inclusiva desde Quiceno y Peñalosa. La construcción metodológica se realiza desde un enfoque cualitativo exploratorio, desde un tipo de diseño fenomenológico, puesto que el interés era acercarse al fenómeno del desplazamiento forzado y su influencia en la identidad narrativa, e incluso a la re-significación de la identidad narrativa desde las prácticas educativas de inclusión. Por ello, fue necesario la participación de una docente con especialidad en Ciencias Sociales, la cual contaba con conocimientos sobre el conflicto armado. Las técnicas y herramientas que se utilizaron fueron dos: una entrevista semiestructurada, la cual se le aplicó a la docente y el relato autobiográfico de la vida del estudiante. Ésta última técnica se centró en tres momentos: el Pasado, el presente y el futuro, en ambas técnicas se llevó a cabo grabaciones de voz. Como hallazgos de la investigación se encontró que la identidad narrativa del estudiante se resignificó gracias a la presencia de prácticas educativas significativas desarrolladas por la docente, la participación grupal desde la etnos-educación y los factores resilientes tales como las oportunidades que el estudiante en condición de desplazamiento y su familia encontraron a partir del hecho victimizante. También, se encontró que para el adolescente en condición de desplazamiento salir de su tierra de origen, no significó solamente algo traumático, pues él afirma que fue lo mejor que le ha

pasado, así la condición de desplazamiento no es para el estudiante un hecho que lo victimice, más bien le brindó la oportunidad de “*ser feliz*” y estar en otras condiciones, “*estar mejor*”.

Palabras Claves: Identidad, identidad Narrativa, Práctica educativa, Educación Inclusiva, Conflicto Armado: Desplazamiento Forzado.

1. INTRODUCCION

La presente investigación permite acercarse a la problemática del conflicto armado en Colombia desde la construcción de la identidad narrativa de un adolescente que ha padecido la situación del conflicto armado y que está escolarizado en una Institución que desde las prácticas de inclusión le facilitan el proceso de re-significación y construcción de procesos relacionados con la identidad. Así pues, la investigación tiene como objetivo *explorar la construcción de la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el Conflicto Armado desde las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en un Colegio de secundaria ubicadas en Santiago de Cali.*

Este documento de trabajo de grado está estructurado en once apartados, en primer lugar, el planteamiento del problema y la justificación donde se ubica el tema de interés sobre la identidad narrativa en relación al conflicto armado desde el hecho victimizante del desplazamiento forzado y su influencia en la población de adolescentes, además la importancia, el interés y la pertinencia que tiene la presente investigación en una institución que educativa que desde las prácticas educativas generan transformaciones en los adolescentes en situación de desplazamiento específicamente en su identidad narrativa; seguidamente se verán los objetivos de investigación, en los cuales se desea conocer el papel del colegio frente a la construcción de la identidad narrativa del adolescente desplazado, después describir las vivencias autobiográficas de un adolescente desplazado por el conflicto armado y por último, analizar las prácticas de educación inclusivas de una docente de secundaria. Seguidamente, se expondrá las distintas investigaciones que hacen referencia a la temática propuesta, luego se conceptualizará las categorías concebidas en la investigación. Se expondrá también la ruta metodológica y por último el análisis de los resultados y discusiones.

En este sentido, los antecedentes recogidos en este trabajo de investigación permiten reflexionar sobre las dinámicas del conflicto armado en Colombia y como sus efectos físicos, psicológicos y sociales repercuten en la subjetividad y en la construcción de nuevas realidades cotidianas en los adolescentes y que configuran nuevas identidades debido a los roles sociales que deben ejercer en su nuevo lugar de establecimiento, siendo excluidos, discriminados y en algunos casos auto victimizándose. Por otro lado, investigaciones sobre la educación inclusiva permite analizar como en Colombia se piensa la inclusión en las instituciones educativas en vista de la diversidad de los estudiantes y la atención de algunos de estos que han padecido el conflicto armado. De esto se ha podido examinar que las investigaciones han recurrido a metodologías narrativas que logran identificar las construcciones de vida y como la viven a diario. También, reconocer como distintos docentes e instituciones crean herramientas, currículos y prácticas educativas que apoyen a los estudiantes.

Los referentes teóricos, permiten resaltar que la identidad es una construcción social de las dinámicas subjetivas de todo sujeto y de sus lazos sociales, por medio de los diferentes discursos que se ejercen y que incluso se configuran identidades (Bergen y Luckmann, 1968. P. 214) y por otro lado, la identidad narrativa desde Ricoeur (1995) refiere que el sujeto es quien narra la historia de su vida, desde el trama y los acontecimientos que lo rodean, es decir el sujeto es actor y escritor de ella, con esto se va referir a la ipseidad como la descripción de Sí mismo, es decir la identidad narrativa del sujeto. Por último, es necesario considerar que la trama de la vida de todo sujeto es por las acciones que este cumple junto actores sociales, como por ejemplo en la participación social en un grupo determinado (Tajfel, 1978 citado por Ortiz y Moral, 2007. P. 61).

Por consiguiente, para dar respuesta a los objetivos propuestos, la investigación se plantea metodológicamente desde el enfoque cualitativo, desde un estudio exploratorio de tipo fenomenológico, del cual se realizó un estudio de caso con un estudiante de 16 años de género masculino que cursa octavo de bachillerato, además se tuvo en cuenta una docente de Ciencias Sociales. Los instrumentos implementados fueron la entrevista semi-estructurada y la autobiografía. Dentro de los hallazgos encontrados en la investigación, se puede mencionar que la identidad narrativa del estudiante se resignificó debido a su participación en la institución educativa, mediante prácticas educativas experienciales y significativas, donde surgían narrativas que llevaban a construir proyectos de vida y reelaborar sus vivencias, en este caso el adolescente percibía su desplazamiento como *“lo mejor que me ha pasado” “ahora soy feliz ... y me siento de esta ciudad”*. De esta manera, se concluyó que el factor resiliente en el estudiante logró resignificar su identidad narrativa, transformar su vida y buscar nuevas oportunidades.

2. JUSTIFICACIÓN

El Conflicto Armado en Colombia mediante el desplazamiento forzado ha tenido un impacto en el país, especialmente en la población de niños, niñas y adolescentes. La guerra ha dejado huellas imborrables en la vida de esta población y ha influido en el desarrollo psicosocial. Por consiguiente, la Red Nacional de Información (RNI) es el ente encargado de emitir las estadísticas que informa el número de víctimas registradas en el Registro Único de Víctimas (RUV). La RNI, afirma que hasta el 01 de mayo de 2017 existen actualmente 2.534.463 sujetos menores de 18 años víctimas del conflicto armado, incluso, desde su hecho de victimización del desplazamiento forzado indican que en el 2015 hubo 14.946 adolescentes desplazados. 7.620 han sido hombres y 7.229 han sido mujeres. En el Valle del Cauca el desplazamiento forzado también se ha evidenciado en la población adolescente con 2.096 víctimas, siendo Santiago de Cali una de las ciudades receptoras de este hecho victimizante con aproximadamente 174 víctimas. No obstante, las cifras tienden a fluctuar según las investigaciones del Registro Único de Víctimas realizado por la Red Nacional de Información.

De esta manera, según la información analizada por la Personería Municipal de Santiago de Cali, la población víctima del conflicto armado presente en la Ciudad está asentada en el oriente y la zona de ladera, en algunos casos ubicándose en asentamientos de desarrollo urbano incompleto como son los barrios: Brisas de Comuneros, Colonia Nariñense, Jarillón del Rio Cauca, entre otros.

De acuerdo a esto la mayoría de la población víctima del conflicto armado presente en la Ciudad está ubicada en las comunas 13, 14, 15, 18, 20 y 21 (Informe Ejecutivo Santiago de Cali 2013-2014. pág. 5). Considerando los

anteriores datos, la población infantil víctimas del Conflicto Armado presentan múltiples problemas tales como deficiencias físicas y psicológicas, producto de los efectos de la guerra que perjudican al adolescente en su vida social, la salud mental, la salud integral y el bienestar, tal como afirma Hewitt (2013) “la guerra interfiere en el acceso a las necesidades básicas, la educación e incrementa las tasas de prevalencia de los trastornos mentales, incluyendo los del estado de ánimo, de ansiedad, y los trastornos de conducta” (p.80). Así pues, el Conflicto Armado desde el desplazamiento forzado ha propiciado en los adolescentes impactos en el acceso y la permanencia en la educación, pues bien es sabido que en Colombia los combates entre guerrillas y el ejército utilizan en ocasiones las escuelas rurales como trincheras o lugares de protección para ellos (Romero, 2013.p1), además del desplazamiento y las amenazas a los docentes, realizadas por los grupos armados. Debido a lo expuesto, es común que los estudiantes no vayan a clase y pierdan la motivación por la educación formal.

El desplazamiento forzado tiene efectos significativos en los adolescentes, como problemáticas psicológicas, secuelas en la salud física y consecuencias en las relaciones interpersonales que implican la constitución, transformación y consolidación de sus procesos identitarios, que se desarrollan no solo en su contexto de violencia y desplazamiento, sino, también, en las comunidades educativas. Así pues, la presente investigación apunta a explorar los procesos identitarios de los adolescentes que se consolidaron en la vivencia del desplazamiento forzado, incluso, es necesario indagar si existe una dinámica de resignificación en sus identidades a través de las prácticas educativas ejercidas por los modelos pedagógicos incluyentes en esta nueva etapa del posconflicto en las instituciones educativas, por ello, y considerando que el Estado desde la Ley 1098 de 2006, en el Artículo 41 afirma que:

Las instituciones deben de erradicar del sistema educativo las practicas pedagógicas discriminatorias o excluyentes y las sanciones

que conlleven al maltrato, o menoscabo de la dignidad o integración física, psicológica o moral de los niños, niñas y adolescentes, y atender las necesidades educativas específicas de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad, con capacidades excepcionales y en situación de emergencia (p. 8).

Así se evidencia que el Estado debe beneficiar el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, apoyando en la construcción de sus derechos y salvaguardando su seguridad y el derecho a recibir una educación digna. En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha logrado que tanto niños, niñas y adolescentes tengan acceso a la educación, entre ellos, los que son desplazados, los desvinculados de los grupos armados y los hijos de desmovilizados del conflicto armado.

A causa de esto, la Secretaria de Educación de Cali, desde el Observatorio de Educación, anualmente realiza una publicación que indica el proceso de educación en Cali y así describe porcentualmente los procesos de matrícula. Por lo tanto, la matrícula de la población víctima del conflicto que ha ingresado a las instituciones educativas muestran según la siguiente tabla que los estudiantes:

	Oficial	Contratado	Privado	Total	%
En situación de desplazamiento	4.308	1.167	864	6.339	1,68%
Desvinculados de grupos armados	59	12	47	118	0,03%

Fuente: Sistema de Matriculas (SIMAT). 30 octubre del 2016. Elaboración propia.

Hijos de adultos desmovilizados	169	65	85	319	0,08%
---------------------------------	-----	----	----	-----	-------

En lo anterior las instituciones educativas receptoras con mayor población de niñas, niños y adolescentes son los colegios oficiales, entre ellos 4.308 están en situación de desplazamiento, esto indica los primeros pasos de interés por esta población y en aquellos que son desvinculados o que son hijos de desvinculados de los grupos armados.

Por lo tanto, es necesario evidenciar lo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone como educación inclusiva, desde prácticas educativas que influyen en la subjetividad y en la identidad de los adolescentes, logrando acciones a favor de una Educación para Todos independientemente de su etnia o condición social y así se puedan construir comunidades educativas a favor de una cultura de paz.

No obstante, el interés que ha surgido en base a la construcción del proyecto de investigación, deviene de los supuestos de las construcciones subjetivas, es decir, el proyecto comparte una de las ideas de González (2002) en la cual la subjetividad es un proceso dinámico en constante transformación por vías del lenguaje, que se sustenta de elementos de sentidos, desde la experiencia y la reflexividad en la que actúa como componente integrante del sí mismo.

Lo que significa que tanto la guerra, como las relaciones educativas constituyen elementos subjetivos en los adolescentes, época en la cual ejercen cambios físicos, psicológicos y sociales; así que la psicología como disciplina que se integra en las ciencias sociales y de la salud, tiene una tarea que emerge en las problemáticas contemporáneas de Colombia, en este caso el conflicto armado. En particular, comprender cómo ejercer nuevos procesos que aporten a la

construcción social en pro de consolidar un pensamiento analítico y sistémico desde la psicología, donde nazcan nuevas posibilidades de intervención en la constitución de la paz, desde la educación y los procesos subjetivos de los adolescentes, incluso, los aportes sociales que se deben construir residen en la transformación de una convivencia pacífica desde la comunidad educativa a la transcendencia de una cultura de paz.

Así pues, como estudiante en formación es de interés analizar como los procesos identitarios de un adolescente en situación de desplazamiento se transforman mediante la ejecución de prácticas educativas de un docente, logrando que este forme acciones con sentido para la construcción de roles que ejecuta en su cotidianidad. Por ello, es necesario que estas prácticas educativas promuevan una cultura de paz, donde se reconstruyan las redes sociales fragmentadas, creando un ambiente de respeto, aceptación de la diversidad, teniendo en cuenta la perspectiva del enfoque diferencial y la re-significación de las identidades de los adolescentes sobrevivientes del Conflicto Armado.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En diferentes países del mundo se generan diversos conflictos internos que afectan la cotidianidad de cada sujeto, incluso, las interacciones se polarizan y las acciones individuales suelen ser respuestas de violencia entre sujetos. En el caso de Colombia, su historia socio-cultural ha sido marcada por diferentes conflictos, en lo cual, se podría aludir que desde su independencia en el año 1810 se ha generado un alta estadística de sujetos muertos y víctimas que han configurado lazos sociales fragmentados. Desde el 1810¹ hasta la actualidad, el conflicto no ha cesado, lo que ha cambiado son las formas de la violencia; según el momento histórico, aparecen nuevas formas de grupos armados, tales como²: Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el M-19, el Ejército de Liberación Nacional (ELN), El Ejército Popular de Liberación (EPL), El Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), las Bandas Criminales (BACRIM), las cuales en pro de la defensa de los derechos humanos, han desarrollado por más de 50 años dinámicas de violencia que han afectado la estructura social, cultural y económica del país.

El conflicto armado en Colombia ha impactado de diferentes formas en la vida de los adolescentes, por ello Lozano (2005) en su libro: *“La guerra no es un juego de niños”* afirma: “los niños de un país en guerra no se atreven a imaginar lo que harán cuando sean grandes; algunos ni siquiera quieren ser adultos... la muerte es para ellos algo muy cercano, donde morir o matar es algo normal” (p. 12), así pues la guerra se incorpora como un recuerdo más de sus vidas, influyendo en sus intereses, acciones y conocimientos en su presente y en el desenlace de un futuro.

¹ Larrosa y Mejía (2014) Historia concisa de Colombia. *Cronología de Colombia*. pp 229-259. Colombia.

² Suárez (s.f) Grupos Armados Ilegales en Colombia. Observatorio de Derechos Internacionales Humanitario. p.3.

Por consiguiente el conflicto armado en Colombia según la Ley 1448 de 2011 ha generado un total de doce hechos victimizantes tales como: el acto terrorista o atentado, la desaparición forzada, el homicidio, el secuestro, el reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes, las lesiones personales (minas antipersonas, artefactos explosivos improvisados), los delitos contra la libertad y la integridad sexual, la tortura o los tratos crueles, inhumanos y degradantes, las amenazas, despojos y/o abandono forzado de bienes y, por último, el desplazamiento forzado. Los hechos victimizantes mencionados, no han discriminado entre raza, género o edad. Por ello, la población objeto de estudio para desarrollar el proyecto, radica en los adolescentes quienes gracias a la guerra presentan secuelas en el aspecto físico, psicológico y social. Así, la Red Nacional de Información (2016) desde la Unidad de Víctimas afirma que:

Los adolescentes entre los 12 a 17 años víctimas del desplazamiento forzado en el Valle del Cauca hasta el 2015 son un total de 2.118, siendo Cali uno de los municipios con población adolescentes víctimas de desplazamiento forzado con un saldo de 185, hasta la fecha ya enunciada.

El desplazamiento forzado genera fuertes cambios en la comunidad y en el sujeto que lo padece, ya que el ser despojado del territorio, perder a la familia, dejar atrás la comunidad, renunciar a aquello que simbólicamente tiene valor y habitar nuevos lugares, con códigos distintos, altera la existencia, los proyectos de vida e incluso los roles ejercidos en la cotidianidad, ello incrementa los conflictos de orden familiar, laboral, social y personal, aún más, el desplazamiento forzado influye en la toma de decisiones en los padres a la hora de matricular a sus hijos en la escuela, en lograr salir adelante, en algunos casos el sentimiento de estar en un lugar equivocado interfiere en el desarrollo social del grupo familiar y en las construcciones identitarias dentro del colectivo (Grupo de Memoria histórica, 2013).

Por lo anterior, es necesario analizar cómo el desplazamiento forzado, genera en el adolescente huellas en la constitución de la identidad. De ahí la importancia de explorar a través del proyecto de investigación la configuración de la singularidad y de la realidad social. Es decir, dado que el adolescente ha tenido que emigrar hacia otros lugares, es necesario analizar cómo ha hecho subjetivamente para estructurar la identidad y construir su realidad como víctima y sobreviviente, puesto que la identidad del adolescente es un proceso que implica “un encontrarse con el Otro, con su cosmovisión del mundo, un encuentro con los colores, los sabores y los olores que invaden sus recuerdos y a partir de los cuales reelabora la realidad que vive” (Millán, C & Gil, E. 2002.p 107) ya que, los adolescentes han constituido su identidad mediante su vivencia en el conflicto armado y se ha encontrado con un Otro que le impone una forma de verse, significarse y actuar.

En efecto, las instituciones educativas tienen un papel relevante en el conflicto armado, especialmente en los adolescentes, los cuales buscan un lugar donde puedan ser aceptados, apoyados y restaurados de sus recuerdos a causa de la violencia. Así mismo, las instituciones educativas juegan un papel fundamental en los procesos de rehabilitación y reparación en todo el ámbito del conflicto armado, cumpliendo con el rol de ser agentes de desarrollo en cada sujeto, así pues, desde la construcción de modelos educativos y pedagógicos actúan con la visión de restaurar los lazos sociales de las víctimas del conflicto armado desde una perspectiva incluyente, a través de prácticas educativas de inclusión al interior del aula que respondan a las necesidades de la diversidad de los estudiantes víctimas de desplazamiento forzado y de aquellos que por la violencia son víctimas directa e indirectamente. Por ello, es preciso hacer un proceso reflexivo sobre cómo se está desarrollando en una Institución Educativa de Cali - Colombia la educación inclusiva.

Por consiguiente, la presente propuesta de investigación a través de la construcción del marco referencial, ha posibilitado la creación de una postura crítica y sensible a las problemáticas del conflicto armado, particularmente: el desplazamiento forzado. Así mismo, en la lectura se hace necesario hacer un análisis teórico de los conceptos: identidad narrativa y educación inclusiva. En virtud de ello, la metodología a utilizar se enmarca en el enfoque cualitativo, siendo un estudio exploratorio de tipo fenomenológico.

Por lo anterior, es de interés del proyecto de investigación dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo se construye la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el Conflicto Armado desde las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en un Colegio de secundaria ubicadas en Santiago de Cali?

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Explorar la construcción de la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el Conflicto Armado desde las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en un Colegio de secundaria ubicadas en Santiago de Cali

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer el papel del colegio frente a la construcción de la identidad narrativa del adolescente desplazado.
- Describir las vivencias autobiográficas de un adolescente desplazado por el conflicto armado.
- Analizar las prácticas de educación inclusiva de una docente de secundaria.

5. MARCO REFERENCIAL

El presente proyecto de investigación trata de las construcciones de la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el Conflicto Armado que se dan desde las prácticas de educación inclusiva. Para esto, fue necesario conocer investigaciones previas desde las temáticas de identidad, identidad social, identidad colectiva y cultural e identidad narrativa, además las configuraciones identitarias en el marco del Conflicto Armado en Colombia, por otro lado, se ha logrado revisar desde artículos las temáticas de inclusión, educación inclusiva y por último, la temática del desplazamiento forzado en adolescentes y evidenciar efectos psicológicos y subjetivos en ellos. De esta manera, se han seleccionado artículos de investigación empíricos y teóricos que abarcan desde el año 2005 hasta el 2017, en países como en Colombia, México y España. A continuación, el lector encontrará los artículos revisados para ampliar la comprensión teórica de las principales categorías de análisis.

Los autores González, Cavieres, Díaz y Valdebenito (2005) elaboran una discusión sobre *“el constructo Identidad desde la perspectiva historicista y socio-construccionista en Psicología Social y Cultural”*. Donde refieren que la constitución de la Identidad, es dada por la individuación, la organización de los significados, los mediadores simbólicos de la experiencia, la intersubjetividad y las posibles fronteras culturales de la Identidad. Por consiguiente, los análisis de la identidad se basan desde la psicología social experimental, la psicología cultural y el socio-construccionismo, que a continuación se describirán brevemente y se ampliarían dentro del marco teórico, puesto que sus conceptualizaciones ayudaran al entendimiento de la identidad.

- *La psicología sociocultural en el contexto de la psicología social:* Como deducen algunos autores como Ibáñez (1979) la identidad social correspondería a una lógica socioconstructivista, ya que su propio

autoconcepto es a partir de una construcción social, centrado a la cultura, a lo social en el centro mismo del individuo, así pues la identidad del sujeto no está solo en una dinámica externalizada, sino también internalizada. Tajfel (1984) la identidad social tiene una vinculación del sujeto y su contexto en una construcción sociocognitiva y Gonzáles et al. (2005) “la identidad se nos presenta entonces como un constructo relacional, individual y colectivo, conformado por dicotomías y polaridades pero en ningún caso dicotómico o excluyente”

- *La Teoría de la Identidad Social:* la identidad social plantea que el auto-concepto se conforma en parte por la identificación con los grupos a través de tres procesos: La categorización como proceso psicológico de ordenamiento del mundo en categorías sociales donde surge los endo grupos y exogrupos. Por otro lado, Los individuos realizan comparaciones entre las categorías generadas (endo, exo) y por último, la identificación tiene que ver con los elementos afectivos y evaluativos derivados de la adscripción a un grupo social que permite una identidad social.

- *Individuación y mediadores simbólicos de la experiencia,* desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural e instrumental desarrollado por Vygotski, Leontiev y Luria, mencionan que la identidad sería “un constructo socio-cultural” en facetas como el identificarse con otros y la continuidad del yo. Por ello, la identidad, sería una función organizar de los diversos significados que tienden a conformarse y a estabilizarse a lo largo de la vida de los individuos por la vía del lenguaje.

- *La Identidad como una organización de Significados,* afirma que los significados identitarios se construyen y transmiten a través de la familia y comunidades de origen, de la educación institucionalizada y del ejercicio de roles de producción (Gonzáles et al. 2005).

En conclusión, la identidad está constituida por aquellas relaciones sociales y culturales que influyen en la construcción del sujeto, en los roles que determina su participación en grupos diversos. De este modo, la identidad viene siendo un procesos cognitivo, afectivo y social, donde el sujeto se sitúa en un grupo significativo.

En el año 2008, la autora María R Cifuentes, en su reflexión teórica sobre *“el Sí y el Otro en la constitución de la identidad: niñas, niños y adolescentes desvinculados del conflicto armado”* se planteó como objetivo comprender la forma en que el conflicto armado afecta los procesos de constitución de la identidad de niñas, niños y adolescentes que han formado parte de los grupos armados y se han desvinculado de ellos. De esta manera, la investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, puesto que, para cumplir con su objetivo, la autora propuso reconstruir la historia y el devenir de las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta sus narrativas, para esto utilizaron la técnica autobiográfica y el diálogo hermenéutico. la Autora concluye que la autobiografía de las niñas y niños desvinculados del conflicto armado sobre su identidad está relacionada con las vivencias cotidianas intersubjetivas con otros, así pues es importante reconstruir la historia, la vivencia y experiencias de las niñas, niños y adolescentes, debido a que solo se conoce lo interiorizado por medio de sus narraciones, de este modo, haber pertenecidos a grupos armados, en la etapa de la niñez y la juventud, es reconocer que con los dispositivos de poder que ejercieron en ellos, es una constitución identitaria dada por los significados y actos asignados a esta población.

En el 2010 el investigador Arroyave propone una reflexión teórica sobre *“Aproximaciones a una Psicología de la exclusión”* el cual refiere que esta no es una rama de la psicología, pero si un paradigma critico que piensa desde la alteridad del sujeto, por ello, esta psicología de la exclusión es a la vez una

psicología de la alteridad, puesto que preocupa por “explorar las prácticas, las representaciones sociales de exclusión y las consecuencias subjetivas de todo individuo” (p72). Por consiguiente, hablar en este tiempo de una psicología de la alteridad es reflexionar, como en la actualidad los diferentes hechos sociales influyen en los procesos subjetivos de los sujetos, logrando nuevas percepciones y actos que pueden llegar hacer discriminatorios o inclusivos, formando discursos que constituyen identidades.

En el 2010 los autores Gómez y Carrasco en su investigación sobre “*Construcción de la identidad adolescente en los contextos sociohistóricos y culturales contemporáneos*” donde tienen como objetivo indagar desde los nuevos discursos y las construcciones sociales realizadas por los adolescentes y jóvenes su desarrollo identitario. Así pues, el proceso metodológico fue realizado con un diseño cualitativo de enfoque histórico hermenéutico. De tal manera, de los hallazgos de la investigación convergen en tres categorías emergentes en relación a la identidad de los adolescentes, estas son:

- **La Identidad y contexto socio cultural:** siendo la identidad un conjunto de significaciones que permite al sujeto comunicarse con la cultura: “La identidad supone el punto de vista de los actores sociales sobre su unidad y sus fronteras simbólicas; sobre su relativa persistencia en el tiempo y sobre su ubicación en el mundo, es decir, en el espacio social” (Giménez, 1990 citado por Gómez y Carrasco, 2010.p98)
- **La Adolescencia e identidad:** Gómez y Carrasco (2010) refieren que en la medida en que el adolescente reconoce la capacidad de construir su versión frente al mundo, se le hace posible un amplio espectro de posibilidades y decisiones factibles frente a su realidad, de este modo, la identidad del adolescente es una confrontación con el “otro” social.
- **Ciencia, globalización e identidad:** los cambios del contexto y los fenómenos actuales que se están diversificando por los cambios

individuales y sociales donde surge un efectos de interacción y está constituida además por la implicación que sobre la subjetividad introduce el “otro” imaginado.

Por consiguiente, los autores concluyen, que la identificación es entonces un asunto de significativo que lleva a reconocer un grupo y al individuo en el interior, por ello, la identidad del adolescente estaría sumida bajo los efectos de ejecutar acciones siempre concebidas por la masa y lo que dictan los nuevos modelos de goce y esa idea de identidades que asemejan el deseo. Lo que significa, que estamos sumergidos por la historia y la cultura donde esta influencia nos permite una individualización del otro, así pues, se logra diferentes identidades uno del otro, haciendo un sujeto único ante la sociedad. Por ello, la identidad como diferencia es comprender que dentro de las interacciones no es formar la imagen del otro, sino mediante ese otro proyectar la diferencia “la identidad”.

En una investigación de México de Mercado y Hernández (2010) sobre una reflexión teórica denominada “*el proceso de construcción de la identidad colectiva*”. Los autores concluyen en su análisis que la identidad colectiva es una construcción sociocultural. Donde la construcción del sentido de pertenencia está estrechamente relacionada con las interacciones sociales, la cultura y el contexto social macro y micro.

Por ende, La identidad se genera en las interacciones sociales cotidianas que mantienen los sujetos entre sí, a través de las cuales van delimitando lo propio contra lo ajeno. Esto significa que la identidad no es una esencia, no existe por sí misma; por el contrario, la identidad es un proceso social complejo, que "sólo cobra existencia y se verifica a través de la interacción: es en el ámbito

relacional, en el del inter-reconocimiento, donde las distintas identidades personales que vienen delineadas por una determinada estructura social se consensuan, se reconocen mutuamente, terminándose de conformar, y se enfrentan a su aceptación o rechazo" (Piqueras, 1996: 271).

Incluso, Cultura e identidad van de la mano, pero no son lo mismo, la identidad es un efecto de la cultura "la identidad son las raíces que dan un sustento y sentido de pertenencia, pero ello debe existir en una tierra, donde se fijen esas raíces y una sustancia que la nutra, y eso es la cultura" (Tappan, 1992. P. 88). Esto implica que la identidad no surge en forma espontánea, por el contrario, se trata de una construcción que los miembros de la comunidad realizan, a partir de la cultura que poseen, en un contexto social determinado.

En el año 2012 Gómez y Carrasco en su investigación "*Identidad y discurso en jóvenes adolescentes del Colegio Universidad Cooperativa de Colombia*" que tuvo como objetivo indagar sobre cómo los discursos inciden en la identidad de los jóvenes del Colegio Universidad Cooperativa de Colombia del corregimiento San Antonio de Prado del municipio de Medellín, Por lo tanto, los autores realizaron un diseño cualitativo, utilizando el estudio de casos a 12 jóvenes entre los 14 y 18 años. Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista a profundidad y el proceso de codificación en la teoría fundamentada.

Dentro de los resultados emergieron unas categorías que se describirán a continuación: ***El colegio como espacio formativo y educativo***: Se pudo encontrar que en los jóvenes la identidad está sujeta a lo que emerge en el ambiente escolar. ***La comunidad y la amistad en la vida del joven***: La comunidad opera como discurso en tanto es el espacio conjunto que determina las

relaciones sociales e instituye, por la vía simbólica, dinámicas que inciden en la identidad de los jóvenes. **La violencia y su incidencia en la comunidad:** los jóvenes evidencian que la duda, la desconfianza, los límites imaginarios en los barrios, ese es quizá uno de los efectos más dañinos de esta en la formación del lazo social. **La función de la familia en la identidad del joven:** el ideal de familia hace que el joven se atribuya, entre otros, las carencias y los fracasos tanto de sus padres como de sus hermanos. En esa medida, la familia adquiere una especie de lugar “sagrado” cuya integridad se empeñan en preservar los jóvenes. **Subjetividad e identidad:** Según las entrevistas se pudo deducir que los jóvenes se definen a partir de lo que los demás dicen de ellos. También se encontró que los aspectos sociales (lo general del contexto), culturales (lo cotidiano específico del contexto) y comunitarios (lo que se comparte en comunidad) que son representativos para el joven adolescente condicionan las formas de relacionarse. **La sexualidad en la identidad:** La sexualidad es un discurso que permite evidenciar la posición subjetiva del joven frente a la vida. Principalmente se encontró que las versiones sobre la sexualidad dependen de lo que se deduce de la propia experiencia, y es reconocida como una vivencia de carácter subjetivo que introduce a su vez juicios particulares.

En conclusión, los discursos que se generan en el contexto académico de los estudiantes repercuten en la constitución de la identidad, efecto que actúa de manera simbólica en los estudiantes, para mayor claridad, estos discursos logra en los estudiantes una manera de ver la vida, de actuar con otros, de sus representaciones y significaciones, y aun de diferenciarse con otros.

En el año 2013 Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez, en su investigación “*el desarrollo de la identidad en la adolescencia*” tenía como objetivo conocer cómo los adolescentes construyen su propia identidad durante esta etapa

tan importante del ciclo vital. Por lo tanto, el desarrollo metodológico de la investigación se basó en un enfoque cuantitativo, utilizando como instrumento el cuestionario EOMEIS-II que valora la identidad de los alumnos, este cuestionario está constituido por 64 ítems agrupados en 8 dominios, dimensiones o ámbitos, que permiten una evaluación tanto de la dimensión ideológica del alumno (profesional, política, religión y estilo de vida) como de la interpersonal (relaciones sociales, pareja, roles de género y ocio). Para cada uno de estos dominios se pueden valorar los cuatro estatus de identidad identificados por Marcia. Para esta investigación se tomó como muestra un grupo de 42 adolescentes entre 11 y 12 años (adolescencia inicial) y entre 14 y 15 años (adolescencia tardía).

Por ello, los resultados refieren que en las dimensiones analizadas los alumnos presentan medias más elevadas (en primer y/o segundo lugar) en los estatus de identidad calificados de activos y maduros (estatus de identidad alcanzada y moratoria) y, por tanto, hay más alumnos en una situación de exploración y de búsqueda activa de la propia identidad que alumnos que no han iniciado un proceso de exploración y/o no han adquirido ningún compromiso. No obstante, se ha podido demostrar que las chicas presentan en conjunto un desarrollo de la identidad más alcanzada que los chicos sino que los resultados de la investigación apuntan que las medias de los chicos en identidad moratoria en el tiempo libre e identidad política alcanzada presenta una puntuación más elevada que las chicas. Por tanto, los chicos se situarían para estas dimensiones en un estatus más elevado y de manera significativa.

Puesto que el desarrollo de la identidad en el ciclo de vital de los adolescentes es cambiante y se transforma mediante exploran su entorno, permitiendo configurar roles, creencias, formas de pensar y de ver el mundo, comprometiéndose con ellas debido a que se define su individualidad y el reconocimiento de sí mismo. Sin embargo, como refiere Marcia la identidad es un proceso de autoconstrucción, de este modo, los adolescente víctimas de

desplazamiento tienen estos mismos procesos de autoconstrucción, donde reelaboran sus roles en los nuevos contextos, tienden a explorar nuevas identificaciones y reelaboran nuevos compromisos ideológicos, adaptándose a nuevas creencias y costumbres que favorecen a sus relaciones sociales y a pertenecer a otro grupos.

El autor Pablo Ojeda (2013) en su investigación *“la construcción de identidades narrativas, desde el relato de dos niños desplazados”* pretende indagar por los cambios que puede experimentar la identidad de los niños en situación de desplazamiento forzado. Para lograr su objetivo el autor se basó en una investigación cualitativa, utilizando como técnica la entrevista semiestructurada, aplicadas en 3 momentos de la vida de una niña de doce años, desplazada de un pueblo en el Departamento del Cauca, quien al momento de la entrevista llevaba viviendo en Cali diez meses y un niño de once años de edad, desplazado de una ciudad intermedia en el Departamento de Nariño. El primer momento se caracterizó por el antes del desplazamiento (dónde vivía, qué hacía, quiénes eran sus amigos, cómo se divertía), el segundo momento: " (qué pasó para tener que salir de su lugar de origen, cómo fue esa experiencia) durante el desplazamiento y el tercer momento: después del desplazamiento (cómo ha sido vivir en el nuevo contexto, cómo se siente después del desplazamiento). Para el análisis de los resultados utilizaron las categorías de Identidad Agentiva e Identidad No agentiva. A continuación se exponen los 3 momentos que permean a los niños en situación de desplazamiento.

En el sujeto 1, en el momento antes del desplazamiento, se revela una identidad agentiva, la niña posee un poder que ejerce sobre los demás y su discurso hace referencia a eventos y situaciones en las que se implicaba y que le generaban placer. Por otro lado, se revela una identidad no agentiva tipo 1, pues en su discurso hay un poder superior que ejerce influencia sobre ella, que limita su acción y la posibilidad del goce. En el momento durante el desplazamiento, se

establece en el discurso de la niña una identidad no agentiva, el sujeto ha perdido el poder que tenía, se instala un no saber y la posibilidad de no gozar, ubicándose la tristeza. En el último, momento después del desplazamiento, aquí la identidad que se construye es del tipo no agentiva, pues en el contexto de la ciudad la niña ha perdido el poder y solo obedece al que ejercen sobre ella otros.

En el sujeto 2, antes del desplazamiento, el autor menciona que el niño construyó una identidad agentiva, puesto que este hace referencia a los juegos que realizaba, con los que se divertía y sobre los que ejercía algún tipo de poder al decidir el rol que deseaba desempeñar en ello. Durante el desplazamiento es posible establecer la emergencia de una identidad no agentiva en el niño, pues resulta claro que el sujeto se limita a obedecer a un poder que busca dañar. Finalmente, después del desplazamiento en el nuevo contexto del niño, este recupera el poder, donde su estado anímico es positivo y comienza a construir lazos sociales, lo que le genera la posibilidad de disfrutar, gozar, sentirse bien; además, desde su mirada, el nuevo contexto le permite sentirse seguro. En conclusión, la identidad es un fenómeno que aparece y se construye en las narraciones que hace el sujeto de sí mismo (Ricoeur, 1996) debido a las acciones sociales que ejecutan un poder directo e indirecto en el sujeto expuesto al conflicto armado. De esta manera la identidad se caracteriza por ser un proceso dinámico mediado por relaciones socio historias, en las cuales se pueden modificar y establecer la cotidianidad del sujeto.

En la investigación teórica de Pérez, Delgadillo y García (2014) sobre *“La Alteridad e identidad: dos categorías en tensión para comprender el pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena”* tuvo como objetivo indagar sobre las representaciones sociales que circulan entorno a lo indígena en niños, niñas y adolescentes en cinco ciudades de Colombia, con el fin de comprender los contextos y formas en las representaciones construidas. La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo, el cual facilita la indagación

y la comprensión de las Representaciones Sociales (RS) que circulaban en torno a lo indígena en niños, niñas y adolescentes de los grados quinto, sexto y séptimo de las ciudades de Pasto, Cali, Valledupar, Bogotá y Popayán. Para esto, los instrumentos de recolección de datos fueron los grupos focales, entrevistas y análisis de expresión gráfica. Los investigadores Pérez, Delgadillo y García identificaron que en los niños existe una referencia permanente a una identidad que se asume como propia, en oposición a los rasgos particulares otorgadas a los otros desde su pertenencia a grupos definidos con prácticas culturales distintas. La claridad sobre quién se es surge en cierto modo de la extrañeza que produce la diferencia, desde las particularidades que tiene el Otro, es decir desde la alteridad.

Es decir, que la construcción de la identidad está siempre ligada a la construcción de la alteridad. También, la representación de las niñas, niños y adolescentes sobre lo indígena está relacionado con lo que van percibiendo y aceptando en el orden histórico social, desde esto logran incorporar a un “Otro”. Por ello, esta relación identidad-alteridad existe un pensamiento binario desde términos de lo bueno y lo malo, lo antiguo y lo vigente, noción binaria que permite un discurso de “nosotros”. Sin embargo, esta relación binaria son también marcadores de alteridad en el sentido de la discriminación debido a sus diferencias.

Además, los autores identificaron en el análisis de la técnica del dibujo, que el cuerpo asume ciertas identidades establecidas y tipificadas socialmente, como en el caso de la diferenciación entre lo masculino y lo femenino, que más allá de lo anatómico, esto supone un procesos social, el cual se atribuyen roles a hombres y mujeres indígenas, por ello, los otros poseen una marca cultural, donde se manifiestan patrones que otorgan sentido total a la vida de sus miembros y que estos logran identidades plenas a partir de marcas únicas de identificación.

En el año 2014 Oviedo y Quintero realizaron una investigación sobre *la Identidad narrativa de dos políticos colombianos secuestrados por las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)* el objetivo fue identificar los juicios acerca de su privación de la libertad y el impacto de ésta en su vida en comunidad, por consiguiente, el interés se centró en la comprensión de la experiencia y en la configuración de claves interpretativas éticas y política en torno al conflicto armado en Colombia.

Para los investigadores el proceso metodológico que realizaron fue de enfoque cualitativo, desde la investigación narrativa, la cual busca “comprender más que predecir y controlar el mundo humano” (Pinnegar & Daynes, 2007, p. 30 citados por Oviedo y Quintero, 2014). Este tipo de investigación permite estudiar “las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” Connelly y Clandinin (citados por Oviedo y Quintero, 2014). Los sujetos que narraron sus acontecimientos del secuestro fueron Alan Jara y Gilberto Echeverry. Así mismo, los autores concluyen que las narrativas mostraron como el secuestro es una experiencia de dominación y humillación marcada por la tortura moral que representa la extracción de la vida cotidiana y la ruptura de las redes afectivas. En el secuestro, la dominación, la humillación y la extracción de la vida cotidiana, obran como heridas a la identidad de los cautivos y cautivas. Los juicios de los cautivos mostraron que el secuestro es una relación de tortura con el sujeto perpetrador. Este tortura mediante el control y la reclusión, convirtiéndose en el dueño del tiempo del sujeto secuestrado.

En definitiva, los autores plantean cómo el secuestro cambia las narrativas identitarias por medio de la dominación y la humillación, dado que estas experiencias transforman sus cotidianidades, sus roles y su formas de relación, se podría deducir que las nuevas identidades se recrean en el dolor, el miedo, la soledad y en la exclusión social. Del mismo modo, pasaría con las víctimas de

desplazamiento forzado, sus narrativas se transforman en identidad fragmentadas por esa misma dominación y humillación de aquellos que despersonalizan su cotidianidad, su cultura y sus lazos sociales.

En el año 2015 Ángela Vera, Jorge Palacio, Isidro Maya y Daniel Holgado en su investigación “*Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia*” analizan el proceso de adaptación psicológica y sociocultural de niños en situación de desplazamiento forzado, identificando los factores que favorecen y obstaculizan su adaptación, así como la incidencia de su identidad social en este proceso, visto a la luz de la teoría de la aculturación de Berry (1997) y la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1987).

Los autores se basaron en una investigación cualitativa descriptiva de corte etnográfico, la técnica que utilizaron fue la entrevista. La muestra que utilizaron estuvo conformada por 26 actores, entre ellos docentes, directivos, padres y niños en situación de desplazamiento y otros actores de una institución educativa con alta recepción de estudiantes en situación de desplazamiento forzado. En el análisis de los datos los autores muestran sus resultados desde tres apartados que se expondrán de la siguiente manera: el Primer apartado trata sobre *los aspectos que favorecen y dificultan la adaptación*, se halló que los elementos que promueven la adaptación están en una constante vinculación entre lo individual (el pensamiento reflexivo, significación de la experiencia del desplazamiento forzado, resistencia psicológica, espiritualidad , la búsqueda de apoyo social, conductas altruistas y participación en procesos de gestión) la comunitaria (Percepción de apoyo social y percepción de reconocimiento y aceptación en la comunidad), el contexto familiar (Percepción de respaldo y apoyo familiar), el contexto escolar y el contexto comunitario (través de programas sociales, la restitución y reconocimiento de sus derechos).

El segundo apartado trata sobre *la experiencia de escolarización de los niños en situación de desplazamiento*, los autores hallaron que al permanecer en el escenario escolar surge un proceso de acomodación, en el cual el estudiante en situación de desplazamiento forzado es incorporado a la vida escolar pero se asume una posición pasiva frente su problemática, tanto por parte de ellos como de la comunidad educativa. En estos casos, las relaciones de amistad son centrales en el sentimiento de pertenencia al escenario escolar. Los niños reportaron que se les facilitó establecer relaciones con compañeros que habían pasado por experiencias similares, mientras con otros hubo un proceso diferente debido a comentarios que se fueron apaciguando con el tiempo (Vera et al.,2015).

El tercer apartado: *Identidad social, desplazamiento forzoso y escuela* aquí los autores identificaron relatos de algunos niños y niñas sobre cómo perciben a las personas en situación de desplazamiento como víctimas y en el otro como personas peligrosas. En relación con las personas desplazadas, los niños entrevistados mencionaron las pérdidas afectivas y el desarraigo geográfico, además, los niños consideran que las otras personas no comprenden lo que implica ser desplazado. También se identificó que en su deseo por proteger la percepción de sí mismos, resaltaron las características positivas del grupo de personas en situación de desplazamiento “son sociables, unidas, solidarias” y no identificaron con las características negativas “ladrones, mendigos, desaseadas”, también, los niños en situación de desplazamiento narraron, principalmente, situaciones de discriminación negativa, mencionaron que perciben un trato diferente por parte de los docentes a la hora de valorar su proceso académico y la situación que más les incomoda es la indiferencia de los docentes y compañeros frente a sus vivencias, sin embargo los docentes entrevistados refieren que no realizan conducta de discriminación hacia sus estudiantes

En un estudio de Jiménez y Sánchez (2016), su objetivo fue identificar algunos elementos de *las identidades narrativas asociadas a la participación en*

organizaciones juveniles. En esta investigación su método fue de tipo cualitativo exploratorio con un diseño narrativo. La población estuvo conformada por 11 jóvenes de 20 a 26 años que viven en Cali, Colombia. Para recoger los datos los autores emplearon el uso de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Los análisis textuales y categoriales se realizaron mediante el software ATLAS. Ti 7.0. En los resultados de la investigación los autores identificaron dos categorías de análisis, la primera relacionada con la auto-concepción que evidencia la continua negociación de la imagen de sí (la imagen) y la creación de un lugar de reconocimiento en el contexto sociocultural (ser para el otro) y segundo, la categoría Proyecto de vida que sugiere los procesos identitarios la calle y la música como espacios semióticos donde se crean objetivos vitales en el contexto de relaciones cotidianas.

Por consiguiente, para los autores los jóvenes construyen identidades desde el auto concepción y el reconocimiento. Debido, a la cotidianidad se fundan relaciones de dependencia y necesidad de la palabra del Otro, lo que quiere decir que la identidad narrativa de los jóvenes está relacionada en el reconocimiento del Otro ya que los jóvenes se enlazan en una relación de reciprocidad en el dar, recibir y devolver. Por lo cual, la identidad como construcción social pasa por haber creado ese espacio de reconocimiento dentro de la dinámica de valoración positiva por parte del otro, de sentido en la mirada del otro que les permite a los jóvenes sentirse parte de su contexto social y ser reconocidos por otro. Sin embargo, la construcción de la identidad desde sus proyectos de vida, se basa en como en los jóvenes el contexto ocupa un escenario en que transcurre la vida, donde se entrelazan los sentidos de sí y un sentido de relación con otros.

A manera de conclusión, los autores afirman que los cuatro elementos identitarios que emergen en los relatos (Imágenes, Ser para el Otro, La música y La calle) dan cuenta de la existencia de una relación significativa entre la identidad como una construcción narrativa y la participación de jóvenes en organizaciones

juveniles. La organización juvenil como construcción social, median algunas de las relaciones en donde se negocian los relatos que crean y re-crean las identidades, sin embargo, la búsqueda de tener una historia estable y segura de sí suele ser precaria e inestable, debido a la dependencia con el Otro.

Es necesario recalcar dos cosas, primero, que el adolescente como agente social y sus interacciones con los otros en este caso con las vivencias del desplazamiento constituye una dinámica de construcción de identidades, que la guerrillas son instituciones que por su poder recrean estas identidad, puesto que ejercen en los adolescentes significados, acciones con sentido y discursos. Lo segundo es que los colegios como instituciones de educación donde el adolescente se va a “formar” o “a ser sujeto” puesto que es el segundo escenario de socialización y de construcción de identidad. Esta tiene una responsabilidad directa en las dinámicas que deben proporcionar para acoger a adolescentes que por el conflicto han desertado o desplazado de su educación, así pues, Colombia dentro de sus principios Para una Educación Para Todos a integrado la inclusión a esta población de esta manera, es necesario analizar ciertos artículos que nos permitan visualizar la Educación Inclusiva en sus prácticas.

En el año 2010 en una investigación de José Fernández sobre *“Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía”* radica en los fracasos escolares que se están dando en España y sectores de Europa, así pues el autor se interroga en ¿Qué factores propician el desarrollo de buenas prácticas educativas con alumnos en situación de riesgo educativo? Incluso su objetivo será identificar aquellas “buenas prácticas”.

El diseño de la investigación se sitúa desde una perspectiva de estudio de caso de carácter descriptivo, a partir diversas técnicas cualitativas y cuantitativas como: la revisión documental, cuestionarios estructurados y semiestructurados,

entrevistas semiestructuradas, análisis directos. El objeto del estudio, es un centro educativo de titularidad pública de educación secundaria de la ciudad de Sevilla (España). Como resultados, evidenciaron dentro de las prácticas docentes 14 estrategias calificadas de buenas prácticas, que el autor las agrupó en tres categorías: Estrategias de planificación, Estrategias de organización y Estrategias de enseñanza, sin embargo se describirá la última estrategia. Para las estrategias de enseñanza, el autor menciona que en la práctica en el aula el docente debe utilizar las siguientes estrategias: La colaboración en el aula, Independencia del profesor, Aprendizaje entre pares, Apoyo de estudiantes entre sí, Incorporación del mayor número de recursos al aula, Formación del profesorado, Uso y aprovechamiento de materiales adaptados y diversificados, Currículum adaptado y diversificado, Participación en el centro, Evaluación basada en criterios claros respecto a lo que hay que aprender y cómo se va a evaluar, y Aprendizaje por tareas/proyectos.

Lo cual concluye que las estrategias docentes organizadas acordes con la inclusión educativa se presentan como verdaderas armas en la lucha contra el abandono temprano. En este sentido, el autor coincide que la perspectiva de la exclusión en el fracaso es determinada desde un orden escolar que suele usar y abusar de operaciones cognitivas, metodologías y políticas que, más que unir y motivar al alumnado lo dividen y lo separan.

En el año 2012, Garnique y Gutiérrez en su investigación teórica sobre *“Las representaciones sociales sobre la inclusión. Una mirada desde el campo de la educación básica”* tuvo como objetivo identificar las representaciones sociales que los maestros, directivos y supervisores de educación básica en México tienen sobre la inclusión de la diversidad escolar. En su proceso metodológico los autores se basaron en el método cualitativo, realizaron el trabajo de campo en una

escuela de educación primaria ubicada al noroccidente de la ciudad de México. Como instrumentos emplearon la observación, el cuestionario y la entrevista. Se aplicaron a 17 actores educativos, quienes fueron ubicados en tres grupos: gestores educativos, docentes inclusivos y maestras colaboradoras.

El resultado que se generó de la recolección de datos evidenció que las representaciones de las maestras colaboradoras sobre la inclusión de la diversidad escolar hacen referencia a favorecer el acceso, la participación y logros de aprendizaje de todos los alumnos. de esta manera, para cuatro docentes colaboradoras la inclusión es un proceso necesario; para dos maestras es una cuestión política y todas coinciden en que la inclusión influye en la dinámica escolar, para lo cual hay que habilitar las escuelas, según las autoras las docentes colaboradoras afirma que la inclusión es un motor de mayor equidad social para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los 'Sistemas Educativos del mundo, dado que la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social. Por último, en los hallazgos de los discursos de las maestras colaboradoras, éstas afirman que la diversidad entre los alumnos en la escuela es innegable y que existe diversidad de actitudes, capacidades, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, por ello, es relevante comprender y aceptar las diferencias que hay entre las personas y entender la diversidad como algo propio de los seres humanos.

En un proyecto de investigación que se realizó en España sobre las competencias docentes y la educación inclusiva del autor José Fernández (2013) que tuvo como objetivo indagar sobre las percepciones que tienen los propios profesores acerca de las competencias docentes que propician el desarrollo de buenas prácticas educativas en relación a la inclusión del alumnado de educación secundaria. El método fue desde un diseño de casos múltiples en cuatro instituciones educativas, dicha población son la planta docente. Para la

recolección de datos el autor utilizó el análisis documental, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. Por otro lado, las entrevistas en profundidad generaron ciertas competencias que el docente debería desarrollar como; competencias de autorización; de comunicación; de enseñanza de las estrategias; de adaptación y adecuación de materiales; y de atención a las familias.

Conforme a los análisis de los resultados que generó la investigación, el autor concluye que debe haber un compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos, permitiendo contribuir a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos, por consiguiente, se demanda, según el autor “un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión”. Por tal razón, el autor propone por parte de los docentes un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español.

En la investigación de Beltrán, Martínez & Vargas (2015) busca analizar *los avances y retos en materia de educación inclusiva en Colombia*, a través de un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en el país y las medidas adoptadas por España en este mismo sentido. Para el análisis, las autoras definieron nueve categorías a partir de los elementos clave identificados en los acuerdos internacionales precedidos por la Unesco: 1) enfoque de educación inclusiva, 2) grupos de atención prioritaria, 3) responsables y recursos, 4) estrategias de enseñanza y aprendizaje, 5) diseño curricular, 6) niveles educativos, 7) formación docente, 8) participación de la comunidad y 9) evaluación

y seguimiento, las cuales, sólo se tomara en cuenta, enfoque de educación inclusiva y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, desde el *Enfoque de educación inclusiva*: en Colombia el concepto de educación inclusiva se introduce a partir del año 2006, entendido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Se enfoca a las limitaciones especiales como la “discapacidad”. Por otro lado España, no habla de educación inclusiva, sino de atención a la diversidad, que tiene como objetivo, desde un principio fundamental de ley, proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015.p 67), por último, las *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*: en Colombia el Gobierno nacional, a través del Decreto 2082 de 1996, Artículos 13 y 14, establece la creación de Aulas de Apoyo Especializadas para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), y Unidades de Apoyo Integral conformadas por docentes de apoyo y profesionales Interdisciplinarios.

Para lo cual, concluyen que el primer paso en este proceso es el reconocimiento de la inclusión como factor decisivo para el cierre de brechas sociales, incluso el gran reto que queda por cumplir es la ejecución de las políticas planteadas, las cuales parten de la sensibilización de toda la sociedad, para la valoración de las diferencias y así atacar el principal problema que es la estigmatización. En pro de este reto y avance el camino hacia la educación inclusiva debe incluir un componente de sensibilización social, que permita el cambio de percepción respecto a las “limitaciones”, para dar cabida a la concepción de inteligencias múltiples y aportes de la diversidad, solo de esta forma se logrará una adecuada vinculación y la igualdad de derechos y deberes en toda la sociedad, independientemente de las características físicas, cognitivas, racionales o culturales de la población.

Por otro lado en el 2015 los investigadores Butenk y Chistokhina realizaron un artículo reflexivo sobre: *“La educación inclusiva: análisis de las expectativas de los profesores rusos y aspectos importantes en la formación de los docentes”* en el análisis que ellos realizaron, se permite evidenciar la postura reflexiva acerca de la educación inclusiva donde se implementen estrategias interdisciplinarias para beneficiar las metas propuestas por los estudiantes. Los autores refieren que los colegios deben comprometerse a comenzar un cambio desde su estructura y pedagogías. Igualmente los docentes deben de desarrollar habilidades inclusivas que logren un ambiente en sus estudiantes un pensar crítico y reflexivo.

Por consiguiente, en otros países se generan continuamente procesos a favor de la educación inclusiva, sin embargo, se evidencia en muchos casos que se generan para poblaciones con necesidades educativas especiales y aunque el modelo internacional de inclusión está pensado para diversas poblaciones, se permite analizar la necesidad de seguir en la búsqueda de implementar y desarrollar una educación reflexiva como en la presente investigación se realizó, pero en estudiantes con situaciones de vulnerabilidad social.

En el 2015 Bunch investigador canadiense realiza un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá, refiriendo que Canadá "ha hecho de la inclusión un sello distintivo de sus sistemas educativos" (p1) en comparación a otros países, en el cual trabaja desde un enfoque social. Su distinción se genera en que la educación inclusiva que proponen "sistema de valores que no exige educación en las mismas aulas para todos los estudiantes" (Bunch, 2015.p1) para este autor el modelo de educación inclusiva que se plantean en Canadá, rechaza toda creencia de la educación tradicional que segrega a los estudiantes por sus condiciones especiales, de esta manera, los docentes en su ingeniosidad crean apoyos y dinámicas relacionales para que junto a sus estudiantes creen el aprendizaje.

Por tal razón, la educación inclusiva en Canadá implementa creencias como: todos los estudiantes pueden tener éxito, también la creencia que “el diseño universal y la instrucción diferenciada son efectivas e interconectadas son medios para satisfacer las necesidades de aprendizaje o productividad de cualquier grupo de niños (p5), y por otro lado, establecen la creencia que las prácticas educativas exitosas se basan en la investigación basada en la evidencia por medio la experiencia (p5). De esta manera, Canadá es otro de los países que piensa en las necesidades y demandas de los estudiantes, planteando estrategias que logren el éxito académico y disminuya la exclusión y la discriminación.

Los autores Neil Duque y Patricia Lasso (2016) en su estudio plantean explorar las percepciones que tienen 300 docentes de la ciudad de Cali, acerca de *los saberes y prácticas para la atención de población en situación de desplazamiento en el contexto escolar*. La investigación en su proceso metodológico se fundamenta en el enfoque cualitativo, desde un estudio exploratorio descriptivo. Para este estudio, los autores partieron de información cualitativa previa documental y de campo (Lasso, 2013). Además, se construyó un cuestionario tipo Likert con cinco posibles respuestas: nada, poco, indiferente, medianamente y totalmente. El cuestionario consta de 25 ítems cerrados y una pregunta abierta.

Las categorías fueron los saberes y prácticas de los docentes en relación al desplazamiento forzado. Según Lasso y Duque, la investigación refleja en términos generales que los docentes encuestados perciben, por ejemplo, que su conocimiento acerca de las estrategias pedagógicas para atender a la población en situación de desplazamiento, oscila entre poco y nada según el 53% de la población, lo cual no es coincidente con los planes y políticas que, desde el 2005, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea para la atención de población en situación de desplazamiento. También, el acercamiento que han tenido

maestros y maestras, expresando en percibir que no conocen las resoluciones locales acerca de las rutas de atención (60.3% expresan saber poco o nada) y que del mismo modo perciben que brindan poca o ninguna orientación a las familias (61.6%) (Lasso y Duque, 2016).

A partir del análisis de los datos, los autores concluyen que debido a los procesos que logran avanzar para superar el conflicto armado, debe ser importante generar una política pública en la educación que incorpore una perspectiva psicosocial que tenga como función reparadora en el escenario de la reconciliación y el posconflicto. Lo que significa, que es necesario construir procesos que conlleven a la intervención educativa en poblaciones afectadas por el conflicto armado. Sin embargo, los autores destacan el rol del docente y la motivación que presentan al intentar generar estrategias al parecer propias, aun refiriendo conocer medianamente o nada las estrategias del MEN para la atención de población.

En el 2016 un estudio que se realizó Escobar y Ravasio en Brasil sobre *“El fenómeno de la transferencia y las (im) posibilidades en la educación inclusiva”* tenía como objetivo investigar lo que hace (im) posible una relación transferencial entre el educador y el estudiante con discapacidad. Desde su modalidad metodológica fue construida desde un estudio bibliográfico con un estudiante en situación de discapacidad.

Como resultado, la investigación halló que la transferencia entre docente y estudiante de imposibilitaba cuando había una relación deficiente en el sentido, del ejercicio de lo que aprende de forma técnica. Sin embargo, entre docente y estudiante se forma una relación como objetos deseantes, se constituye una transferencia en el cual es base para la inclusión escolar, así pues, la demanda como objetos deseantes se relaciona en la demanda de aprendizaje del alumno-profesor en el procesos. En conclusión, la inclusión escolar demanda de un

ejercicio transferencial, es decir, que se conozcan lo que se debe aprender mutuamente y desarrollarlo de tal forma que se logre satisfacer los aprendizajes propuestos independientemente de su “limitación” y “discapacidad”.

En el 2017, Teresa Terrón, Roció Cárdenas y Roció Rodríguez de España, en su investigación *“Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas”* tiene como objetivo conocer las funciones y competencias singulares y/o compartidas que realizan los educadores sociales en los centros educativos de Andalucía para intervenir con minorías étnicas y educación intercultural, como uno de sus ámbitos de actuación. La investigación para responder a estas funciones de los educadores sociales, se guían desde el método cuantitativo, usando como técnica de recolección de información la encuesta y el instrumento utilizado ha sido el cuestionario. Por tal razón, el cuestionario se divide en cuatro bloques: datos de identificación; actuaciones, medidas y recursos para atender a la diversidad cultural en los centros educativos; funciones y competencias del/la educador/a social para la gestión a la diversidad cultural y, por último, formación en diversidad cultural.

Para las autoras la interculturalidad en la escuela cómo enfoque de atención y gestión de la diversidad cultural en las instituciones educativas, exige medidas a nivel pedagógico basadas en una educación intercultural e igualitaria, favoreciendo condiciones socioeducativas para que las personas sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea y de la igualdad de derechos de todas las personas. Estas relaciones educativas deben desempeñarse para mejorar la inclusión en la institución. Teniendo en cuenta los resultados y hallazgos sobre las funciones de los educadores sociales, las autoras concluyen que la intervención socioeducativa en realidades multiculturales y holísticas demanda equipos de trabajo multidisciplinares, con personas con distintos perfiles profesionales, entre los que se encuentran los educadores sociales. De acuerdo a ello, vincular la figura de los educadores sociales permite: funciones preventivas,

funciones instructivas u orientadoras y funciones mediadoras, ya que todos los procesos que desarrollan los educadores sociales en los centros educativos son procesos educativos. No obstante, es importante entender que la diversidad cultural en el contexto escolar, no se interviene desde acciones concretas o actividades extraescolares, así pues, comprender la importancia de la figura de los educadores sociales en los centros educativos dentro de la intervención es para favorecer la educación intercultural.

En efecto, el Conflicto Armado en Colombia ha tenido una influencia en la educación y estas han afectado directamente a las niñas, niños y adolescentes, en lo cual, en la investigación denominada *“Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca de Cali”* de la autora Patricia Lasso (2013), que tiene como objetivo identificar las circunstancias que afectan la población en situación de desplazamiento cuando ingresan al sistema escolar en el Distrito de Aguablanca (DAB) en la ciudad de Cali.

La autora planteó una metodología cualitativa, utilizando como técnica el IAP (Investigación, Acción y Participación), además, se desarrollaron 8 sesiones de grupos focales con agentes educativos locales y se hizo observación participante en una institución educativa oficial de la ciudad. También se trabajó en mesas redondas con representantes del sistema educativo y una ONG local. Por lo tanto, en los hallazgos de la investigación se generaron unas categorías como: Asentamiento en el territorio. Aguablanca: escenario de múltiples ramificaciones, El sistema escolar en el Distrito de Aguablanca: Una mirada panorámica, El sistema educativo y la situación del desplazamiento forzado, Dentro del sistema, en el aula, No conviene recibir población desplazada y más allá del Distrito de Aguablanca en un panorama global, Sin embargo, solo mencionaremos las tres últimas categorías por relevancia al proyecto en curso. Así pues, en la categoría ***dentro del sistema, en el aula*** se evidencia, entonces, que la marginalidad social

de las personas en condición de desplazamiento se traslada al aula ya que la condición de “ser otro”, la condición de alteridad, produce incomodidad en el entorno.

En esa dimensión, la escuela para las personas en condición de desplazamiento se convierte en otro territorio de expulsiones. En la categoría ***no conviene recibir población desplazada*** esto se problematiza en el sentido en que atender población desplazada en las instituciones educativas generan un índice de bajo rendimiento en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) de las instituciones, en lo cual se piensa en lo administrativo y en el prestigio, además, los docentes no saben cómo atender la heterogeneidad de esta población, ellos refieren que son pocas las herramientas que cuentan y la institución no genera algo pertinente. Por último, la autora analiza ***“más allá del Distrito de Aguablanca en un panorama global”*** concluyendo en esta categoría que el Distrito de Aguablanca, como se ha referido, es un espacio único, diverso, complejo y lleno de riquezas, pero también de dificultades, siendo un sector donde existen muchos jóvenes con sueños truncados, familias disfuncionales y violentas y para el caso de la investigación, sumidos en un sistema escolar excluyente.

En una investigación sobre *la adaptación y la identidad social de niños desplazados por la violencia política en un escenario escolar urbano*, los autores Vera, Palacios, Patiño (2014) pretenden comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de violencia política y analizar si la respuesta educativa favorece su inclusión. En virtud de comprender la dinámica de subjetivación e inclusión en un escenario escolar, los autores plantean una investigación desde una perspectiva cualitativa interpretativa desde

el enfoque de descripción densa por Clifford Geertz (2000). Como técnica de recolección de datos utilizaron la entrevista abierta y para su análisis el Atlas ti.

Teniendo en cuenta los resultados, en una de sus categorías emergentes “*vinculación a la vida escolar*” refieren los autores que en las entrevistas los autores identificaron que los escenarios en los que se presentaron situaciones de discriminación fueron el barrio, específicamente la calle en la que viven, el escenario del descanso o recreo escolar y en el aula de clases. Los niños y las niñas en situación de desplazamiento narraron, principalmente, situaciones de discriminación negativa; estas formas de discriminación son generadas por sus compañeros a través de gestos, burlas o comentarios, aislándolos del juego y percibiéndolos como “ñeros”. Incluso las aulas de clases son escenario donde se presentan situaciones de discriminación verbal a los niños y niñas en situación de desplazamiento, igualmente los niños y niñas en situación de desplazamiento afirmaron que las actividades de clase generan acercamientos con sus compañeros que contribuyen a la construcción de lazos de amistad. , los autores concluyen que en la dinámica de la subjetividad e inclusión, se encontraron dificultades en el discurso pedagógico para pensar la atención educativa de la población desplazada por la violencia política, por ello, no se encontraron acciones concretas, ni recursos, para prevenir la estigmatización y las situaciones de discriminación, además, en el discurso no se evidenció un proceso de transformación en el funcionamiento de la escuela que favoreciera la inclusión y la convivencia entre los estudiantes desplazados y los no desplazados.

En otra investigación de Del Castillo y Navarrete (2015) se mostró cómo operan la relación madres e hijos en situación de desplazamiento forzado, presentando el marco legal relacionado con la infancia en Colombia, con una perspectiva de derechos. Así mismo, Se exponen las transformaciones en la

identidad de los niños y las consecuencias que conlleva el cambio territorial a nivel familiar, social y cultural, en tres categorías que son: adaptación social, vínculo y afecto y agencia social. La investigación logra evidenciar que los niños se apropian de sus derechos y se empoderan como actores sociales, así pues, los niños hacen parte de la construcción de una ciudadanía para sí mismo y el colectivo, además de obtener nuevos aprendizajes.

La investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, utilizando como herramienta investigativa la interpretación del habla de las mujeres, de sus gestos, de sus estados de ánimo, que permitió descifrar cómo comprenden el fenómeno del desplazamiento y los caminos posibles frente a su rol como madres.

De acuerdo a unos de sus resultados, la Adaptación Social de los niños, se evidenció como la transformación de su identidad y los cambios que sufren con el desplazamiento forzado, lo que significa que tanto en los municipios receptores como en sus relaciones familiares la incertidumbre por la llegada a un nuevo lugar y la pérdida de sus familiares son hechos que afectan psicológicamente a las personas, en su identidad y bienestar, lo cual exige una adaptación a su nueva condición y una reinención de su identidad. Además, en el vínculo afectivo, las familias en situación de desplazamiento sufren presiones que afectan a cada uno de sus miembros. En efecto, la imagen que cada uno construyó de sí mismo cambia: el hombre posiblemente ve afectado su rol de autoridad. Por el contrario, el rol de las mujeres se ve revalorado, pues sus actividades se desplazan de lo doméstico, a lo público convirtiéndose, así, en un proveedor importante para la familia.

Por último, en la categoría Agencia Social se evidenció que las madres generan procesos de autonomía y toma de decisiones hacia sus hijos. Por otro lado, lo que respecta a la identidad, ésta se constituye en los niños debido a los significados que se dan a sí mismo en relación con el desplazamiento forzado y se puede transformar por medio de la interacción con el nuevo contexto socio cultural, el cual empieza a pertenecer.

Dado los resultados de la investigación, los autores concluyen que: la Agencia Social le presenta a madres e hijos un desafío que consiste en construir iniciativas con mayores posibilidades de éxito, con acuerdos claros y consensuados por parte del grupo, los niños construyen ciudadanía, por ende, tienen una incidencia política, que para el caso de los niños en situación de desplazamiento forzado constituyen una opción para situarse en lugares distintos conscientes de su identidad como personas desplazadas pero con un reconocimiento social importante.

En la investigación de Beltrán, Torrado y Martínez sobre *“la Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia”*, realizada en el año 2015, donde su objetivo planteado consistió en articular el esfuerzo de profesores, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad alrededor de actividades de mejoramiento de la calidad educativa en una institución educativa colombiana, situada en un entorno social y cultural que dificulta la prestación del servicio educativo.

Los investigadores para cumplir con el objetivo se basaron en un diseño de tipo transversal desde el enfoque cualitativo. Como estrategias de recolección de información se utilizaron: el análisis documental, la entrevista individual, la observación no participante, el grupo focal y encuestas de caracterización. Los

instrumentos se aplicaron a estudiantes, docentes y padres de familia. Los autores emplearon un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). Los autores de la investigación refieren que este trabajo realizado en la institución educativa del corregimiento muestra el potencial de las Comunidades de Aprendizajes (CA) como una estrategia de Educación Inclusiva, que permite la atención a una población en contexto de vulnerabilidad social, mostrando que sí es posible vincular en un mismo entorno estudiantes en situación de vulnerabilidad, sacando provecho de sus diferencias para enriquecer a toda la comunidad. De hecho, el logro de la investigación utilizando las CA fue recoger las voces de estudiantes, profesores, padres de familia y demás pobladores del corregimiento en torno a la educación, pues sus opiniones enriquecieron el proceso y permitieron llevar a cabo acciones pertinentes para responder a las demandas educativas.

Como se ha evidenciado, la participación comunitaria brinda una panorámica relevante para la creación de estrategias inclusivas en la educación, por tal razón, los autores concluyen que en los contextos adversos como en el que se encuentra la Institución Educativa (IE) estudiada, la educación se percibe como la estrategia fundamental para reconstruir la cohesión social después de décadas de violencia, de este modo, las experiencias de las comunidades de aprendizaje se pueden ampliar al tener en cuenta a personas que han padecido el conflicto armado, aquellas que han sido víctimas de desastres naturales o violencia generalizada, pues se puede enriquecer las prácticas de inclusión y las alternativas de transformación en el contexto educativo. Por consiguiente, la presente investigación asume la posición en que los adolescentes en situación de desplazamiento son en sí mismos una comunidad de saberes significativos, los cuales desde su identidad se pueden apreciar acciones que conllevan a cambios de una sociedad que escoge la violencia como un método para resolver problemas.

6. MARCO CONCEPTUAL

Para la construcción teórica y conceptual de la presente investigación se tendrá en cuenta los conceptos: identidad desde los autores Bergen y Luckmann, identidad narrativa desde Paul Ricoeur, adolescencia desde Irene Silva, práctica educativa desde Wilfred Carr, educación inclusiva desde Quiceno y Peñalosa, por último, desplazamiento forzado con los autores Vanegas, Bonilla y Camargo y entre otros autores que apoyaran a la conceptualización de las categorías anteriores.

6.1. IDENTIDAD

En los estudios sobre identidad se ha logrado obtener una mirada heterogénea en sus significados, no solo desde una postura social, cultural o psicológica, pues debido a esto, se ha podido identificar que estas concepciones resaltan una ramificaciones de la identidad, es decir, que estudiar la identidad es analizar que dentro de los sujetos se configuran unos procesos identitarios de manera singular para cada uno de ellos; lo que se desea mencionar puntualmente, es que de la misma identidad nacen identidades como: la identidad personal, identidad narrativa, identidad social y cultural, identidad de género, entre otras. Así, parece que al interior del sujeto se configuran formas cambiantes de los modos identitarios que lo defienden y lo significan.

Berger y Luckmann (1968) en su libro: *“sobre la construcción social de la realidad”*, explican cómo en la identidad existen unos procesos relacionales en su constitución, por el hecho de lo dialectico que constituye lo subjetivo y los

procesos sociales, por ende, estas dinámicas construyen “identidades producidas por el interjuego del organismo, la conciencia individual y la estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aun reformándola” (Berger y Luckmann, 1968, p. 214) este hecho de la identidad los autores lo reconocen como un elemento clave para la realidad subjetiva.

Así pues, aproximarse a la identidad desde estos autores es reconocer que existe una relación social entre sujeto y sociedad desde lo dialéctico, dinámica que se ejerce mediante la formación de la estructura social, en la cual el sujeto se involucra. Tal proceso repercute en lo individual, lo psicológico y lo social y le permite al sujeto construir diversas realidades. Por ello, la identidad para Berger y Luckmann no es estática, es más un movimiento de transformaciones, resultado de los actos sociales en la que se ve involucrado un sujeto en su vida cotidiana.

Es preciso aclarar que la sociedad no es quien hace la identidad, sino la relación que tiene el sujeto con la sociedad y cómo en ese proceso socializador, el sujeto internaliza la experiencia y se descubre, se significa y así mismo se da un lugar en lo sociedad. Es relevante mencionar uno de los planteamientos que se describían anteriormente sobre la existencia de varias identidades o como lo discuten Berger y Luckmann (1968) “tipos de identidades”, donde se opone a la identidad colectiva. Por consiguiente, cada sujeto tiene no una identidad que lo caracteriza, sino, tipos de identidades.

Como se contemplaba anteriormente, la identidad como una relación dialéctica entre el sujeto y la sociedad, permite ver que los tipos de identidad “son productos sociales, elementos relativamente estables de la realidad social objetiva” (Berger y Luckmann, 1968. p 215), dicho esto, los autores resaltan que todo sujeto inmerso en la sociedad, establece su identidad mediante crea y establece sus realidades. Por ende, la identidad emerge de la constitución que hace el sujeto de la realidad.

Así pues, la realidad social objetiva es la forma establecida de la identidad dentro de la sociedad. Por otro lado, Berger y Luckmann (1968) afirman que las teorías psicológicas permiten interpretar la identidad mediante la experiencia de la vida social cotidiana, esto dado, a que el sujeto realiza un proceso psicológico de internalización acompañado de la identificación, dando lugar a la identidad, donde tal identidad o las identidades se problematizan mediante los hechos sociales, lo que significa que el problema puede surgir de “la dialéctica de la realidad psicológica y la estructura social” (p 211) siendo necesario nuevas explicaciones psicológicas de las transformaciones de la realidad psicológica en las identidades del sujeto, para especificar los hechos sociales que problematizan la identidad para que hayan transformaciones en éstas.

Tirado (1993) citado por Ibáñez (2004) realiza un análisis sobre la identidad, refiriéndose a ella como un tema fundamental en la psicología social contemporánea, pues da la oportunidad de evidenciar cómo los procesos sociales determinan y conforman los fenómenos psicológicos. Por consiguiente, se hace necesario distinguir cómo se refiere la psicología de la identidad en diferencia de otras, en especial la sociológica.

Por ello, la identidad entendida desde la disciplina psicológica refiere la individualización de cada uno y a las nociones sociológicas, donde el sujeto está lleno de pautas y normas de interacción. Por tal razón, Francisco Tirado (1993) citado por Ibáñez (2004) propone la noción psicosocial de la identidad, apartándose de las nociones psicológicas y sociológicas.

Tirado (1993) citado por Ibáñez (2004) afirma que “el individuo interpreta las situaciones sociales, tiene capacidad de elección entre diversas alternativas y genera proyectos que en ocasiones contradicen o alteran las pautas socioculturales aprendidas e imperantes” (p. 93). Lo que significa en resumidas

palabras que, el sujeto es agente, ya que tiene en cuenta el contexto por el cual se crean identidades y crítica que el sujeto sea un autómata social.

A continuación, se menciona los tipos de identidades que se constituyen en el sujeto:

6.1.2 Identidad personal:

Siguiendo con los conceptos de Ibáñez (2004) en su libro *“introducción de la psicología social”*, define la identidad personal como ese sentimiento de “unicidad, idiosincrasia y exclusividad” acompañado de la sensación de “permanencia y continuidad a lo largo del tiempo, del espacio y de las situaciones sociales” (p 9). De esta manera, cada uno aprecia un yo, el cual se quiere diferenciar de otros, este yo que hace ser a un sujeto único dentro de todo grupo y hace tener una distinción, permitiendo responder al interrogante existencialista: ¿Quién soy yo? Sin embargo, este yo o la identidad personal no podría escapar de ningún escenario social, puesto que la identidad personal se da desde esa dialéctica social.

Así pues, la identidad no es algo fijo, ni lineal, puesto que puede trascender por la cultura, en un grupo, un momento histórico e incluso en una zona geográfica, claro está, sin dejar a parte los cambios biológicos que se generan en toda persona. Para lo biológico es claro que todo sujeto desde su nacimiento es identificado según un género, un nombre, un código y un tiempo, lo cual permite que se proyecte en su realidad, que exista como sujeto único, singular y diferente. Desde aquí, se podría afirmar la unicidad de la identidad personal, sin embargo, esto de ser únicos, es construido mediante existe distintas formas de relacionarse socialmente.

De esta manera, es necesario mencionar aquellas concepciones que ofrecen una mirada social y cultural de la constitución de las identidades del sujeto.

Los autores González, Cavieres, Díaz y Valdebenito (2005) elaboran una discusión sobre el constructo identidad desde las perspectivas historicista y socio-construccionista. en este sentido, los contenidos determinantes de la constitución de la identidad, tales como los propios de la individuación, de la organización de los significados, de los mediadores simbólicos de la experiencia, de la intersubjetividad y las posibles fronteras culturales de la Identidad. Dicho esto, los análisis de la identidad se basan desde la psicología social experimental, la psicología cultural y el socio-construccionismo, que a continuación se describirán:

Psicología sociocultural en el contexto de la psicología social: el énfasis de la psicología cultural en relación al tema de la identidad como ámbito más acotado de estudio, tendrá que ver con los procesos de significación, las creencias, los idearios y cómo éstos se articulan en la identidad, en los proyectos de vida, en la conciencia de las personas. En referencia, a la teoría de la identidad social de Tajfel (1984) vincula al sujeto con su contexto en el aspecto de construcción identitaria. Esta teoría se constituye en un avance desde lo experimental, articulándose a la teoría sociocognitiva.

Ibáñez (1979) citado por Gonzalez et al., (2005) señala que la teoría de la identidad social, si bien se reconoce como una teoría sociocognitiva que correspondería a una lógica socioconstructivista, porque su planteamiento respecto de la génesis o la conformación del propio autoconcepto es a partir de la construcción social, ubicando entonces, a la cultura y lo social en el centro mismo del individuo, en la propia estructura de éste, no sólo como una externalidad sino también como una interioridad.

Así pues la identidad como construcción individual, es también indisolublemente social. Esto en particular se piensa en términos de contenidos y en cómo estos se anclan en grupos sociales los que a su vez se constituyen en mediadores para hacer llegar esos elementos identitarios a los sujetos. “La identidad se nos presenta entonces como un constructo relacional, individual y colectivo, conformado por dicotomías y polaridades pero en ningún caso dicotómico o excluyente” (González et al, 2005, p.12).

La teoría de la identidad social: el tránsito de la psicología social experimental al socioconstruccionismo. La teoría de la identidad social plantea que el autoconcepto se forma en parte por la identificación con los grupos de pertenencia y de referencia. Esto ocurre a través de tres procesos según lo que describe Gonzalez et al., (2005)³ : categorización, comparación e identificación. La categorización opera como un proceso psicológico de ordenamiento del mundo en categorías, es decir conjuntos de objetos, personas acontecimientos (o algunos de sus atributos) en tanto son semejantes o equivalentes entre sí respecto a la actuación, las intenciones o las actitudes de un individuo.

Del proceso anterior, se obtienen categorías sociales entre las cuales surge la distinción endo - exogrupal, según sean grupos a los que el sujeto se adscribe o no; por tanto, se constituirán en los referentes para la articulación del autoconcepto. Los individuos realizan comparaciones entre las categorías generadas (endo, exo) buscando siempre un saldo positivo para las categorías endogrupales (Morales, 1996). Por último, la identificación tiene que ver con los elementos afectivos y evaluativos derivados de la adscripción a un determinado grupo o categoría social, y que en definitiva es el elemento que completa la identidad social (González et al. 2005)

³ Véase la investigación teórica: *Revisión del constructor de Identidad en la Psicología Cultural*, Vol. XIV, N° 2: Pág. 9-25. 2005

Individualización y mediadores simbólicos de la experiencia: Desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural e instrumental desarrollado por Vygotski, Leontiev y Luria, es posible avanzar a la idea que la identidad sería un constructo socio-cultural que integraría en una sola instancia sus dos facetas: el identificarse con otros y la continuidad del yo. La identidad, es tanta instancia semiótica estabilizada del yo y de la pertenencia social, constituiría un mediador de estas mismas relaciones. Ambas herramientas, lenguaje e identidad, jugarían roles imbricados, pero distintivos en los procesos de mediación de la actividad. Mientras que el lenguaje tendría por función principal la organización del pensamiento; la identidad tendría por función organizar los diversos significados que tienden a conformarse y a estabilizarse a lo largo de la vida de los individuos y las comunidades como producto de la internalización de la herencia cultural así como por efectos de la actividad orientada a propósitos que estos realizan en el transcurso de sus existencias (González et al. 2005).

La identidad como una organización de Significados: Côté y Levine (2002) citados por González et al. (2005):

sostienen un modelo de diferenciación identitaria en tres niveles de actualización: a) una identidad social, que designaría la(s) posición(es) de los individuos en la estructura social; b) una identidad personal referida a las experiencias individuales concretas enraizadas en las interacciones y c) una identidad del ego que referiría al sentido subjetivo más fundamental de la continuidad de la personalidad (p.16).

En el primer plano, la identidad estaría influenciada por factores culturales y roles sociales, mayormente definida en el marco de las relaciones secundarias y de las relaciones personales establecidas con base al rol. En el segundo, los individuos encontrarían un “acople” entre las prescripciones derivadas de sus identidades sociales y el carácter único e idiosincrático de sus historias de vida y

se encontraría mayormente afectada por las relaciones primarias de los individuos. El tercero, estaría principalmente afectado por factores intra psíquicos y disposiciones biológicas, aunque requeriría de la confirmación que otorgaría la relación con otros en el plano de las relaciones secundaria (González et al. 2005.pp 16-17).

Teniendo en cuenta los referentes teóricos de la psicología cultural y el socio construccionismo, los autores concluyen que la identidad es una construcción intersubjetiva, que se obtiene a través de la interacción social y en base a contenidos aportados por un otro relevante. De este modo, la identidad es un texto en contexto: una construcción diacrónica que se sitúa fenomenológicamente en una expresión contingencial (González et al. 2005.p. 17). Así pues, la identidad es negociada, individual y colectivamente a través de procesos de intercambio simbólico y de ajustes sucesivos entre actores, los que constituyen la construcción de intersubjetividad.

Por tanto, la identidad es un producto, es decir, una construcción realizada en la interacción social desde los significados sociales disponibles (González, et al. 2005. p17). A diferencia de otras perspectivas, las identidades tienden a constituirse en conductas, es decir que explica el comportamiento social. Por tanto, la identidad es un espacio abierto en permanente construcción y reconstrucción en el proceso de individuación y deben distinguirse del desempeño de roles, ya que las identidades organizan el significado, mientras que los roles organizan las funciones (González, et al. 2005.p.17)

En pocas palabras, la identidad es un conjunto de relaciones sociales y culturales que influyen en la individualización del sujeto, en los roles que determina su participación en grupos heterogéneos. De este modo, la identidad viene siendo un procesos cognitivo, afectivo y social, logrando que éste se sitúe por elección propia a grupos ya interiorizados.

Lo que quiere decir, que el adolescente tiene varias posibilidades de identificación, sin embargo, no se desliga del contexto que le exige movilizarse. En este caso, los adolescentes desplazados por el conflicto armado, forman identificaciones por medio de una cultura de violencia; ya los padres no son los modeladores de la configuración identitaria, sino aquellos que ejercen un poder en ellos, es un Otro que les exige reconstruir un rol para actuar como víctima, de verse así mismo como diferente y que pertenece a los exogrupos (grupo social en el cual se le dificulta adaptarse) generándose problemáticas en sus procesos subjetivos y generando crisis en relación a quién es él como sujeto social y cultural. Estas problemáticas que vivencia el adolescente en condición de desplazamiento en los exogrupos son muy comunes en sus relaciones en la escuela, debido que se percibe diferente a sus compañeros, donde la convivencia en el aula no es de un ambiente beneficioso, pues se encuentra con la estigmatización, la discriminación y la segregación, de esta manera, es necesario lograr que los adolescentes se sientan parte de un endogrupo, es decir, que sientan que pueden estar no como víctimas, sino como sobrevivientes en una comunidad en la que se sientan identificados, aceptados, respetados e incluidos por los otros.

6.1.3. IDENTIDAD NARRATIVA

Con respecto a la Identidad Narrativa, el principal autor es Paul Ricoeur, así pues, entender esta concepción de la identidad es reconocer que el sujeto construye su propia historia y le da un sentido ficción, siendo en esta medida un escritor de sí mismo. Lo que significa, que la identidad es interpretada como categoría de la práctica, haciendo alusión que todo individuo actúa en pro de conocerse y hacerse conocer, de tal forma está en constante movimiento, como autor y narrador. De esta manera, Ricoeur (1995) cita a Hannah Arendt para

comentar que responder a la pregunta ¿Quién? es narrar la historia de vida, ya que la historia narrada cuenta la acción y quién es el personaje que actúa o actúan; por lo cual, la identidad narrativa es: narrar la historia de vida donde cada sujeto es el personaje principal y los actos tienen un efecto de identificación en las narrativas. En lo que se refiere a los procesos de la identidad como historia y ficción, para Ricoeur (1995), existe un dilema en la identidad que tiene que ver con las concepciones de *Idem* (un mismo) *Ipse* (si-mismo), siendo “la diferencia entre una identidad sustancial o formal y una identidad narrativa” (p.998), Con esto el autor quiere decir que:

La Ipseidad puede sustraerse al dilema de lo mismo y de lo otro en la medida en que su identidad descansa en una estructura temporal conforme al modelo de identidad dinámica fruto de la composición poética de un texto narrativo. El sí-mismo puede así decirse refigurado por la aplicación reflexiva de las configuraciones narrativas. A diferencia de la identidad abstracta de lo Mismo, la identidad narrativa, constitutiva de la ipseidad, puede incluir el cambio, la mutabilidad, en la cohesión de una vida. Entonces el sujeto aparece constituido a la vez como lector y como escritor de su propia vida” (Ricoeur, 1995, p.998).

Discutir sobre la mismidad (*Idem*) es referirse a ese yo narcisista que solo se contempla en uno mismo, lo que podría deducirse como una identidad lineal, sin efectos y sin acción. En cambio, el sí mismo (*Ipse*) como identidad narrativa es consecuencia de una vida examinada, esto de lo examinado corresponde a lo que Sócrates menciona como “una vida purificada, clarificada, gracias a los efectos catárticos de los relatos tanto históricos como de ficción transmitidos por nuestra cultura” (Ricoeur, 1968, p.998).

En general, la identidad narrativa como se ha analizado, hace que cada sujeto cuente de sí mismo su historia, sus vivencias cotidianas las cuales cambian con el tiempo, se transforman según el cambio de las acciones que le afectan, por esta razón, se podría afirmar la misma concepción de Berger y Luckmann en que la identidad como construcción del lazo social se logra transformar debido a los hechos sociales, por ende se crean identidades por medio de las narrativas del sí mismo y del otro.

6.1.4. Adolescencia e Identidad

La adolescencia es un “Período de transición Bio-Psico-Social que ocurre entre la infancia y la edad adulta, donde ocurren modificaciones corporales y de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta. De esta manera, para Silva (2009): “la adolescencia se comprende entre la edad de 10 a 20 años” (p. 11), en cambio, las políticas públicas de infancia y adolescencia en el Artículo 2 definen la adolescencia:

Entre los mayores de 12 y menores de 18 años, etapa que consolida la identidad del sujeto como ser social e individual y se desarrolla la capacidad de analizar, escoger e imponer un nuevo orden que lo represente y lo proyecte, situación que genera tensiones para el sujeto mismo y para los demás (Consejo de Santiago de Cali. 2015. P. 2).

Así pues, el adolescente continúa en un proceso de desarrollo o madurez física, cambios psicológicos y emocionales, donde se ejercen transformaciones cognoscitivas como el pensamiento abstracto, el razonamiento y el juicio, por último, los procesos de socialización están conformados por instituciones como la familia, el contexto escolar y el entorno cultural y político, que le facilitan su proceso de desarrollo integral. La trascendencia de este proceso bio-psico-social

influye en la constitución de la identidad formando los roles que tendrá que ejercer en su realidad.

Por tal razón, “la identidad del adolescente es una confrontación con el “otro” social que remite a un imaginario sobre el que operan los vínculos que se instituyen. En dicha interacción va a dar sentido a los símbolos que le permiten significar las relaciones que instituye y establece, por lo tanto, los significantes clave para construir su mundo real. Esa relación con el “otro” del vínculo se realiza a partir de sus inicios identitarios, ligados también al “otro” (Gómez y Carrasco, 2010, p. 5).

6.2. PRÁCTICA EDUCATIVA

Una práctica nunca es un mero conjunto de destrezas teóricas.... En parte lo característico de una práctica es el modo en que las concepciones de los bienes y fines relevantes a cuyo servicio están las destrezas técnicas – y toda práctica requiere el ejercicio de destreza técnica – se transforma y enriquece mediante esas extensiones de la fuerzas humanas y por esa intención “a sus propios bienes internos que definen parcialmente cada practica concreta” Macintyre (1981) citado por Carr (2002. p86).

Es indispensable denotar que Wilfred Carr en su libro: *“una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica”* menciona características de la práctica y su modo de ser dentro de los parámetros educativos, de esta manera, la cita anterior evidencia que toda práctica requiere una intención propia para cada acontecimiento académico, procura el bien común para el otro y requiere destrezas técnicas del sujeto que la ejerce.

La práctica viene a ser un elemento que lleva a profundizar en la experiencia del sujeto, incluso permite que cada sujeto logre vivenciar en sí mismo el ejercicio educativo, así pues, esta definición de práctica permite distinguir una característica importante sobre la práctica y el eje central de la educación en su ejercicio. Carreño (2010) sobre las ideas de Paulo Freire refiere que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión y práctica-teoría, donde lo esencial de esa praxis es el sentido humanizador hacia sí y hacia el otro, lo que se quiere decir, es que la práctica de Freire viene siendo la forma de humanizar al sujeto, en palabras de Carr, la práctica se relaciona con la intencionalidad del hacer.

Freire en busca de acciones que liberen al sujeto de una educación mecanicista, es el conocimiento quien ejerce el poder sobre el sujeto, así mismo Carr afirma que la práctica no es un conjunto de teorías, puesto que de alguna forma la teoría estaría siendo una herramienta de poder que construye sujetos a su beneficio, de esta manera, como refiere Foucault los “*dispositivos de poder buscan moldear sujetos*” y la educación mecanicista en su ejercicio intencional desde el conocimiento busca solo empoderar a los estudiantes de esto, el conocimiento como la fuente del ser.

Por lo anterior, Carr alude a las diferencias sobre la actividad de las teorías y la actividad de la práctica, por consiguiente, el propósito de la teoría es realizar concepciones generalizadoras y universales dando lugar a la independencia del saber según sea el contexto, mientras que la práctica apunta a los casos particulares y dependientes del contexto, es decir, la práctica toma en cuenta el contexto de cada sujeto para formar la intención práctica; por lo tanto, la práctica

actúa en la realidad concreta, mientras que, las teorías dan lugar a ideas o realidades abstractas.

La teorización y la práctica requieren ser pensadas de manera relacional, Carr analiza que la práctica está cargada de teoría, aunque la intención de la práctica es beneficiar a los sujetos, no solo se hace desde aquello que se encuentra en su contexto, más bien quien ejerce la práctica analiza también desde concepciones teóricas, lo que significa de manera clara, que no se busca con la practica en relación con la teoría mantenerse en creencias universales, sino en acciones en situaciones determinadas y concretas.

También, es preciso mencionar que desde las concepciones de la práctica se encuentra aquella que da lugar a la reflexión que antes de saber algo hay que saber cómo hacerlo, dando un determinismo; primero se practica y luego se teoriza. Por ello, desde estas concepciones de la práctica que Carr analiza, supone una “práctica independiente de la teoría, su dependencia de la teoría y la oposición a la teoría” (Carr, 2002. p81) de tal forma sigue divagando, cuál sería el concepto claro de práctica educativa.

Cabe señalar que Carr (1995) hace referencia a la práctica en el sentido de la *praxis* desde la concepción aristotélica como una forma de vida o una vida dedicada a “la búsqueda del bien humano –la bio praktikos- desde esta concepción vuelve el sentido humanizador y de la intencionalidad de hacer” (P. 95), este hacer no es con el fin de materializar o producir, sino que su acción inmaterial le sirva al sujeto una forma de abordarse a sí mismo que se desarrolle para su bien común y el de los demás.

De esta manera, la práctica educativa no es la materialización o producción de productos determinados con un fin único e irreversible dentro de la realidad de cada sujeto, lo importante de esta práctica es su fundamentación y acción reflexiva, para así lograr transformaciones teóricas, es decir, las transformaciones deben conllevar a la transformación del sí mismo y del otro que está en el contexto. De ahí que resulte necesario plantear la idea de la práctica como una forma de pensar en el otro.

La práctica educativa como acción de intenciones para el bienestar de todo sujeto recurre a la importancia de reconocer la diversidad, puesto que la práctica como menciona Carr en sus postulados, es actuar desde el sujeto, desde su heterogeneidad, desde las construcciones que puede generar cada sujeto, cabe mencionar que la práctica educativa es pensarse la relación docente-estudiante en la expresión que ambos se construyen.

6.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado se discutirá las nociones generales de la educación inclusiva desde los autores Quiceno y Peñaloza (2011). También se analizará el concepto desde la Unesco y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Quiceno y Peñaloza (2011) refieren que la educación debe tomar un giro en el cual se piense en el sujeto y en su inclusión con el otro, donde se extinga todo discurso de exclusión y prácticas que generan subjetivamente significados de juicio.

Por ende, la inclusión en la educación no debe referirse a un espacio sustancial, sino en personas y /o grupos, donde se ponen en juego diversos

saberes con el fin de generar bienestar en la diversidad. Por consiguiente, “la educación inclusiva es una estrategia de la sociedad globalizada que busca un mismo sentido en la educación y en la sociedad” (Quiceno y Peñaloza, 2011, p. 99). Así pues, los autores afirman que la inclusión es de plan acción, no de la unicidad, sino desde y para la comunidad, de esta forma, la inclusión acoge aquello que la sociedad estigmatiza y excluye.

Por otro lado, los autores se preguntan ¿Qué es la persona o el sujeto en la inclusión? Esto los lleva a analizar las cuestiones de la identidad en el “sí mismo” aquella instancia que se configura en “persona” quien tiene derechos y se identifica con el mejor derecho de todos: el ser humano, es decir, incluir a otro y a sí mismo a sus realidades sociales e individuales.

Por ello la educación inclusiva, se ha convertido en un modelo educativo que se centra en el sujeto, en el contexto, en la multiculturalidad y en la diversidad, con el fin de atender a las necesidades educativas de los sujetos diversos. En sus inicios este modelo educativo se centraba solamente en aquellos sujetos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), pero su conceptualización fue incluyendo también otros tipos de vulnerabilidades tales como los sujetos marginados y excluidos socialmente. Actualmente el espectro de la educación inclusiva ha variado y se piensa que ésta es importante no solo para los sujetos en condición de discapacidad, sino para todos, es decir, la educación inclusiva necesariamente debe ser analizada desde y para la diversidad.

Aunque esta investigación le apuesta a las prácticas educativas, se es necesario revisar brevemente desde Quiceno y Peñaloza las “*Prácticas pedagógicas inclusiva*” ya que estas contienen las dinámicas intra e inter personales de cada docente, en referencia a sus conocimientos, su forma de realizar las clases en el aula y la praxis académica para consolidar aprendizajes, por ello:

La inclusión no es una estrategia que ayuda a las personas a encajar en el sistema y las estructuras existentes en la sociedad: la inclusión se propone transformar estas estructuras y estos sistemas para así hacerlos mejores para todos. La inclusión significa crear un mundo mejor para todos (Richler, citado por Quiceno & Peñaloza, 2011, p.151).

En efecto, la pedagogía es una herramienta de índole crítica y dinámica que todo educando en sus competencias debe fortalecer con el fin de generar alternativas constructoras en el desarrollo social e individual de todo sujeto. No obstante, la pedagogía de todo docente tiene el deber de despertar en los estudiantes el deseo, la motivación y la buena voluntad de participar en el proceso académico. De esta manera, el quehacer pedagógico de los docentes en Colombia debe pensarse la diversidad y las múltiples acciones que afectan lo académico, que conllevan al fracaso escolar, la exclusión y la deserción académica.

En Colombia los discursos sobre la exclusión y la inclusión no son un tema nuevo, ya que desde décadas se debate cómo hacer transformaciones sociales en la pobreza, la marginalidad y la vulnerabilidad. Por consiguiente, el abordaje de la inclusión en Colombia se ha venido ejerciendo desde tres perspectivas teóricas según Quiceno & Peñaloza (2011): desde la inclusión de derecho en virtud de su raza, cultura, sexo y religión que los hace participe en la sociedad, además de la construcción de una identidad y por último, la relaciones que tiene la inclusión con la pobreza y la marginalidad social (p153). En particular, se ha ejercido actos puntuales que minimicen la falta de oportunidad y participación, por ello, la inclusión no deja de lado el responder a estas situaciones que permitan evolucionar en el acercamiento de todo sujeto hacia sí mismo y el Otro, en favor del fortalecimiento de la democracia, la promoción de la solidaridad ciudadana y

de los derechos humanos (Quiceno y Peñaloza, 2011.p153) tan necesario para el desarrollo de una sociedad que busca la paz progresiva.

Debido a lo anterior, un Estado social de derecho que promueve y garantiza la participación social, garantiza que la inclusión social es el eje por el cual se valora las oportunidades de toda la sociedad, sus participaciones y el derecho a la igual, a una vida social y cultural, en el cual se respeten las diversidades culturales y las construcciones identitarias, colectivas y personales.

En vista de estas acciones tangibles de la inclusión es necesario debatir que esta no es solo un ejercicio conductual, sino también subjetivo, lo que se significa que cada uno integra en sí mismo, aquellos significados, interpretaciones y dinámicas de como pensarse al Otro, desde su diversidad e incluso ejerciendo una subjetividad colectiva, es decir pensar en el “nosotros” que implica un significado de las dinámicas colectivas de cada comunidad y grupos sociales que tiene particularidades diferenciales a otras, que igualmente las hace únicas y diversas en sus acciones y ejercicios culturales. Así que “la inclusión involucra, implica, hace parte, y hace pertenecer conjuntamente con otros” (Quiceno y Peñaloza, 2011.p154) de esta forma los autores dan a entender que la inclusión es el reconocimiento de sí, del otro, de su propia identidad, de la libertad de participar en comunidad, incluso tiene libertad de elegir, de tomar decisiones autónomas y crear para sí mismo su proyecto de vida.

Por consiguiente, una sociedad inclusiva en referencia a Quiceno y Peñaloza (2011) “ es valorizar la diversidad humana y fortalecer la aceptación de las diferencias individuales” (p155) es aprender a convivir con aquel es distinto, logrando a la contribución de nuevos aprendizajes significativos juntos, donde se favorezca los cambios sociales.

Es así que las prácticas pedagógicas infieren en las necesidades individuales y colectivas de la sociedad, en este caso, los educadores que desarrollan prácticas pedagógicas en reflexión a los múltiples acontecimientos sociales, deben pensar en cómo actuar con ese otro distinto a él, que con sus particularidades, su cultura, costumbres y formas de aprender, pueden enriquecer los aprendizajes de otro; un otro que trae consigo mismo los rasgos distintivos, pero que da lugar a enriquecer culturalmente los escenarios de la comunidad educativa. Con todo esto, una escuela sin exclusión es aquella que toma la diversidad como un derecho fundamental en la relación “yo, los otros, las otras y nosotros” (Quiceno & Peñaloza, 2011.p158) a causa de esto, la diversidad cultural debe generar nuevos abordajes teóricos y prácticos en relación a los desafíos de una mejor educación dentro y fuera del aula de clase.

Ahora bien, la inclusión en la educación trae consigo mismo un problema que contiene dejar parámetros de la educación tradicional y hacer cambios desde la estructura física, legal, práctica e inclusive desde la formación docente; por ello se problematiza la inclusión en el sentido de la acción de los recursos que se deben generar para que la practica pedagógica se dé de forma integral, asertiva y se inserte de manera efectiva en la sociedad.

De modo que, para pensarse las prácticas pedagógicas inclusivas Quiceno & Peñaloza (2011) hacen alusión a la relación entre el docente y la práctica pedagógica, lo que significa que el docente tiene el don del arte de la enseñanza, es un escultor, un sujeto que desde su sabiduría comprende las realidades y demandas delos sujetos que serán sus alumnos e incluso los portadores de su conocimiento, es decir, lo que profesa el docente será la guía de su cotidianidad tanto en lo académico como fuera del aula. Así pues, el docente debe generar una enseñanza de experiencias cotidianas, unas vivencias genuinas, llenas de significado con el valor de un sentido a las cosas y a la vida, por esto, la educación

es un conjunto de experiencias que forma proyectos de vida en los sujetos, donde su cotidianidad la viven de manera consciente en relación a su sentido de vida.

Por otro lado, la practica pedagógica, inserta en la inclusión una experiencia real, lo que da entender que se manifiesta el principio de “la diversidad humana” (Quiceno & Peñaloza, 2011, p.164) con esto se comprende que las practicas pedagógicas inclusivas se centran en la creación del desarrollo personal y colectivo, desde “la participación e interacción social, en el trabajo cooperativo de las instituciones educativas, docentes, estudiantes, familia, en el proceso de co-enseñar y co-aprender” (P.165) por lo tanto, los espacios inclusivos en la educación actual deben fijarse no sólo en sujetos con necesidades especiales, sino también en el descubrir que aquellos que han padecido la guerra y han tenido que dejar costumbres, formas de vivir y relacionarse de otras formas, implica modos de reaprendizaje y nuevas formas de vivenciar la educación.

La UNESCO⁴ (2005) define “la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 9) lo que significa, que el propósito de la educación inclusiva en Colombia va dirigido a reducir la discriminación en las instituciones educativas, a generar programas donde no haya deserción escolar y la educación sea para todos los sujetos sin distinción de raza, género, estrato socioeconómico y condiciones especiales.

Por lo tanto, Rojas & Quintero (2013) en su investigación sobre la diversidad y educación inclusiva para la formación de docentes, definen la educación inclusiva:

Como perspectiva y proceso para ver y comprender cómo ocurre la inclusión en las instituciones educativas; en la que se concibe al estudiante

⁴ UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

con una identidad propia, que reconoce y valora a todos, que piensa y diseña la educación abierta a todos los estilos garantizando el derecho a la educación para todos en condiciones de equidad (p, 6).

Por consiguiente, “las prácticas educativas se constituyen en el escenario en el que se lleva a cabo el reconocimiento de la diversidad y sus procesos incluyentes, desde acciones con sentidos y significados atribuidos por un grupo social” Restrepo y Campo, (2002) citados por Rojas y Quintero (2013, p.7)

La educación en Colombia según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) está transformando su ejercicio desde la trascendencia de un modelo integracionista a uno inclusivo, por lo tanto, refiere que la Educación inclusiva:

Brinda la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos (MEN, 2007.párr 13).

Por consiguiente, la labor en tiempo presente del MEN, es la construcción de espacios que favorezcan la diversidad de la población que integran las instituciones educativas, por ende, aquellas personas que en Colombia padecieron el conflicto armado desde el hecho victimizante del desplazamiento forzado, demandan ser incluidos a una educación que los acoja desde la esperanza, respete sus condiciones, valore sus características culturales y propicien en los estudiantes la capacidad de vivenciar en la cotidianidad una educación significativa que contribuya a sus nuevos proyectos de vida, donde se erradique los estigmas sociales y se eliminen las etiquetas que dejan huellas permanentes

en sus realidades y percepciones. Así la educación debe apostar por la visibilidad y la participación de cada uno de los estudiantes sobrevivientes al desplazamiento forzado.

6.4. CONFLICTO ARMADO: DESPLAZAMIENTO FORZADO

Actualmente el conflicto armado en Colombia ha generado “8.230.080 víctimas, de las cuales 2.489.395 comprenden la población de niñas, niños y adolescentes hasta el primero de octubre de 2016” (Red Nacional de Información, 2016). Entiéndase como víctima según como refiere la Ley 1448 de 2011, la cual es toda persona que por situaciones del conflicto armado se le ha violado sus derechos humanos e internacionales desde el 1 de enero de 1985 (p1).

De tal manera “el conflicto armado origina cambios profundos y transformaciones radicales en la vida cotidiana de los niños por el desarraigo, por el rompimiento de la identidad personal y social, de los vínculos afectivos, y por generar rupturas en las culturas familiares y sociales, lo cual exige una reinversión de las identidades” (Rosero y Castañeda, 2009, p. 40). Lo que significa que niños, niñas y adolescentes han jugado un papel relevante dentro del conflicto armado como víctima directa, siendo afectado por hechos victimizantes entre ellos el desplazamiento forzado (Ley 1448, Artículo 3).

Vanegas, Bonilla y Camacho (2011) afirman:

En Colombia, el desplazamiento forzado constituye una de las estrategias de violencia sociopolítica más utilizadas por los distintos grupos armados ilegales, para mantener o ampliar el dominio del

territorio rural, mediante la expulsión de sus pobladores hacia los centros urbanos del país, afectando particularmente a mujeres, niños y niñas (p.165).

Estas estrategias de violencia, desplazan individual y colectivamente a la población, algunos debido al hostigamiento y por la pérdida de sus tierras y/o bienes, por ello desalojan con el fin de salvar sus vidas y la de sus familias, muchos de ellos se desplazan con el objetivo de mejorar sus estilos de vidas. Por ello Ojeda (2013) quien aporta que: “a medida que transcurre el discurso, la identidad de los sujetos cambia, puesto que se construye en las interacciones socioculturales en las que participa el sujeto” (p.600) debido que el antes, el durante y el después de los eventos del desplazamiento forzado en los niños influyen en las narraciones cotidianas que éstos tienen al significarse y significar a otros; por ende, el desplazamiento genera discursos que influyen en la identidad de los adolescentes, que darán lugar a la manera de cómo este sujeto construirá sus relaciones con el otro y consigo mismo.

7. MARCO CONTEXTUAL

La investigación se realizó en la Institución Educativa Bartolomé Loboquerrero, ubicada en la Ciudad Santiago de Cali- Colombia, la cual tiene como misión: orientar la educación de sus educandos en el desarrollo de capacidades que le permitan vincularse a la formación superior articulándose al sector productivo en función de las competencias básicas ciudadanas y laborales, desde la visión: de proyectarse hacia la educación media técnica en la formación de personas líderes, solidarias, responsables, autónomas capaces de asimilar los cambios y avances tecnológicos que se dan en el campo científico y laboral (Institución educativa Bartolomé Loboquerrero, sf).

Los principios rectores de la Institución Educativa (IE) se basan en formar en los estudiantes una conciencia libre pensadora en la adquisición de recursos económicos, centrado en la ética, la moral y las buenas costumbres, para que en su labor como parte de la familia participe en el sostenimiento de ella. Para lograr que el estudiante se acepte en un plano de igualdad sin ninguna discriminación y generar valores de identidad cultural, capaces de transformar actitudes que vayan en contra de la comunidad. Siendo su filosofía educativa fomentar una educación de respeto a la diferencia, la cual integra a sujetos independientemente de sus condiciones, sin recibir discriminación (Institución educativa Bartolomé Loboquerrero, sf)

Por ello, la investigación se realizó en dicha Institución puesto que tiene matriculados aproximadamente 60 estudiantes en situación de desplazamiento forzado; población requerida para la investigación y además incluyen estudiantes desde diferentes situaciones de vulnerabilidad y desde diversas etnias culturales como se menciona en su filosofía académica sobre inclusión:

“Nuestros alumnos podrán ser, desmovilizados, jóvenes con medida de protección del I.C.B.F, alumnos expulsados de las jornadas normales, jóvenes adolescentes embarazadas, personas adultas de diversas regiones, con escolaridad sin concluir, y podrán ser recibidos en cualquier época del año como un principio de oportunidad que garantice la inclusión” (Institución educativa Bartolomé Loboguerrero, sf).

8. MARCO LEGAL

8.1 CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA: DESPLAZAMIENTO FORZADO UNA MIRADA DESDE LO LEGAL

La Ley de víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011 tiene como propósito establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones. El Artículo 3 posibilita hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición (P.9). De esta manera, es importante para el desarrollo del proyecto de investigación describir algunos artículos de la Ley 1448 para generar así un aporte normativo a la población adolescente en el marco del conflicto armado desde la situación de desplazamiento forzado.

Es necesario esclarecer el concepto de víctima en relación al conflicto armado, por ello en Colombia desde el Artículo 3 de la Ley 1448 de 2011, se establece que una víctima refiere a:

Las personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (p9).

Así pues, la población infantil y adolescente que ha padecido los hechos victimizantes tienen derecho a recibir el proceso de reparación y rehabilitación con la finalidad de brindarles protección, salud y salvaguardar sus derechos, por ello, la Ley 1448 de 2011 propone trabajar desde el enfoque diferencial como lo menciona el Artículo 13 el cual reconoce que “hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad” (p13). Así, se apuesta a la eliminación de la discriminación, la segregación y la marginalidad de la población que ha vivenciado diversos hechos victimizantes durante el conflicto armado en Colombia, el cual ha durado más de cincuenta años.

Por otro lado, el Artículo 51 trata de *las medidas en materia de la educación* el cual menciona que las autoridades educativas deben generar las medidas respectivas para garantizar el “acceso y exención de todo tipo de costos académicos de las instituciones educativas oficiales en los niveles de preescolar, básica y media a las víctimas de conflicto armado, siempre y cuando éstas no cuenten con los recursos para su pago” (p27); y al no contar con tal acceso, puede contar con el servicio educativo en instituciones privadas.

En este conjunto de ideas, la educación se ha pensado como un lugar de acceso viable y gratuito a las distintas poblaciones derivadas del conflicto armado, en este caso a los adolescentes víctimas de desplazamiento forzado desde la Ley, se les brinda la posibilidad de ingresar y terminar la secundaria y aportar para que a futuro puedan ingresar a estudios profesionales.

Sobre el desplazamiento forzado, la Ley 1448 de 2011, en el Capítulo II: “*De la atención a las víctimas del desplazamiento forzado*” en el Artículo 60 afirma que un sujeto es denominado desplazado “si se ha visto forzado 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 personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas” por lo cual, la población víctima del desplazamiento forzado tiene derecho a recibir atención humanitaria según tres etapas que refiere el Artículo 62: primera etapa: corresponde a la atención inmediata que consta de las personas que manifiestan ser desplazadas y se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad; necesitando alojamiento y alimentación (p. 32). La segunda etapa es la atención humanitaria de emergencia que asiste a aquellos sujetos que se encuentran incluidos en el Registro Único de Víctimas y se les ofrece los beneficios según “la necesidad y urgencia respecto de su subsistencia mínima” (p.33). La tercera fase corresponde a la atención humanitaria de transición que atiende a los sujetos en situación de desplazamiento forzado y que se encuentran registrados en el Registro Único de Víctimas, pero que no tienen una problemática de urgencia aunque carezca de “elementos necesarios para su subsistencia” (P.33).

Por lo anterior, los procesos que se han generado en la Ley 1448 de 2011, plantean el interés de beneficiar en lo más mínimo a los sujetos víctimas del conflicto armado, puesto que piensan en su integralidad y las formas de garantizar sus roles sociales de manera efectiva. Es necesario citar los elementos que garantizan la no repetición de los hechos ocurridos en el conflicto armado, los cuales se establecen en el Artículo 149 sobre las Garantías de no repetición, dando a entender características tales como:

1. La prevención de violaciones contempladas en el Artículo 3 de la presente Ley, para lo cual, ofrecerá especiales medidas de prevención a los grupos expuestos a mayor riesgo como mujeres, niños, niñas y adolescentes, adultos mayores, líderes sociales, miembros de organizaciones sindicales, defensores de derechos humanos y víctimas de desplazamiento forzado,

que propendan superar estereotipos que favorecen la discriminación, en especial contra la mujer y la violencia contra ella en el marco del conflicto armado (p68).

2. La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica (p68).

En conclusión, la Ley 1448 se remite a valorar al sujeto víctima del conflicto armado, darle un lugar a sí mismo y en la sociedad, que se rehabilite tanto consigo mismo y tenga nuevas oportunidades en pro de generar nuevos proyectos de vida. En relación a las leyes que se han construido en el proceso de paz en Colombia es necesario hacer referencia también a la Ley 397 de 1997, la cual se desarrolló para beneficiar a la población en situación de desplazamiento e incluso se postuló el significado de manera general sobre el desplazado. Sin embargo, es necesario mencionar además algunos artículos de la presente Ley que dieron lugar a los derechos merecidos por aquellos que sufrieron el flagelo del desplazamiento forzado

De esta manera, el Artículo 2 sobre *los Principios. La interpretación y aplicación de la presente Ley se orienta por los siguientes principios*⁵:

- Los desplazados forzados tienen derecho a solicitar y recibir ayuda internacional y ello genera un derecho correlativo de la comunidad internacional para brindar la ayuda humanitaria.
- El desplazado forzado de los derechos civiles fundamentales reconocidos Internacionalmente.

⁵ Ley 387 de 1997. Título1 del Desplazado y de la Responsabilidad del Estado, Artículo 2 (P.1).

- El desplazado y/o desplazados forzados tienen derecho a no ser discriminados por su condición social de desplazados, motivo de raza, religión, opinión pública, lugar de origen o incapacidad física.
- La familia del desplazado forzado deberá beneficiarse del derecho fundamental de reunificación familiar.
- El desplazado forzado tiene derecho a acceder a soluciones definitivas a su situación.
- El desplazado forzado tiene derecho al regreso a su lugar de origen.
- Los colombianos tienen derecho a no ser desplazados forzadamente.
- El desplazado y/o los desplazados forzados tienen de derecho a que su libertad de movimiento no sea sujeta a más restricciones que las previstas en la ley.
- Es deber del Estado propiciar las condiciones que faciliten la convivencia entre los colombianos, la equidad y la justicia.

Por lo anterior, las instituciones deben de prestar atención integral a la población desplazada de manera eficaz y oportuna como lo refiere el Artículo 19:

El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. Tales programas podrán ser de educación básicas y media especializada y se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales, para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia (p8).

Dadas las leyes que manifiestan la protección, seguridad en toda la integralidad de los sujetos dentro del marco del conflicto armado, es oportuno especificar que la población adolescente como víctima directa del conflicto merece

el cumplimiento de tales derechos presentados en las leyes anteriores (Ley 1448 de 2011 y Ley 387 de 1997) así pues, se han construido leyes al respecto para favorecer a la población de infantil y adolescente.

Por lo tanto, el consejo de Santiago de Cali en el Acuerdo N° 0392 de 2015 “*adopta la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia 2015-2020*” para desarrollar programas a favor de esta población (Acuerdo N° 0392, Art. 1, 2015. P.2) define al adolescente como “los sujetos mayores de 12 y los menores de 18 años, en la cual se va consolidando su identidad social e individual, desarrollando la capacidad de analizar, escoger e imponer un nuevo orden que lo represente y lo proyecte” (Acuerdo N°0392, Art. 2, 2015. P. 2).

Tal acuerdo, realizado en la ciudad de Cali pretende generar herramientas a favor de los adolescentes en el desarrollo de su vida y potencializar desde un enfoque de derechos sus habilidades sociales, educativas e individuales. Por consiguiente, las políticas públicas que se han creado para esta población en específico es la Ley 1098 de 2006, la cual tiene como objetivo:

Garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.
Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna (P.10).

De esta manera, los niños, las niñas y adolescentes son una población en la cual se debe seguir construyendo políticas públicas para garantizar en la cotidianidad la protección a sus vidas y el cumplimiento de sus derechos que les compete dentro de la sociedad, por lo tanto, la familia, la sociedad y el Estado deben velar para que tales procesos se realicen y se desarrollen para así de brindarles una paz verdadera a los niños, niñas y adolescentes. Por consiguiente,

se mencionará de forma general los artículos que especifica esta Ley y competen al proceso investigativo.

En el Artículo 7 sobre la protección integral a esta población “se entiende como los sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior” (P.12). Por tal motivo se debe garantizar lo que se menciona en el Artículo 17 que trata *del derecho a la vida y a la calidad de vida y a un ambiente sano*. “Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano en condiciones de dignidad y goce de todos sus derechos en forma prevalente” (P. 21), ya que su desarrollo integral es favorecido por medio de la influencia de la calidad de vida que se le brinda tanto familiar y socialmente y su relación participativa en ambientes sanos y para esto, los niños, las niñas y los adolescentes:

Tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario (Ley 1098, Art. 18, 2006, p. 22)

Igualmente, deben ser protegidos del desplazamiento forzado, tales acciones les compete al estado como a la sociedad. Por otro lado, la Ley 1098 en el Artículo 28 refiere que:

Todos los niños, las niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad, la cual es obligatoria por parte del estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación

será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirán en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación (P.29).

Por lo anterior, la Ley pretende lograr dar respuesta a las limitantes dentro del acceso, a la deserción e inclusión social educativa, logrando que se generen dentro de los procesos educativos resultados óptimos en consecuencia a la estigmatización y la discriminación dentro de las instituciones educativas, donde se valoren las riqueza cultural y la diversidad de cada uno de los estudiantes.

a. UNA MIRADA LEGAL EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN

Con el fin de promover una Educación Para Todos, varias naciones y organizaciones del mundo se reunieron en Salamanca España en el 1994 para promover políticas, principios y acciones según *la Declaración de Salamanca* a favor de la educación integradora y así brindar herramientas necesarias a niñas, niños y adolescentes con necesidades especiales dentro de las instituciones educativas.

De esta manera, desde su ejercicio del enfoque integrador se espera “Escuelas para Todos, donde incluyan a todo el mundo, se celebre la diferencia, se respalden los aprendizajes y respondan a las necesidades de cada cual” (Declaración de Salamanca, 1994, p. 3). Por lo cual, da inicios a un cambio de percepciones y acciones en caminadas a pensar en lo que la educación debe ofrecer y generar en las instituciones educativas respecto a sus estudiantes.

Por consiguiente, esta mirada desde el enfoque integrador apuesta a la interdisciplinariedad como fundamento a nuevos aprendizajes significativos relevantes a aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por lo tanto, para la sociedad es indispensable acogerse a nuevos retos de una Educación para Todos en “particular para los más vulnerables y necesitados” (Declaración de Salamanca, 1994, p.4), pues de esta manera, se logra de forma diligente ofrecer una “enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con NEE dentro del sistema común de educación” (Declaración de Salamanca, 1994, p. 7) ya que cada uno de ellos cuenta con habilidades, formas de aprender y hacer propias en sí mismo; en este sentido, comprender los aspectos individuales de cada estudiante dentro del proceso educativo, facilita implementar las estrategias pertinentes a la hora de intervenir con las niñas, niños y adolescentes.

De acuerdo a lo logrado en pro de la educación desde la Declaración de Salamanca, “las personas con necesidades especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (P. 8). Por consiguiente la pedagogía tradicional la cual creaba leyes, normas y principios generalizados al rendimiento escolar empieza a cambiar y se plantea una nueva visión hacia el niño, la cual brinda la oportunidad de construir de manera dinámica el rol del estudiante con sus pares, el educador y la institución para crear conocimientos y nuevas realidades sociales y académicas.

Desde el marco de acción los niños, niñas y adolescentes con NEE tienen derecho a nuevas oportunidades, entre ellas: recibir educación, ser respetados y valorados desde su diferencia. Por lo tanto, el marco refiere que el termino NEE hace alusión a aquellos sujetos “cuyas necesidades provienen de sus capacidades o sus dificultades para aprender” (Declaración de Salamanca 1994, p.6) y las escuelas deben de encontrar las maneras para que ellos logren aprender y educarse equitativamente, así mismo para los estudiantes que no presentan NEE.

Para los estudiantes con NEE es necesario una “atención primaria” para lograr que esta población no carezca de la educación y logre con éxito la adquisición del conocimiento en su cotidianidad, por ello, el enfoque integrado tiene la preferencia de centrarse exclusivamente en el niño, en el sentido de cómo aprende y ejerce lo aprendido, y así erradicar las sociedades discriminatorias desde la creación de sociedades integradoras, puesto que “las diferencias humanas son normales y la educación debe adaptarse a las necesidades de cada niño” (Declaración de Salamanca, 1994, p.7) en relación al tiempo, al grado de sus formas de aprender y de algún modo velar por el cumplimiento de los derechos y la dignidad humana.

Hay que mencionar que las escuelas integradoras han evidenciado positivamente nuevas oportunidades en la integración social y el cumplimiento de las metas propuestas en la educación de las niñas, niños y adolescentes con NEE, favoreciendo la igualdad de condiciones desde la buena voluntad y el compromiso de todo ciudadano para favorecer la integración en todo ámbito y condiciones necesarias que dan lugar a la convivencia y la aceptación.

Es así que las escuelas integradoras deben lograr que todos los estudiantes en aula aprendan juntos, no solo pensando en sus individualidades, sino en comunidades educativas y que así identifiquen aquellas necesidades especiales y se responda a ellas de forma solidaria y equitativa para lograr así una eficacia en los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Por lo cual, se debe garantizar el apoyo incondicional de todas las instituciones sociales y educativas.

En vista de esto, el marco de acción de las necesidades especiales debe ajustarse a los contextos y a los sujetos, es decir, a sus “condiciones y circunstancias locales. Para que sea eficaz, debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de

alcanzar la educación” (Declaración de Salamanca, 1994, p.14), lo que significa, que el respaldo y el cumplimiento de todos los derechos y deberes para el quehacer de una sociedad integradora no solo deviene de las acciones institucionales académicas, sino en la responsabilidad junto al compromiso de toda la sociedad en general.

Acorde con lo anterior, la Declaración de Salamanca (1994) invita a todas las naciones a organizar y elaborar políticas con el principio del enfoque integrador, las cuales se mencionarán textualmente de la siguiente manera:

- La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades en las niñas, niños y adolescentes con necesidades especiales en sus procesos educativos.
- Se deberían adoptar medidas legislativas paralelas y complementarias en sanidad, bienestar social formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes sobre educación.
- Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana.
- La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de "educación para todos".
- Deberá prestarse particular atención a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades graves o múltiples e incluso a las personas mayores se les debe garantizar tal derecho y disfruten al máximo de su independencia.
- Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones.
- La rehabilitación basada en la comunidad deberá constituir un método específico de desarrollo comunitario que tienda a re habilitar, ofrecer

igualdad de oportunidades y facilitar la integración social de las personas discapacitadas.

- Las autoridades nacionales se encargarán de supervisar la financiación externa de las necesidades educativas especiales y, en colaboración con los asociados a nivel internacional cerciorarse de que esté en consonancia con las políticas y prioridades nacionales cuyo objetivo es la educación para todos (pp17-19)

En cuanto a los factores escolares, la creación de escuelas integradoras que atiende en zonas rurales y urbanas debe fomentar una enseñanza para “mejorar la calidad de vida y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos” (Declaración de Salamanca, 1994, p. 21), en esta medida la educación se debe adaptar a la población académica, debe ser flexible en sus diferencias y así conseguir con éxito la enseñanza y la integración. Por ello, los estudiantes con NEE deben recibir un apoyo extra según sean sus capacidades y necesidades por satisfacer, siendo continuo, sin generar algún tipo de discriminación.

En vista de la importancia de generar estos espacios integradores, la formación profesional de los docentes es un factor clave para la promoción y el éxito del aprendizaje en los sujetos con NEE, dado que “los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, este es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios” (Declaración de Salamanca, 1994, p. 27) es por esto que la formación profesional de los docentes debe generar nuevas estrategias y oportunidades participativas en los estudiantes, contemplando la singularidad de cada uno de ellos y con esto desarrollar programas a fines a la buena formación y aprendizajes significativos.

El enfoque integrador dio inicio a una perspectiva diferencial en el caso de estudiantes que no tenían las mismas posibilidades de aprender por la heterogeneidad de sus condiciones, como podrían ser individuales, cognitivas y sociales. Para ello, el compromiso de forma nacional e internacional es garantizar una educación que sea de buena calidad e incluya a todos, ya que la educación es un derecho fundamental para todo sujeto independiente de sus condiciones, que garantiza beneficios a la vida. De esta manera, dar oportunidad a aquellas “minorías” que por mucho tiempo estuvieron invisibles en la sociedad académica, posibilita la humanización y un desarrollo hacia el camino de la paz.

Para mejorar los procesos educativos a favor de las diferentes situaciones, circunstancias y problemas que influyen en los sujetos se trata de mejorar en la cotidianidad los modelos pedagógicos y educativos para fomentar la calidad de vida de cada uno de ellos; y como se ha planteado anteriormente, es de interés hacer partícipe a toda la sociedad para generar nuevas formas de aprendizaje. Sin embargo, la educación evoluciona a medida del tiempo y el espacio, debido a que los hechos sociales se diversifican, e incluso esta forma de evolucionar abre la necesidad de pensarse nuevas formas de actuar en la educación, desde nuevos paradigmas y enfoques, por ello, en el transcurso de los años y dejando atrás el concepto de integración, pero que sigue influenciando en todo proceso educativo, surge la inclusión desde una perspectiva política, normativa y social para seguir generando mejores espacio de aceptación en la igualdad y equidad dentro de la sociedad.

b. ÍNDICE DE INCLUSIÓN: DESARROLLANDO EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN EN LAS ESCUELAS.

El Índice de Inclusión fue construido en marzo del 2000 con el propósito de “construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro” (Índice de inclusión, 2000, p. 3) partiendo desde un proceso auto-evaluativo en las escuelas desde lo cultural, lo político y las prácticas de un educación inclusiva.

En las instituciones educativas por muchos años se ha evidenciado actos de discriminación, deserción y vulnerabilidad social de los derechos de los estudiantes y aunque se han creado normativas y proyectos para erradicar estas situaciones, bien es sabido que no se alcanzan a evidenciar los resultados. También se sabe que incluso el acceso a los estudiantes independientemente de su cultura, género, condiciones físicas, psicológicas y sociales, es cuestionado por las barreras de acceso con las que se encuentran los padres de familia o acudientes en el momento de buscar matriculas. Por ello, la inclusión pretende ser una herramienta que busca mitigar las acciones que restringen los procesos de aprendizaje y la participación del alumnado independientemente de su singularidad heterogeneidad. (Índice de Inclusión, 2000, p. 6)

Por lo tanto, las instituciones educativas tienen un rol principal y es permitir que desde las diferencias los estudiantes evolucionen a actos de igualdad educativa y social, de esta manera, las estrategias que se fomentan desde las escuelas deben ser soluciones asertivas en beneficio de evitar actitudes excluyentes y apuntar a fomentar una comunidad cooperativa, significativa desde la participación mutua para el avance individual y social de todo sujeto.

Dicho lo anterior, el Índice concibe la inclusión con un proceso progresivo y continuo, del cual surgen nuevos mecanismos a la hora de responder a las barreras, apostando a fortalecer a la diversidad del alumnado, puesto que esto influye en los procesos de desarrollo en los docentes, las familias y los centros

educativos (Índice de Inclusión, 2000, p. 7) así pues, se pretende formar escuelas inclusivas en pro de una Educación Para Todos.

A continuación se evidencia los términos principales del Índice de Inclusión (2000):

- Barreras para el aprendizaje y la participación: se utiliza para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno y alumna.
- Alumno con Necesidades Educativas Especiales: es utilizado en algunos países como discapacidad, sin embargo, cada país tiene unos criterios propios según su funcionalidad.
- Discapacidad: deriva desde conceptos de la salud, en la cual existen barreras, deficiencias o enfermedades crónicas en los sujetos.
- Plan de desarrollo de la escuela: son las escuelas que constantemente realizan cambios en sus propuestas pedagógicas.
- Inclusión o educación inclusiva: se ha tomado como sinónimo de integración, sin embargo, va más allá de esta opción, pues pretende erradicar las barreras del aprendizaje y la participación.

Cabe señalar que el enfoque inclusivo para el desarrollo de las escuelas opta por tener en cuenta las ideas del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, los alumnos, las familias y otros miembros de la comunidad. También se analizan las prácticas de los docentes que aportan a la construcción de escuelas inclusivas.

Por consiguiente, la inclusión y la exclusión se dimensionan en relación a la cultura, las políticas y las prácticas. En primer lugar, crear culturas inclusivas es forjar “una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, a través de procesos continuos de innovación y desarrollo” (Índice de la Inclusión, 2000, p.18) percatándose de centrarse en los logros y en la diversidad de los estudiantes. En segundo lugar, la elaboración de políticas inclusivas deben

referirse a “la inclusión como el centro de desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para mejorar el aprendizaje y la participación” (Índice de la Inclusión, 2000, p.18) y en tercer lugar, el desarrollo de prácticas inclusivas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela, de esta manera, las actividades en el aula y la experiencia deben aportar a la construcción de nuevos aprendizajes y a la participación de los estudiantes.

No obstante el desarrollo de una cultura inclusiva es uno de los retos de los cuales surgen diferentes dificultades a nivel político, social y educativo, puesto que falta potencializar de manera reflexiva la importancia de tales procesos comunitarios y los valores que pueden afianzar las oportunidades de equidad e igualdad en los procesos educativos.

El Índice de Inclusión (2000) se prioriza en la “vida escolar y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa” (P. 21) en este caso, la experiencia cotidiana que se vive en torno a las relaciones en comunidad guían los cambios de los procesos inclusivos y establecen nuevas perspectivas para mejora en curso a prácticas inclusivas en beneficio de la diversidad y el fomento de un aprendizaje significativo y en construcción constante.

Por consiguiente, “la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos” (Índice de Inclusión, 2000, p. 22) con ello, la diversidad es un factor de importancia para la construcción de aprendizajes y es una oportunidad a la hora de formar escuelas inclusivas.

Así mismo, en Colombia se ha desarrollado un **Índice de Inclusión** desde el programa de educación inclusiva con calidad: *“Construyendo capacidad institucional para la atención de la diversidad”* teniendo como propósito: Realizar el proceso de autoevaluación de la gestión en inclusión, orientada a reconocer el estado actual en la atención a la diversidad, analizar las fortalezas y oportunidades

de mejoramiento, establecer prioridades y tomar decisiones para cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de su comunidad.

Para continuar, con esta temática es necesario ser explícitos en algunas definiciones que refieren este Índice de Inclusión en Colombia (2009-2012):

- Las acciones inclusivas: son actividades de promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación, para atender con calidad y equidad las necesidades en el aprendizaje, la participación y convivencia de su comunidad educativa.
- Aprendizaje colaborativo: Aprendizaje que se caracteriza por potenciar el respeto y la valoración mutua entre los estudiantes, y promover estrategias que fomenten la cooperación y la solidaridad en lugar de la competitividad.
- Aprendizaje cooperativo: Es aquel en el que los estudiantes aprenden no sólo del profesor, sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal.
- Aprendizaje Significativo: Este ocurre cuando una nueva información se “conecta” con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidas significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones estén claras en la estructura cognitiva del individuo y que funciona como un punto de “anclaje” a las primeras (Ausubel, 1983: 18)
- Diversidad: la diversidad en la inclusión se enfatiza en el respeto y valor de las diferencias de cada sujeto y desde esto se logre nuevas oportunidades para el desarrollo personal y social, y se construya desde aquí nuevos aprendizajes.
- Equidad: todo sujeto tiene las mismas posibilidades, los cuales merecen recibir ayudas que les permitan ser sujetos autónomos y productivos.

En contraste con el Índice de Inclusión planteado por la UNESCO y el Índice de Inclusión de Colombia, el primero refiere temáticas de amplitud desde los significados y prácticas a emplear en los procesos de inclusión en las instituciones educativas, permitiendo entender qué es la inclusión y las fortalezas que produce para generar nuevos espacios de participación.

Por otro lado, el Índice de la Inclusión de Colombia, menciona conceptos relevantes a tener en cuenta en la práctica educativa desde la inclusión, además de la forma en cómo reflexionar el acto de diseñar una comunidad de aprendizaje que logre el cuidado del otro desde lo comunitario y lo académico.

Por otra parte, la Ley 715 de 2001, que refiere a la prestación de los servicios de educación en su Artículo 5 afirma que debe ejercerse sobre ciertas competencias que beneficien el sector educativo, algunas de ellas son:

- Formular las políticas y objetivos para el desarrollo del sector educativo.
- Regular la prestación de los servicios educativos estables y no estables. Impulsar,
- Coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación.
- Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional.
- Definir, y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente.

A medida que las acciones correspondan a la responsabilidad del Estado, es necesario entender que *“la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”* (Ley 115 de 1994) de esta manera, el compromiso conlleva a la participación del Estado y la

sociedad para fomentar tal desarrollo en todo sujeto que se integra a la educación. Sin duda alguna cada sujeto en su individualidad también es responsable de su desarrollo educativo, pues éste debe velar por sus derechos y el cumplimiento de estos de manera integral, cumpliéndose el proceso de forma eficaz y relevante. Lo dicho hasta aquí supone que: la presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad. La Ley se fundamenta en los principios de la Constitución Política de Colombia sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en la libertad de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la cátedra, así como en su carácter de servicio público.

Igualmente, el Estado debe acercarse a las comunidades que por múltiples circunstancias el acceso a la educación se dificulta, incluso deben otorgar aprendizajes asertivos desde sus modos culturales, por ello, como refiere la Ley 115 de 1994 sobre la Educación para Grupos Étnicos en el Artículo 55, como aquella “educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (p.14) donde se incorpore el respeto por sus creencias y tradiciones. Una educación que promueva la rehabilitación social como mencionan en los Artículos 68 y 69 de la cual aquellos sujetos que por sus comportamientos necesitan integrarse a una educación que desde sus pedagogías sea acorde a sus necesidades.

En conclusión, el Estado colombiano en sus acciones para lograr mejorar el derecho a la educación a cabalidad, ha pensado alternativas, leyes, decretos, normas, con las cuales se deben garantizar la buena fe y voluntad de construir comunidades educativas, puesto que éstas son pilares de sostenimiento para el desarrollo del país.

No obstante, en Colombia la educación tiene limitantes y acciones de exclusión y marginalidad, ya que las dinámicas sociales que se ejercen en la nación, debido a la violencia, la guerra, la pobreza, entre otras, conlleva a consecuencias negativas en la inclusión educativa, con esto es necesario las transformaciones en el sector del gobierno y en la sociedad.

9. MARCO ÉTICO

El presente trabajo de grado se suscribe a las normas éticas de la Ley 1090 de 2006, la cual reglamenta el ejercicio de la profesión de la psicología, quien por su delicadeza y compromiso debe de velar por el derecho y los deberes de los ciudadanos y los de sí mismo.

A continuación, se describirán algunos puntos éticos que respaldan el proceso investigativo:

En este sentido, la Psicología desde la investigación pretende desarrollar avances científicos que favorezcan en sus diferentes campos de estudio, comprometiéndose a realizar un ejercicio ético, responsable, con criterios de validez efectivos y pertinentes al contexto. De esta manera, la psicología trabaja en mirar de dar aportes asertivos y que garanticen el bienestar de los sujetos, los grupos, organizaciones y las comunidades para que mejoren su calidad de vida. (Ley 1090, 2006.p.1)

En el artículo 2 de la presente Ley 1090 de 2006, que trata sobre las disposiciones generales del psicólogo, en el punto 5 refiere que la confidencialidad de la información recolectada es responsabilidad del psicólogo salvaguardarla e incluso no difundir ningún elementos a terceros. No obstante, la información solo será suministrada con el aval del sujeto participante o en caso de niños y adolescentes el aval de los padres de familia y acudiente.

Haciendo mención al artículo 2 dentro de la temática de la investigación en psicológica: “el psicólogo aborda la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas

legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos” (p.2)

A sí mismo, El presente Código Deontológico y Bioético, refiere en el artículo 13 que este código está destinado a servir como regla de conducta profesional, en el ejercicio de la psicología en cualquiera de sus modalidades, proporcionando principios generales que ayuden a tomar decisiones informadas en la mayor parte de las situaciones con las cuales se enfrenta el profesional de la Psicología, fundamentado en los principios de beneficencia, no-maleficencia, autonomía, justicia, veracidad, solidaridad, lealtad y fidelidad, además de las contempladas en la presente ley (p.3).

Por otro lado, los artículos 49 al 52 de la ley 1090 de 2006, en cumplimiento del quehacer científico refiere que el psicólogo es responsable del cumplimiento de todo el proceso investigativo y la retroalimentación de esta. Además, su ejercicio debe basarse en los principios del respeto, la dignidad y se evite la discriminación.

Por último, el presente trabajo de grado y en cumplimiento del Artículo 52. En los casos de menores de edad y personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante (p.19).

10. METODOLOGÍA

El presente proyecto de investigación está planteado desde un enfoque cualitativo, ya que permite explorar cómo los sujetos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Sampieri, 2014, pág. 358), por tal motivo, es indispensable este tipo de metodología, ya que permite explorar en el adolescente en situación de desplazamiento la construcción de su identidad narrativa desde prácticas educativas ejercidas por sus docentes. Además, la investigación se desarrolla desde un diseño fenomenológico, ya que siendo un proyecto de tipo exploratorio permite como define Sampieri (2014), “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Pág. 493).

10.1. Instrumentos y técnicas

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación se utilizó como técnicas de recolección de información la narración autobiográfica y una entrevista semi-estructurada, la cual fueron grabadas. A continuación, se describirá el procedimiento a realizar en el proyecto de investigación: para conocer el papel del colegio frente a la construcción de la Identidad Narrativa se hizo una entrevista semi estructurada a un docente; para describir la autobiografía del adolescente se utilizó el registro de la narración de la historia de vida en los tres momentos (pasado, presente y futuro); y por último, se logró un análisis de las prácticas de educación inclusivas desde un análisis triangular con la entrevista semi estructurada y al reporte autobiográfico.

a. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población hace parte de un Colegio, ubicado en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia, específicamente en el sector Distrito de Aguablanca, comuna 13 del barrio Villa del Lago. El estudio de caso se llevó a cabo con un adolescente de 16 años, que cursa octavo de bachillerato y que ha sido sobreviviente del desplazamiento forzado. Se seleccionó a este estudiante ya que cuenta con dos características relevantes, la primera, ser desplazado y segundo, una edad en la cual se puede lograr un análisis claro de sus recuerdos y discursos de cada una de sus experiencias. Se contempló también la participación de una docente del grado octavo de bachillerato de la asignatura Ciencias Sociales, ya que es la única docente quien ha recibido capacitaciones en el contexto del conflicto armado en Colombia, además para dar cuenta de sus prácticas educativas y el papel que cumple el colegio en este adolescente.

b. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para el desarrollo del proceso investigativo fue necesario, hacer contacto con un Colegio de Santiago de Cali que tuviera las siguientes características: que realice procesos de inclusión y en el que estudien adolescentes víctimas de desplazamiento forzado por ocasión del conflicto armado. Una vez se ubicó la Institución objeto de estudio, se presentó el proyecto, al ser éste aprobado, se solicitó autorización al rector del Colegio para acceder a los datos demográficos de los estudiantes, para así poder seleccionar al adolescente que participaría en el proceso de recolección de datos.

Después se realizó el proceso de acercamiento a los padres de familia del estudiante que participo en la investigación, luego al explicarle la actividad propuesta con el estudiante, se procedió a firmar el consentimiento informado (Anexo 3); luego de haber tenido la aceptación de la madre en este caso, se comenzó con la etapa de recolección de datos la cual duro una sesión de 2 horas. Después de este proceso se realizó la transcripción de los audios, la interpretación y análisis de los resultados y finalmente con la realización del documento o artículo. Hay que mencionar que este mismo proceso se realizó con la docente de Ciencias Sociales que también participo en el estudio (en el anexo 4 se encuentra el consentimiento informado de la docente).

11. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se evidencian los hallazgos encontrados según cada objetivo específico:

Primer hallazgo objetivo específico 1:

En el presente apartado se evidencian los resultados y el análisis de la entrevista semi-estructura que se aplicó a la docente participante, y así cumplir con el objetivo de ***conocer el papel del colegio frente a la construcción de la identidad narrativa del adolescente en situación de desplazamiento***. Para el análisis precedente de la entrevista se tuvo en cuenta categorías como: el desplazamiento forzado, la educación inclusiva y la identidad y educación, las cuales servirán de forma crítica y reflexiva para examinar el proceso de resignificación en las identidades de un estudiante que padeció desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado en Colombia.

Categoría 1: Desplazamiento Forzado

El conflicto armado en Colombia ha tenido repercusiones en el sector educativo, generando exclusión, estigmatización y deserción escolar por motivo del desplazamiento forzado. En muchas zonas rurales la educación se limita en el acceso y la participación de toda la comunidad, en muchos casos el miedo y la zozobra de presenciar un ataque convierte las aulas educativas en zonas desérticas e incluso en trincheras de los combates, donde estudiantes y docentes pierden la motivación de enseñar y aprender. De esta manera, es necesario analizar cómo la experiencia de haber vivenciado el conflicto y ser desplazado tiene una connotación positiva. En el caso de la docente participante de la investigación haber padecido el desplazamiento forzado en su niñez y adolescencia permitió en ella un cambio en sí misma y un deseo al cambio de la

comunidad educativa, por ello será necesario debatir desde la categoría ***desplazamiento forzado y educación*** cómo aquellos efectos del desplazamiento se transforman y brindan una esperanza de cambio en las vidas de los estudiantes que lo padecieron y cómo pueden ellos lograr nuevos proyectos de vida y resignificar procesos subjetivos que recaerán sus identidades.

Desplazamiento forzado y educación

El desplazamiento forzado es un fenómeno que se instala sin previo aviso como artefacto de guerra para generar poder y terror en los territorios, para ejercer fuerza y dominación en los habitantes, y apoderarse de tierras con el fin del beneficio de los grupos armados ilegales. Por ello, quienes lo sufren padecen huellas físicas, psicológicas y sociales que pueden permanecer según el tiempo que cada uno de forma individual y colectiva lo permita. Así pues, para algunos esta situación genera aprendizajes y acercamientos asertivos que generan cambios

Como primer hallazgo en relación al conocimiento de la docente sobre el desplazamiento forzado se evidencia que su experiencia de ser desplazada le ha brindado herramientas para formar aprendizajes que permiten transformaciones en la vida de sus estudiantes:

“...Mi familia fue desplazada... yo..., nosotros somos de un pueblo del Cauca y tocó salir huyendo por la violencia... entonces el contacto que uno tiene con los muchachos a diario te hace conocer de primera mano casos de desplazamiento” Docente, 2017.

De esta manera, los docentes requieren una “formación en el cual sean protagonistas de sus experiencias” (Maritza citado por Rodríguez 2007, p. 70) donde puedan ver al diferente y reconocerlo desde su otredad (Skliar 2002, citado

por Toro, 2013, p. 43), necesitan a ese otro en igual condición para escuchar un discurso que les genere paz, esperanza y una nueva perspectiva de vida.

En este sentido, los efectos que genera el desplazamiento forzado equivalen a limitaciones personales y sociales, como menciona la docente:

*“La falta de oportunidades en las personas por cuidar sus vidas, les toca venirse a las ciudades en muchos casos a formar **cinturones de pobreza** y pues los niños se ven muy afectados porque el campo y ese espacio era todo para ellos y llegar acá y comenzar de cero es una experiencia no tan agradable para los niños”*

Por consiguiente, muchas familias que llegan desplazadas a territorios nuevos se insertan en sitios de vulnerabilidad social y económica, lugares donde las oportunidades escasean y las intervenciones producen efectos poco asertivos, puesto que se generan con más estabilidad **“cinturones de pobreza”** esto alude a la evolución de la marginalidad, el crecimiento continuo de necesidades en la integralidad de los sujetos y diferentes factores de riesgo, que pueden generar minorías que generan violencia. En analogía a lo anterior, la amnistía internacional (2009) menciona los cinturones de miseria, los cuales son las zonas que tienen alto riesgo de violencia, discriminación y exclusión social, donde el acceso a la educación es escasa por falta de recursos; por ende, las personas que han sido desplazadas se han visto obligadas de manera inmediata alojarse en estos sectores que también son llamados invasiones, sitios donde los adolescentes en situación de desplazamiento forzado corren el riesgo de ser nuevamente victimizados, de ser influenciados a malas prácticas e incluso, de no integrarse a una institución educativa. Es aquí donde los docentes deben generar estrategias, oportunidades y alternativas de nuevas realidades cotidianas para los adolescentes.

Por consiguiente, la educación como institución social debe garantizar la protección y el cumplimiento de los derechos de todos los adolescentes en situación de desplazamiento, la docente propone desde el apoyo que se debe generar en ellos que:

“La idea sería acobijarlos de la mejor manera...las oportunidades, creo que son niños que deberían tener un apoyo psicológico, un apoyo en cuestiones del trabajo social, comenzar a fortalecer y decirle bueno: ya no estas allá, ahora estas acá. Entonces el comenzar de cero es importante que desde el mismo colegio se brinde un apoyo psicológico.”

De esta manera, se evidencia la importancia que tienen los profesionales en psicológica en el sector educativo. Los diferentes conflictos en Colombia han demandado a los psicólogos y psicólogas a reconstruir sus aprendizajes y a la formación de habilidades y competencias en intervenciones educativas en estudiantes que han sufrido el flagelo del conflicto armado.

Categoría 2: Educación inclusiva

La institución educativa y los docentes que fomentan e imparten el aprendizaje deben velar por el cumplimiento de las políticas públicas que se han construido a favor de la infancia y la adolescencia. Así, el Artículo 18 de la Ley 1098 de 2006 pronuncia que:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario. (P.3)

El derecho de los adolescentes a tener espacios de satisfacción y bienestar debe ser en relación a procesos interdisciplinarios, la unicidad en estos aspectos disciplinarios no concreta efectos asertivos, lo que se quiere mencionar es que todo proceso de intervención a un sujeto heterogéneo necesita de habilidades y capacidades en particular. Por otro lado, dar oportunidades a los adolescentes es también pensar en las necesidades de la familia, puesto que estos cumplen a diario un rol importante en el desarrollo integral de ellos. Por ello, es necesario mencionar que acobijar, apoyar y proteger a los adolescentes en situación de desplazamiento no es solo labor de los educadores, sino de la sociedad.

Por lo anterior, es preciso conocer qué estrategias se construyen para lograr los procesos de inclusión en el sector educativo, por consiguiente, desde la experiencia de la docente se pregunta: ¿La institución ha podido construir estrategias que permitan el proceso de inclusión a la población de estudiantes en situación de desplazamiento? A lo que ella responde:

Estrategias como tal de parte de la Institución, no tanto... las estrategias son a título personal de cada docente, el Colegio si hace inclusión porque igual tenemos niños con discapacidades físicas, discapacidades motoras; estos niños en muchos casos no presentan registro civil, ni notas, a ellos se les evalúa de acuerdo a lo que su intelecto pueda, ahí se ubica y a partir de ahí comenzamos a trabajar con ellos como un estudiante común y corriente.

Dentro de estos hallazgos y como menciona la docente en su respuesta, la comprensión sobre la inclusión se relaciona con la idea de integración, en este caso, es necesario analizar el siguiente fragmento “*igual tenemos niños con discapacidades físicas, discapacidades motoras*” en esta respuesta se evidencia varios hallazgos: el primero, trata sobre cómo la Institución Educativa incorpora en sus instalaciones sujetos con diferentes diversidades, cumpliendo con los derechos fundamentales de los estudiantes, de “Escuelas para Todos, donde

incluyan a todo el mundo, se celebre la diferencia, se respalden los aprendizajes y respondan a las necesidades de cada cual” (Declaración de Salamanca, 1994, p. 3) es claro que la educación plantea de forma legal acciones que se deben cumplir en pro de la población en situación especial, sin embargo, a la hora de analizar las estrategias y la existencias de ellas, se evidencia que no hay, no se forman estrategias dinámicas a la hora de incluir, solo se integra. Lo que significa, que actualmente la Institución Educativa abre las puertas a la diversidad de los sujetos pero no sabe cómo actuar sobre ellos.

Se hace la salvedad que institucionalmente no se ha construido prácticas necesarias, así pues, la labor y la responsabilidad cae directamente sobre el docente. Por tal razón, el ejercicio práctico para beneficiar a los estudiantes en su diversidad deviene de la intención a la enseñanza en pro de aprendizajes significativos, Carr (1995) comprende que la práctica debe humanizar al otro, es decir las formas de como ejercerla no se hace en relación a teorías mecanicistas, sino que conlleva intenciones basadas en la experiencia, con el fin de enriquecer al otro, igualmente, la práctica es una forma de vida o una vida dedicada a “la búsqueda del bien humano –la bio praktikos- desde esta concepción vuelve el sentido humanizador y de la intencionalidad de hacer” (Carr, 1995, p. 95). Aunque se analiza que la docente no cuenta con los conocimientos políticos sobre inclusión “*Inicialmente habían aulas especializadas, luego cuando dijeron que no se podían nos tocó a nosotros los docentes albergar a estos estudiantes en las aulas..*,” “*pero las estrategias son casi que de cada profesor*”⁶ su experiencia y la intencionalidad a la hora de planificar y organizar su clase generan cambios, y la creatividad de su pedagogía permite aprendizajes significativos desde un nuevo estilo de vida y la formación de proyectarse a futuro, así se comprueba que la educación inclusiva como proceso no depende solo de qué tanto un profesor sabe

⁶ Ver anexo 5 de las respuesta sobre ¿Qué conoce sobre educación inclusiva?

sobre la política, sino en la disposición que tenga para el aprendizaje y el respeto por la diversidad.

La Institución Educativa se acerca en algunos aspectos a los parámetros de la inclusión en el sentido de la lucha por los derechos humanos, incluye a todo sujeto en la participación social, logrando procesos de equidad desde la democracia y la libre elección en la toma de decisiones, esto se evidencia en la respuesta que emite la docente sobre el conocimiento de la discriminación en el aula.

No, de discriminación nada, aquí con los estudiantes trabajamos siempre desde los derechos humanos y siempre desde la participación. En la pluralidad, la democracia, la inclusión, pues todos somos iguales. Si podemos observar en todas las aulas, tenemos todas las etnias, en todas las situaciones, estudiantes con discapacidades cognitivas y todos tienen el mismo trato.

En relación a la anterior respuesta, se evidencia que la Institución Educativa reflexiona sobre el cuidado de sus estudiantes, e incluso los incentiva en la visión del cuidado entre ellos, erradicando las prácticas de exclusión. Por ende, Quiceno y Peñaloza (2011) afirman: la inclusión en la educación no debe referirse a un espacio sustancial, sino a personas y /o grupos, donde se ponga en juego diversos saberes y conocimientos, con el fin de generar bienestar dentro de la diversidad.

Con esto se hace también relación al encuentro conceptual de la educación inclusiva, donde la docente entiende ésta como una etnoeducación, es decir, la docente y vocera de la institución, comprende la educación inclusiva como una etnoeducación, esto se evidencia con el siguiente fragmento: *“nosotros somos una institución etnoeducativa y cuando hablamos de etnoeducación estamos hablando*

de inclusión” para comprender mejor esta relación de la educación inclusiva y la etnoeducación, es relevante pensar que todo sujeto está inmerso en una cultura, en una forma de ser y se distingue desde sus cualidades. No obstante, tanto la educación inclusiva como la etnoeducación desde sus acciones educativas piensan en el desarrollo integral de los sujetos y en la participación social, por tal razón, Quiceno y Peñaloza (2011) proponen que la sociedad debe construirse como una cultura del Otro. Por otro lado, Valenciado (2009) citado por Sarto y Vanegas (2009) menciona que:

La inclusión también está estrechamente vinculada con la interculturalidad. Nuestra sociedad actual es intercultural y asimismo lo es la escuela. En ella están presentes distintas nacionalidades, confesiones, tradiciones y costumbres. Una escuela inclusiva debe atender a estas realidades diversas en aras de lograr que la convivencia diaria sea un instrumento que permita el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo para la diversidad (P.10).

Así mismo, se evidencia que la etnoeducación es un protagonista de la educación inclusiva, puesto que genera participación colectiva en la institución, permite establecer vínculos desde las diferentes clases de etnias y además, se forman nuevas estructuras de convivencia de las cuales, surgen procesos identitarios en los estudiantes, es decir, a reconocer a sí mismos.

Cabe señalar, que desde este hallazgo el desplazamiento forzado ha repercutido en la interculturalidad, sin embargo, no hay que evidenciarlo como un fenómeno negativo, por el contrario Ávila y Rincón (2015) mencionan que la interculturalidad propone rehacer el sentido de ser sujeto, donde se puedan transformar las familias (P.166) de esto se puede aludir que la interculturalidad como otras perspectivas culturales influye en la construcción de nuevas sociedades y sujetos. Por ello, la apuesta de la Institución Educativa que sirvió como campo de estudio para generar comunidades etnoeducativas.

De esta forma, se halló que la práctica educativa que genera la docente en su aula tiene tres perspectivas: la primera alude a cómo se sienten los estudiantes *“He aprendido que un poco colocándome a la par con ellos... sintiéndome como ellos”*; la segunda alude a la experiencia compartida *“igual me favorece que soy de un sector popular, desplazada entonces eso le hace a uno entender muchas cosas de los estudiantes”*; y el tercero, alude a la relación empática *“también colocarse en los zapatos de ellos, de la misma forma tratar de ayudarlos en la medida de lo posible”*. Por consiguiente, estas perspectivas son factores de inclusión, puesto que permite pensar en el otro o en el “nosotros”.

Categoría 3: Identidad y educación

Por otro lado, en los hallazgos que se han evidenciado desde la categoría identidad y educación, la docente revela que uno de los cambios en el adolescente en su identidad es el desarraigo de su cultura, de esta forma la identidad de los adolescentes se ve afectada por los cambios del territorio y la implicación que tienen las nuevas relaciones

“Porque los arranca de donde estaban, de su zona de confort, donde se sentían bien, arrancarlos de allá, dejar su cultura allá y venir a crear una nueva cultura, nuevas personas, nuevos comportamientos”

De esta forma, la identidad según González et al. (2005) tendría por función organizar los diversos significados que tienden a conformarse y a estabilizarse a lo largo de la vida de los individuos y las comunidades como producto de la internalización de la herencia cultural, así pues las interpretaciones que se hacen de ese nuevo entorno deben de incorporar aquellos significados de un otro, de un grupo social, que les va a exigir una forma de hacer y pensar, que cumpla igualmente unos roles debido a sus costumbres y cultura, tal exigencia la viven los

adolescentes, que en su proceso de desarrollo deben de ser transformados en sí mismo y en nuevos significados.

Con ello, los modos de re significación de la identidad que se realizan en los adolescentes tienen que ver con dos perspectivas, las cuales la evidencia la docente desde su práctica:

La primera forma de resignificación de la identidad en los adolescentes en situación de desplazamiento tiene que ver con la adaptación, en el fragmento:

“Cuando ya se adaptan, es el cambio, la adaptación es el como uno los acoja, decirles ustedes pueden, esto es Colombia no solamente la región a donde ustedes pertenecen. Generarles expectativas, explorarles lo que ellos quieran ser.”

Se logra conocer de lo anterior que la identidad en este caso como mencionan Bergen y Luckmann (1968), se forma desde un interjuego y una dinámica dialéctica que modifica y reformula la conciencia individual y su estructura social, es decir que la re-significación de la identidad de estos adolescentes implica reconocer al otro y ser como el otro, como su grupo, incorporando su sistema y su estructura social con el fin de ser agentes de participación, puesto que adaptarse es ser idéntico en relación al tiempo y al espacio de otro.

La otra perspectiva en la re-significación de la identidad de los adolescentes en situación de desplazamiento tiene que ver con el proyecto de vida, en el fragmento siguiente:

“Estos proyectos de vida los van organizando, desde que llegan aquí, entonces uno les ve para que son buenos y les ve todas las actitudes que tienen y los puede encaminar.. a mí me parece que te puedes ir por este

lado.. que lo que más te gusta, que uno les vea las actitudes por ahí ... y son personas que pueden salir adelante”

De lo anterior se halló, que la labor docente desde su práctica reflexiva hacia el estudiante, permite transformaciones en la identidad desde los procesos socializadores de la educación, que en caminan a los estudiantes a interpretar las situaciones sociales, además tengan la capacidad de elección entre diversas alternativas y generen proyectos que en ocasiones contradicen o alteran las pautas socioculturales aprendidas e imperantes (Ibáñez citando a Tirado, 2004, p. 93) con esto el autor nos da a conocer que los proyectos de vida son alternativas a las nuevas transformaciones y que en relación a las practicas académicas y las nuevas interpretaciones sociales de los adolescentes, estos pueden verse aceptados e incorporados en nuevos espacios de socialización donde este puede ser y se puede construir en relación a nuevos lazos sociales.

En conclusión, la educación en Colombia tiene la responsabilidad de creas espacios inclusivos desde prácticas experienciales y de aprendizajes significativos. En esta medida, la Institución Educativa que sirvió como campo de acción en la investigación, construye desde sus saberes y desde la creatividad de su planta docente acciones a favor de estudiantes desplazados, que desde estas prácticas sus identidades se transforman en nuevos estilos de vida.

Segundo hallazgo: Objetivo específico 2

Por otro lado, para dar respuesta al segundo objetivo específico sobre **describir las vivencias autobiográficas de los adolescentes desplazados por el conflicto armado de un Colegio de secundaria en Santiago de Cali** se realizó un reporte autobiográfico de la historia de vida de un estudiante de octavo de bachillerado, desde tres tiempos: la historia de vida desde el pasado, la historia

de vida en el presente y lo que desea ser en el futuro; para distinguir en estos tiempos quién era, quién eres y quién desea ser, por último, las narraciones autobiográficas quedaron registradas en una grabadora de voz, las cuales se transcribieron.

Cada sujeto es escultor de su vida, es quien determina el papel y el rol a ejercer, es decir, como toda obra teatral el actor se dinamiza por medio de aquello que ha escrito para sí mismo, en este sentido, los adolescentes en situación de desplazamiento han construido sus vidas en tres tiempos cronológicos que dan sentido a su vida dentro de la participación social. Por lo tanto, se analizan estos tres tiempos en relación a lo propuesto por Ricoeur (1996) ya que la identidad para este autor, es reconocer que el sujeto es quien escribe y narra la historia y le brinda ficción a su papel, lo que significa, que la identidad es interpretada como categoría de la práctica, así pues la identidad de un individuo o de una comunidad es aquella narración con sentido que fluye de los significados e interpretaciones que hay de sí mismo y del nosotros, mostrando esas construcciones de la realidad que proporcionan distintas constituciones de identidades en su espacio social.

Historia de vida desde el pasado

Desde las narraciones que el estudiante especifica según a las vivencias en su pueblo de origen, se tuvo como hallazgos que los efectos subjetivos en relación a los significados que éste construía de las experiencias que le causaban miedo, efectuó en el estudiante un factor resiliente que lo llevó a generar diferentes perspectivas e ideas sobre sí mismo y el futuro.

En el caso del conflicto armado, Romero y Castañeda (2009) refieren que el conflicto armado “origina cambios profundos y transformaciones radicales en la vida cotidiana de los niños por el desarraigo, por el rompimiento de la identidad personal y social... lo cual exige una reinvencción de las identidades” (P.40). Sin embargo, aunque el conflicto armado abre el espacio y el tiempo para que la

sociedad actué en pro de su cotidianidad, es el discurso de cada sujeto quien alimenta y escribe su historia de vida, las acciones del conflicto se convierten en indicios para no acercarse a tal historia.

Con esto se quiere indicar que desde el hallazgo del tiempo pasado del estudiante, su narración “*yo era una persona con miedos, yo era una persona con debilidades*” evidencia la configuración y el establecimiento de una **identidad resiliente**, siendo el miedo un factor que permite nuevas formas de pensarse y de actuar, donde es incorporada por vía de la estructura social que iban formando el grupo guerrillero y las dialécticas que se presentaban entre ellos y el adolescente. Los múltiples significados objetivaban la realidad como menciona Bergen y Luckmann (1965) repercuten en lo psicológico y social de cada sujeto según sus realidades sociales.

Esta identidad resiliente, da la elección de ser fuerte para el estudiante “*me hacía ser más fuerte*” en este caso pareciese que esta identidad se forja de los significados resilientes que el adolescente interpreta de las acciones de los grupos armados ilegales, el “*no ser como ellos*”, el actuar para no ser reclutado y el alejarse sucesivamente de ellos implicaba un actuar decisivo a las formas de como participar en los grupos sociales de su comunidad.

También esta identidad como resultado del miedo se caracterizó por las ideas transferidas de sus más cercanos (su familia) en buscar otro rumbo para mejorar su vida. El acto de escribir quién es, quién fue y quién será, está también ligado a la realidad del otro que es cercano, por consiguiente Ricoeur (1995) menciona que el sí-mismo puede transformarse gracias a la reflexión de las configuraciones narrativas, donde se puede incluir el cambio, la mutabilidad, en la cohesión de una vida. “Entonces el sujeto aparece constituido a la vez como lector y como escritor de su propia vida” (Ricoeur, 1995, p. 998).

Aparecer este hallazgo de la identidad, no se influencia en aspectos negativos, más bien, ayuda a escribir y a establecer significados relevantes a un cambio de vida como refiere el estudiante: “... *Lo mejor fue venir acá (se refiere a Cali) cambiar de vida*” “... *para tener un mejor futuro*” de esta manera lo expresa desde su identidad narrativa.

Es relevante mencionar que el conflicto armado demanda cambio de roles, en este sentido, la educación de forma temporal se transmite a la madre, en el caso del adolescente cuando no podía ir a la escuela era la madre quien lo educaba “*Mi mamá me educaba, ella me enseñaba planas*” este papel que juega la madre en el adolescente es clave para integrar experiencias cotidianas en relación a cómo debo ser y continuar con sus estilos culturales dentro de la comunidad.

Historia de vida desde el presente

En los hallazgos que se evidenciaron en esta categoría, el adolescente tiene una forma apreciativa de significarse así mismo “*yo soy una persona amable, yo soy una persona educada, yo soy una persona amable*” tal sentido emocional es una configuración de su autoconcepto, construyéndose cotidianamente por la pertenencia al grupo social, esta vía a *la identidad social* según González et al. (2005) refiere que la identificación tiene que ver con los elementos afectivos y evaluativos derivados de la adscripción a un determinado grupo o categoría social, y que en definitiva es el elemento que completa la identidad social, lo que significa, desde lo que se encontró en la narrativa del estudiante, que los lazos sociales que el adolescente construye desde la Institución Educativa, y que dan sentido a sus acciones, a su forma de verse y apoderarse de lo que aprende para impartirlo en su grupo social, con esto, se da cuenta que la identidad narrativa del estudiante en la actualidad se ha transformado y se mantiene en pro de un discurso humanizado de sí mismo; se piensa como actor de su vida y quién es en su contexto: “*soy una persona alegre, comprensiva. No me gusta pelear, pero no me*

gusta que me dañen la confianza.... No actuaría de manera violenta” el cambio de procesos identitarios, conllevan a transformaciones de las acciones cotidianas, en su vida pasada sus relaciones eran restringidas por el terror de que algo pasara por medio del conflicto armado, en este tiempo sus acciones sociales derivas un acción del bien común, por ello, la identidad social del estudiante se consolida por esta característica del bien común, es decir, *“verse en el otro como así mismo”*.

En el desplazamiento forzado una de sus características es la confusión de encontrar un sentido de vida en otros lugares, en el tiempo que el estudiante ha estado en Cali, para él ha sido lo mejor que le ha pasado *“Feliz, genial”, “Ahora estoy feliz”... “Si, pero yo prácticamente me siento como si fuera de acá”* lo que concierne que la identidad social estaría constituida por aquellos aspectos de la autoimagen que el estudiante va formando por medio de las categorías sociales a las que pertenece en este caso de sus pares dentro del aula de clase, esto lo menciona Canto y Moral (2005) citando a Tajfel (1978), igualmente aluden que en la identidad social del estudiante *“en su pertenencia a un grupo tendrían cierta conciencia colectiva de sí mismos como entidad social diferenciada, compartiendo criterios de identidad social”* (P.60) de esto hay que explicar que el sujeto no hace una copia del otro o que exista una despersonificación del estudiante en sí mismo, lo que se desea aclarar, es como la pertenencia a un grupo y la participación junto con ellos se forman enseñanzas significativas, apoderándose de ellas, incorporándolas a su vida e incluyéndolas en sus realidades y proyectos presentes y futuros, en esta medida la identidad social en el estudiante se consolida por pertenecer a una comunidad académica donde el cuidado del otro le enseña hacer parte del otro, es decir a incluirlo en su estructura subjetiva y social.

La Institución Educativa como se ha mencionado anteriormente, busca las formas necesarias desde el conocimiento autónomo beneficiar las diversas demandas que integran en el aula y los procesos académicos, por consiguiente, otro de los hallazgos en los chicos que han sido víctimas de desplazamiento forzado se les vincula a la participación tanto en el aula, como en su educación

étnica, en ella los estudiantes en situación de desplazamiento encuentran una similitud de estar en casa, puesto que es un sitio donde se albergan y pueden aprender de ellos *“yo me he sentido muy bien, he aprendido mucho... he aprendido más al estudio, he aprendido más de los profesores y ellos de mí”* a su vez la identidad cultural que se imparte en la Institución Educativa quiere manifestar en el estudiante el conocimiento a *“la cultura como un lugar donde se generan los contenidos intersubjetivos que se comparten en las comunidades que los interpretan, es allí donde se generan los marcos de referencia, las representaciones social donde podrá entender su identidad”* (González et al., 2005, p. 11-12).

Sin embargo, en la narración del estudiante se evidencia que éste no ha interiorizado su etnicidad, es decir, no se refiere con seguridad a que comunidad étnica pertenece, se confunde cuando se le pregunta *¿Pero tú te consideras afrodescendiente?* el estudiante de manera dudosa responde *“yo no sé...”* incluso el significado que le otorga a lo afrodescendientes deviene del aspecto físico en relación a los colores de la piel, así menciona el estudiante: *“Normal una comunidad de color así (se señala su piel) no tan negros, algunos claritos, oscuros, ni muy negros”* en este sentido pueda que exista la posibilidad que el desplazamiento forzado no le haya permitido el conocimiento y la internalización de sus raíces culturales, de tal forma que su identidad cultural no se evidencia como algo propio de sí mismo, sino más bien de ideas y actividades que se le presenta en la Institución Educativa.

¿Qué deseo ser en el futuro?

El proyecto de vida del estudiante que se ha ido formando en sí mismo, deviene de su experiencia y el cambio que ha querido generar siempre desde su desplazamiento y su instalación en la ciudad de Cali, de esta manera se proyecta y se significa como *“quiero ser un trabajador, que tenga familia, quiero ser abogado para ayudar a personas... me gusta ayudar”* por consiguiente, su identidad ha

venido transformándose gracia a los procesos educativos que se realizan en pro de formas estudiantes con sentido humano. Donde se les imparte una educación con sentido comunitario y forman estudiantes con un sentido propio de ser alguien.

Hallazgo 3: Tercer objetivo específico

Por último, para cumplir con el tercer objetivo específico: **Analizar las prácticas de educación inclusiva que conllevan a la re-significación de la identidad narrativa** se realizó la triangulación de las evidencias de la entrevista semi-estructurada y la narración del estudiante. (Ver anexo 8)

Con respecto a las categorías que se han examinado, el primer hallazgo que surge del **desplazamiento y la identidad**, se relacionan en el siguiente discurso:

Docente: “Pues los afecta porque los arranca de donde estaban, de su zona de confort, donde se sentían bien, arrancarlos de allá, dejar su cultura allá y venir a crear una nueva cultura, nuevas personas, nuevos comportamientos cosas que ellos allá en sus tierras no las veían, pero esa es la idea que se aprendan adaptar y lo que tú dices es muy importante ir construyendo lo que ellos quieren ser”.

Estudiante: “Mucho miedo.....yo era una persona con miedos, yo era una persona con debilidades.”

De ambas narraciones se encontró que el desplazamiento forzado es una herramienta de poder, por el cual, los grupos armados ilegales usan dentro de su estructura social, utilizándola para imponer en el sujeto y/o la comunidad miedos, desarraigo cultural y nuevas acciones, donde tienen que adaptarse a nuevos territorios que inclusive para algunos sujetos, familias o grupos enfrentan problemáticas cotidianas, en relación a la estigmatización y establecimiento de un

lugar seguro, por consiguiente, Bergen y Luckmann (1968) han propuesto que los procesos sociales involucrados, en la formación y el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. De esta manera, la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. (P.214-215)

En este caso, la narración de la docente y el estudiante refleja los cambios y transformaciones que el desplazamiento forzado tienen sobre la identidad narrativa; donde la identidad narrativa de este adolescente se consolida a través de la creación de una nueva realidad, es decir una nueva historia de vida.

Por otro lado, de la categoría **identidad narrativa y prácticas de educación inclusiva** se evidenciaron desde los dos diferentes discursos que todo sujeto tiene el compromiso de escribir su historia de vida como menciona Ricoeur (1996), tiene la responsabilidad de actuar sobre sí mismo, de imponer sus narraciones a favor de crear nuevas realidades. Ambos datos especifican cómo la adaptación a nuevos espacios genera progresos en sus vidas y cómo esto consolida significados positivos desde los pares hacia el estudiante.

Docente: *“Pues muchas cuando uno los ve que se adaptan rápido que terminan de estudiar, que siguen estudiando... yo he tenido muchos estudiantes ejemplo de vida, siempre se les cita y se les dice háblales de todo lo que has pasado y mira hasta dónde has podido llegar hacer, entonces eso es lo importante”*

Estudiante: *“Sí, pero yo prácticamente me siento como si fuera de acá.... No, los estudiantes y docentes nos la llevamos bien. ... Me ha ido bien, los compañeros dicen cosas buenas de mí.... Como soy recochero, yo colaboro a los docentes, les hago favor, ellos me ayudan y yo les ayudo (se refiere a los*

docentes) Yo así estoy bien ... ya no soy miedoso, no como antes ya lo he superado”

Por lo anterior, se encontró que la identidad narrativa del estudiante en relación a las prácticas educativas de inclusión, generan la posibilidad de recrear el relato de vida del adolescente, dándose lugar como personaje principal, lo que significa, que el estudiante en este caso dirige la construcción de sí mismo, ya no es el desplazamiento o los grupos armados ilegales que narran quién debe ser él y cómo deber ser en un territorio, donde en un espacio y tiempo determinado debe cumplir con ciertas conductas sociales, por ello, para Ricoeur (1996) es el adolescente en situación de desplazamiento dentro de un nuevo contexto social quien se ha encargado de darle una acción con sentido a su vida. Promoviendo dentro del aula de clase acciones que conllevan a la equidad, a la responsabilidad del cuidado del otro y al reconocer los aprendizajes que entre estudiantes se van construyendo. Todo esto independientemente desde su diversidad, cultura, experiencias y condición social.

Por último, desde la categoría de **resignificación identitaria** se encontró desde las narrativas de la docente y el estudiante un punto de relación para la resignificación de la identidad narrativa, la cual parte de la construcción de nuevos proyectos de vida que se generan a partir del aula de clase y aquellas prácticas experienciales que ejerce la docente.

Docente: *“Estos proyectos de vida los van organizando, desde que llegan aquí, entonces uno les ve para que son buenos y les ve todas las actitudes que tienen y los puede encaminar... a mí me parece que te puedes ir por este lado... que lo que más te gusta, que uno les vea las actitudes por ahí ... y son personas que pueden salir adelante... aquí hemos tenido hasta reinsertados en la institución y son personas que se han graduado, que tienen sus negocios, dicen a mí no me gusta trabajarle a nadie, pero con toda la experiencia que tiene del estudio han*

logrado montar su propia microempresa, entonces es muy gratificante y ahí está su proyecto, pero bueno uno les dice, si puedes ir aumentando la producción aumentando el personal las cosas pueden mejorar”

Estudiante: *“Yo me he sentido muy bien, he aprendido mucho ... he aprendido más al estudio, he aprendido más de los profesores y ellos de mí. Yo les sirvo mucho a los docentes y soy feliz... participo en clase ... quiero ser un trabajador, que tenga familia, quiero ser abogado para ayudar a personas, me gusta ayudar...”*

Por lo tanto, “el individuo interpreta las situaciones sociales, tiene capacidad de elección entre diversas alternativas y genera proyectos que en ocasiones contradicen o alteran las pautas socioculturales aprendidas e imperantes” (Ibáñez citando a Tirado, 2004 .p 93) en esta medida la resignificación de la identidad se produce mediante el adolescente configura nuevas pautas de vida, en pro de garantizarse una mejor calidad de vida, es así que Arendt citada por Ricouer (1995) comenta que responder a ese ¿Quién? es narrar la historia de vida, ya que la historia narrada cuenta la acción y quien es el personaje que actúa o actúan, por lo cual esto es la identidad narrativa, sin embargo, hay que recalcar que la iniciativa de nuevos relatos de sí mismo tiene un valor emocional que puede derivar de los aspectos sociales que ha descubierto, así que, Tajfel (1984) refiere que su teoría parte de lo cognitivo emocional, puesto que la elección de encontrar un grupo social parte de esas categorías o características particulares que tienen y gracias a esto se logra identificar, encontrarse en ellos, en un acto con sentido, que de igual forma sirve para la constitución de su auto concepto.

En conclusión, la resignificación de la identidad narrativa del estudiante, se evidencian la transformación de los discursos y como narra su vida. En el discurso de la docente, ella interpreta que los estudiantes que han sido víctima de desplazamiento forzado son resilientes, logran construir una nueva vida, cumplen

metas y se adaptan al nuevo territorio tanto que incorporan nuevas formas de actuar y costumbres culturales desde la etnoeducación, por otro lado, el estudiante no se estigmatiza, ni es discriminado por el hecho de ser desplazado, más bien, tiene un concepto apreciativo del estudiante, tanto que él mismo ha transformado sus vivencias, ha retomado nuevas expectativas y ha creado desde su proyecto de vida ayudar a otros a través de una posible profesión.

Como se ha visto en análisis anteriores, no existen prácticas de educación inclusiva establecidas en la Institución Educativa, lo que sí se evidencia son prácticas educativas con la intención de lograr aprendizajes significativos desde una formación de experiencias y de una educación étnica y empática.

A medida que las prácticas particulares de los docentes se den, así mismo, existirá una influencia significativa en los estudiantes que han padecido el conflicto armado, ya que son sujetos receptivos a conocer nuevas perspectivas de vida, metas y logros para alcanzar, en esta medida, la educación inclusiva desde la práctica educativa étnica de la Institución Educativa ha logrado por sus medios teóricos, prácticos y recursos herramientas que ayudan a los adolescentes a resignificar sus vidas, como mencionan Bergen y Luckmann (1968) los tipos de identidades se crean mediante los procesos dialécticos y la relación que contienen con las estructuras sociales y sus lazos, esto significa que la identidad narrativa del estudiante se transformó mediante las nuevas estructuras sociales y los nuevos lazos que se forjan en la Institución, implicando nuevas narrativas de sí mismo y del otro. Igualmente, como refiere Quiceno y Peñaloza (2011) en la necesidad de construir una comunidad educativa desde una cultura del otro desde “la participación e interacción social, en el trabajo cooperativo de las instituciones educativas, docentes, estudiantes, familia, en el proceso de co-enseñar y co-aprender” (p165) donde esto, desarrolle de forma continua el sentido de pertenencia por la educación, la cultura, el bien común y las identidades.

12. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se expondrá las evidencias a la pregunta estudio de la investigación, la cual buscaba explorar la construcción de la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el conflicto armado desde las prácticas de educación inclusivas, incorporando los sustentos teóricos y el análisis diferencial de los hallazgos con otras investigaciones y nos lleve a conclusiones pertinentes.

Así pues, las categorías que se formaron en la investigación, dieron como respuesta: desplazamiento forzado y educación , educación inclusiva y practica educativa e identidad narrativa y práctica educativa de inclusión, por consiguiente, los hallazgos que se encontraron en la investigación relatan que en primera medida el desplazamiento forzado si repercute a nivel individual en el sujetos que lo padece, desarraigándolos de su cultura y sus formas de vida, sin embargo, en algunos casos, se evidenció que desde su discurso se formó una identidad resiliente, es decir que desde su capacidad para enfrentar aquellos miedos le otorgo la fuerza de aferrarse a la esperanza de una nueva vida., incluso, la idea de ser diferente para el estudiante, influye en optar por un cambio de vida, donde su desplazamiento le otorgó mejorar, cambiar para bien y “*estar feliz*” como él menciona, de lo cual se puede inferir que su identidad narrativa está relacionada a un discurso propio desde un estado resilientes, esto significa el deseo y el acto de construir narraciones optimistas de su vida desde la historia de su comunidad e igualmente por la estructura familiar, con el deseo de buscar nuevas oportunidades, como menciona el estudiante a referirse sobre porqué sus padres se desplazaron. Esto conlleva a analizar, desde Bergen y Luckmann (1968) que los hechos sociales crean realidades objetivas, de las cuales nos servimos para dar significados a nuestra cotidianidad y a la estructura social la cual influye de manera directa a todo sujeto y colectividad, es decir, para Bergen y Luckmann

(1968) los lazos sociales y las relaciones dialécticas constituyen tipos de identidades, las cuales se transforman debido a los hechos sociales.

Conviene destacar que la práctica educativa de la docente influye en la construcción de la identidad e incluso en su resignificación, antes de mencionar el hallazgo de estas prácticas, es relevante mencionar como la institución educativa significa el concepto de inclusión, primeramente en el caso de la docente lo relaciona con el término de integración, el cual considera este término que todo sujeto desde su diversidad es aceptado en cualquier espacio y lugar, sin ser excluido y discriminado (Declaración de Salamanca, 1994) de esta manera, podemos evidenciar la necesidad y demanda que se genera en la Institución Educativa el conocimiento y saberes de las temáticas de inclusión y educación inclusiva, por otra parte, la Institución Educativa alude la educación inclusiva como una educación étnica (**etnoeducación**), donde se reconocen las diferentes etnias que integran la escuela, sus prácticas culturales, costumbres y valores significativos, además, se otorga la participación de los estudiantes a este proceso étnico en la identificación sus raíces generacionales y saber la importancia de mantenerlas vivas. Molano (2007) refiere que

“La identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (P. 73)

En vista de esto, la etnoeducación de la Institución Educativa busca afianzar, formar y consolidar en los estudiantes los rasgos culturales que los caracterizan, desde la participación, la reflexión y el respeto por la diversidad entre estudiantes. Estas actividades étnicas como menciona el estudiante y se observó, reconocen las diferencias físicas y las acciones distintivas, sin embargo este

adolescente no se incluye con seguridad en su comunidad étnica afrodescendiente; quiero mencionar que a su edad duda de sus raíces y de su identificación cultural. No obstante, su falta de pertenencia a su cultura afrodescendiente, puede ser debido a su situación de desplazamiento, la cual el salir de su comunidad a otra en la niñez, no le permitió participar de algunas actividades culturales, por ello, le ha tocado vivenciar desde los discursos que se forman en las aulas de clase y las actividades que se construyen.

Por consiguiente, en la identidad narrativa del estudiante en situación de desplazamiento forzado se originan transformaciones discursivas a la hora de pensarse a sí mismo y la historia de su vida, por ello, la Ipseidad o el El sí-mismo puede ir constituyendo por la aplicación reflexiva nuevas identidades narrativas en la realidad y nuevas formas de vida . A diferencia de la identidad abstracta de lo Mismo como algo estático en el tiempo Ricoeur (1996) refiere que en la identidad narrativa desde el término ipseidad es una dinámica de cambio, la variabilidad, en la unión de la vida de los sujetos. Entonces el sujeto aparece constituido a la vez como lector y como escritor de su propia vida

A causa de esto, las narrativas que se ejercen en las aulas, en los espacios comunitarios de aprendizajes, las relaciones docente y estudiante, las actividades donde todos se integran para conocer nuevas perspectivas culturales, hacen parte de la construcción de vida de cada estudiante, en el caso de los adolescentes institucionalizados, les ayuda a repensarse y significarse, crear nuestras historias de sí mismo y actuar en ella, es crear un nuevo libreto de su cotidianidad desde sus proyectos de vida, sobre que son y serán a medida, de que sus narraciones van siendo transformadas y alimentadas por aprendizajes significativos, y como menciona Tirado citado por Ibáñez (2004) “el individuo interpreta las situaciones sociales, tiene capacidad de elección entre diversas alternativas y genera proyectos que en ocasiones contradicen o alteran las pautas socioculturales aprendidas e imperantes” (p 93) es decir, han superado la vivencia de ser desplazados, ya no adquiriendo en sí mismo la etiqueta “soy desplazado”, más

bien elige ser otro, elige un nuevo discurso y nuevas oportunidades educativas por vivir.

Es ahí que la investigación abre un debate sobre como algunos estudiantes en su grupo social no son estigmatizados, como lo demuestran otras investigaciones, por ejemplo, en la investigación de Vera et al., (2015) sobre *Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia*, los autores identificaron relatos de algunos niños y niñas que perciben a las personas en situación de desplazamiento como víctimas y como personas peligrosas. Ahora bien, en relación a lo anterior, es necesario indagar a profundidad sobre las nuevas narrativas de los adolescentes víctimas del conflicto armado y los diferentes discursos y acciones que se generan dentro de las instituciones educativas.

Considerando que la inclusión ha sido un tema que por varios años ha impulsado a generar investigaciones desde diferentes disciplinas, es relevante enfatizar que desde la psicología es necesario pensarse intervenciones que generen herramientas vivenciales con el fin de acabar con narraciones estigmatizantes en todo entorno social y contribuir a una cultura de paz desde la diversidad.

Por otra parte, de la investigación surge varias inquietudes debido a lo que se encontró, la primera surge de la formación académica en cuestiones a la inclusión y la precisión de su acción en el sistema académico por lo cual surge la pregunta ¿Cómo lograr aprendizajes significativos en virtud de las acciones prácticas de la inclusión que conlleven a una educación experiencial? Por otro lado, la segunda inquietud surge de la negación de sus raíces culturales y de la despersonificación de las identificaciones cultural de los sujetos que han vivenciado el conflicto armado, con esto surge la pregunta ¿Cómo generar en los sujetos victimas de desplazamiento forzado vivencias culturales en pro de la resignificación de su identidad cultural?

En conclusión, la identidad narrativa de los adolescentes en situación de desplazamiento, se transforma por vías del lenguaje, de las narrativas que se ejerce en los grupos sociales e incluso de los que se forman de la reflexión de sí mismos.

La identidad narrativa parte de incluir en su sistema subjetivo las acciones de otro, que le enseña, le ayuda a proyectar su historia de vida y cambiar estructuras sociales de pobreza.

La identidad que se crea por el miedo, no siempre es una perspectiva negativa, más bien y como se llamó en esta investigación la identidad del miedo surge como factores resilientes para buscar nuevas oportunidades de vida. En este caso, esta identidad es temporal debido a los cambios subjetivos que se generan en los sujetos, de la cual, sería pertinente seguir explorando.

Además, las instituciones educativas en especial los docentes, deben pensarse una educación experiencial, significativa e inclusiva, con el fin de enriquecer saberes cotidianos y generar proyectos asertivos desde sus singularidades.

13. ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A DOCENTES DE SECUNDARIA

Estudiante: Andrés Felipe Sáenz	Asesora: Johan Aydee Martínez
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium	Psicología Décimo semestre
Proyecto de trabajo de grado	Colegio:
Revisado por:	Revisado por: Johan Aydee Martínez
Objetivo general: Explorar la construcción de la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el conflicto armado desde las prácticas de educación inclusiva.	

PREGUNTAS SOCIODEMOGRAFICAS

Objetivo específico: Conocer el papel del colegio frente a la construcción de la identidad narrativa del adolescente desplazado.	
PREGUNTAS	RESPUESTAS
Edad del docente:	
Genero:	
¿Cuántos estudiantes tienen normalmente en sus aulas?	

¿Cuántos años tiene de ser egresada/do de la universidad?	
¿Cuál es tu cargo actual en el colegio?	
¿Cuántos años de experiencia tienes como docente?	

VARIABLE DE INVESTIGACIÓN	CATEGORIAS	PREGUNTAS GUIA
DESPLAZAMIENTO FORZADO	DESPLAZAMIENTO FORZADO Y EDUCACION	¿Qué sabes del desplazamiento forzado y sus efectos en los adolescentes?
		¿Crees que la educación aporta en la inclusión de los adolescentes víctima de desplazamiento forzado?
		¿Crees que dentro del aula y la institución existe exclusión entre los estudiantes víctimas y no víctimas del conflicto armado?
		¿Cómo ha sido la participación de los estudiantes victimas del desplazamiento en el colegio?

		¿De qué manera la educación y la psicología podrían unirse para generar nuevos aportes a la diversidad y la inclusión dentro de la educación?
VARIABLE DE INVESTIGACIÓN	CATEGORIAS	PREGUNTAS GUIA
PRACTICA EDUCATIVA DE INCLUSIÓN	EDUCACIÓN INCLUSIVA	Desde tus conocimientos y experiencia profesional que sería para
		¿Qué conoce usted sobre la educación inclusiva y cómo se ejerce en el colegio?
		¿Usted cómo definiría el concepto de diversidad?
	PRACTICAS EDUCATIVAS	¿Usualmente usted cómo realiza su clase en el aula?
		La institución le brinda algún método y estrategias para el diseño de sus clases. ¿Cómo cuáles serían?
	¿Qué aportes cree usted que generan sus actividades en el aula de clase para el proceso educativo de los estudiantes?	

VARIABLE DE INVESTIGACIÓN	CATEGORIAS	PREGUNTAS GUIA
<p style="text-align: center;">IDENTIDAD</p>	<p style="text-align: center;">IDENTIDAD Y PRACTICAS EDUCATIVAS</p>	<p>¿Cómo cree usted que la situación de desplazamiento forzado puede afectar el proceso de formación de identidad de un estudiante?</p>
		<p>¿Cuáles han sido los aportes de los docentes desde sus prácticas educativas para que los estudiantes resignifiquen sus vivencias y su identidad?</p>
		<p>¿De qué manera los estudiantes en situación de desplazamiento han encontrado un nuevo sentido a sus vidas?</p>
		<p>¿De qué manera usted facilitaría los espacios en el aula que propicien la reflexión para la constitución de identidades?</p>
		<p>¿Cree usted que los docentes están preparados para abordar desde sus prácticas educativas la identidad?</p>

ANEXO 2: GUIA DEL RELATO AUTOBIOGRAFICO**REPORTE AUTOBIOGRAFICO**

Nombre y apellido :	Edad:
Escolaridad:	Grado
Nombre de la Madre Nombre del Padre:	Fecha de nacimiento
Género:	Etnia:
Objetivo de investigación: Explorar la construcción de la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el conflicto armado desde las prácticas de educación inclusiva.	

Objetivo específico: Describir las vivencias autobiográficas de un adolescente desplazado por el conflicto armado de un Colegio de secundaria en Santiago de Cali.

CATEGORIAS	PREGUNTAS GUIA
Historia de vida desde el pasado	¿Cómo recuerdas tu vida en el pueblo o la ciudad donde viviste?

	<p>¿Cuáles situaciones recuerdas en tus días en el pueblo o ciudad donde vivías?</p> <p>¿Cómo eras en el colegio donde estudiabas antes del desplazamiento?</p> <p>¿Qué sentías cuando tenías que ir a estudiar en medio del conflicto?</p>
Historia de vida desde el presente	<p>¿Actualmente que puedes contar de ti mismo?</p> <p>¿Cómo te sientes viviendo en Cali, en el barrio y en tu casa?</p> <p>¿Qué dicen tus compañeros de clase de ti mismo?</p> <p>¿Cómo ha sido tu experiencia en este colegio desde que ingresaste?</p> <p>¿Qué te gustaría que cambiara según a tus vivencias del desplazamiento en este tiempo?</p>
Historia de vida en el futuro	<p>¿Qué deseas ser cuando te gradúes del colegio?</p>

ANEXO 3: Consentimiento informado padres de familia y estudiante

CONSENTIMIENTO INFORMADO
PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Yo Maria Elva Andrés A. cc/ 3671295 o yo _____, mayor de edad, madre, padre, o acudiente del estudiante Jose Yovany Muñoz A de _____ años, he sido informado acerca de la participación de mi hijo(a) en el relato autobiográfico, de la grabación de voz, los cuales se requieren para mi hijo(a) participe en el proyecto "*Identidad narrativa en un adolescente desplazado por el conflicto armado y su relación con las prácticas de educación inclusiva*" que realiza el estudiante de décimo semestre de psicología Andrés Felipe Sáenz de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium-UNICATÓLICA para su titulación como Psicólogo.

El estudiante participará en la investigación con una narración autobiográfica, a través de una grabación de voz. Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la grabación, entiendo que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) con la grabación de voz o los resultados obtenidos por el estudiante investigador no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en la grabación de voz no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y lo registrado durante la grabación se utilizará únicamente para los propósitos de la investigación, como evidencia de la autobiografía del estudiante.
- Las entidades a cargo de realizar la investigación, el estudiante investigador y la profesora, asesora de trabajo de grado Johan Aydee Martínez adscrita a UNICATÓLICA, garantizarán la protección de su privacidad y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de recolección de datos. Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Fecha: _____

FIRMA MADRE Maria Elva Andrés A. cc/ 3671295

FIRMA PADRE _____ CC/: _____

FIRMA ACUDIENTE: _____ CC/: _____

FIRMA DEL ESTUDIANTE _____ T.I _____

ANEXO 4: Consentimiento informado de entrevista semi-estructurada a docente

CONSENTIMIENTO INFORMADO
ENTREVISTA

Yo Alfonsa Cobo Vergara, identificado(a) con el documento 66-853.088 de Celtr por voluntad propia doy mi consentimiento para la participación en la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información del proyecto de investigación: **Identidad narrativa en un adolescente desplazado por el conflicto armado y su relación con las prácticas de educación inclusiva** que desarrolla el estudiante de psicología **Andrés Felipe Sáenz**, para optar por el título de psicólogo en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium-UNICATOLICA.

Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objeto del proceso de entrevista y el propósito de su realización. También recibí información sobre la narración autobiográfica que se realizará al estudiante, con el fin de conocer sus vivencias del desplazamiento forzado y la constitución de su identidad, y la forma en que se utilizarán los resultados. Doy mi consentimiento para que los resultados sean conocidos por parte del estudiante de Psicología y de la asesora de trabajo de grado, la psicóloga Johan Aydee Martínez docente de Unicatólica y a quien corresponda del Colegio Bartolomé Loboquerrero

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Fecha XI-08-17

Firma del docente 

Anexo 5: Variables y categorías de la entrevista semi estructura y la transcripción del audio.

Muestra: Docente de género femenino desde la especialidad en Ciencias Sociales

Descripción:

La docente a la cual se realizó la entrevista semi-estructura, tiene 22 años de experiencia como docente profesional. Actualmente trabaja como docente de aula en el área de Ciencias Sociales en el Colegio Bartolomé Loboquerrero y atiende aproximadamente 160 estudiantes en su jornada diaria de diferentes cursos. La docente menciona que su objetivo en cada clase es *“impartir una experiencia vivencial en cada uno de los estudiantes que beneficie tanto su desarrollo intelectual como personal”*

Variable de investigación	Categorías	Preguntas guía	Respuestas
Desplazamiento Forzado	Desplazamiento forzado y educación	¿Qué conocimiento tiene usted del desplazamiento forzado?	<i>Mucho pues mi familia fue desplazada... yo, nosotros somos de un pueblo del Cauca y toco salir huyendo por la violencia.. entonces el contacto que uno tiene con los muchachos a diario te hace conocer a diario muy de primera mano casos de desplazamiento.</i>

		<p>En ese contacto con los estudiantes que usted ha tenido ¿Qué efectos ha notado usted que tiene el desplazamiento en ellos?</p>	<p><i>pues los ha afectado la falta de oportunidades en las personas por cuidar sus vidas, les toca venirse a las ciudades en muchos casos a formar cinturones de pobreza y pues los niños se ven muy afectados porque el campo y ese espacio era todo para ellos y llegar acá y comenzar de cero es una experiencia no tan agradable para los niños</i></p>
		<p>¿Cómo crees usted que la institución educativa puede cuidar y apoyar a los estudiantes que han sido desplazados del conflicto armado?</p>	<p><i>Pues la idea sería acobijarlos de la mejor manera, las oportunidades, creo que son niños que deberían tener un apoyo psicológico, un apoyo en cuestiones del trabajo social, comenzar a fortalecer y decirle bueno: ya no estas allá, ahora estas</i></p>

			<i>acá. Entonces el comenzar de cero es importante que desde el mismo colegio un apoyo psicológico les pudiera presentar.</i>
		Dentro de sus años de experiencia, dentro del aula ¿ha tenido estudiantes en situación de desplazamiento?	<i>Si muchos, estudiantes.</i>
		Podría decirme una experiencia que haya tenido con alguno de ellos y que haya sido significativo en su relación con este.	<i>Cuando yo enseñaba en primario una niña me llamo mucho la atención, una niña muy retraída, era una niña que no participaba, una niña que todo el tiempo se la pasaba dibujando paisajes y hacia lo que tenía hacer y ya, ella no preguntaba, no participaba, entonces comencé a preguntarle mira los dibujos tan bonitos hee que fue lo</i>

			<p>que te paso, entonces empezó a contarme que ellos en el campo la mamá tenía finca, tenía trabajadores que ella salía a ordeñar, que ellos se iban al colegio “a lomo de burro” como decían ellas y en momento llego la guerrilla, eran 4 hijos tres hombres y ella era la única niña y a los dos mayores se los quería llevar la guerrilla la mamá no lo permitió entrego una vaca unos animales para que no se los llevara, pero entonces les toco venirse, porque donde volviera la guerrilla ya se los llevaba a ellos para la guerrilla, entonces ella era muy triste porque ella allá era feliz, cuando me enseña las fotos, bueno entonces eso tan lindo</p>
--	--	--	--

			<p><i>que tu dibujas tráeme fotos y mostraba en las fotos una cara de sonrisas, una felicidad esa niña que no era la misma que tenía aquí en la ciudad. Entonces a mí me afecto mucho pues hee decía yo sacarla de donde era feliz, es más vivían en una pieza, todos en una pieza, la mamá trabajaba lavando y planchando, el papá se rebuscaba lo que le saliera en el día, fue muy impactante para mí.</i></p>

		<p>¿La institución ha podido construir estrategias que permitan el proceso de inclusión a la población de estudiantes en situación de desplazamiento?</p>	<p><i>Bueno, estrategias como tal de parte de la institución no tanto, las estrategias son a título personal de cada docente, el colegio si hace inclusión porque igual tenemos niños con discapacidades físicas, discapacidades motoras, pero estos niños... en muchos casos no presentan registro civil, ni notas a ellos se les evalúa de acuerdo a los que su intelecto pueda, ahí se ubica y a partir de ahí comenzamos a trabajar con ellos como un estudiante común y corriente.</i></p>
		<p>¿Cree que dentro del aula de clase y en la institución existe exclusión entre los estudiantes víctimas y no</p>	<p><i>No, de discriminación nada, aquí ellos con los estudiantes trabajamos siempre derechos humanos y siempre es la participación, siempre es la pluralidad, la</i></p>

		víctimas del conflicto armado?	<i>democracia, la inclusión que todos somos iguales. Si podemos observar en todas las aulas, tenemos todas las etnias, en todas las situaciones, estudiantes con discapacidades cognitivas y todos tienen el mismo trato.</i>
		En su relación con ellos en el aula que ha observado usted	<i>Los niños que tienen problemas de desplazamiento ellos al comienzo son muy solitarios y en la medida en que ellos van conociendo a las personas que tienen en su entorno ellos se van soltando y van haciendo buenas amistades.</i>
		¿Cómo ha sido la participación de los estudiantes que han sido desplazados en el colegio?	<i>Muy buena, ellos cuando ya se meten en el cuento hee son participativos uno los ve haciendo las obras, alzadas a la bandera, en las actividades que se hacen dentro del</i>

			<i>salón son muy participativos, en la medida que se vayan acogiendo y se les haga entender que ellos son parte del colegio, del salón ellos participan de muy buena forma.</i>
		¿Existe algún estudiante en situación de desplazamiento que haya obtenido un logro académico?	<i>Si tenemos muchos, el año pasado se graduó un estudiante, se le dio aquí entre todos, colaboramos. Él hasta beca de baile tuvo, tuvo beca para hacer una carrera técnica y según lo que uno se da cuenta de lo que está haciendo continuo con sus estudios.</i>
		¿De qué manera la educación y la psicología podrían unirse para generar nuevos aportes a la diversidad y la inclusión de los adolescentes	<i>Lo que yo te decía al comienzo El Estado quiere que hagan las cosas bien, pero no quieren invertir, la idea de esto sería que nos ayudaran con psicólogos, uno quiere hacer la mejores cosas,</i>

		victimas de desplazamiento forzado?	<i>la mejor labor, pero hay cosas que como docentes no manejamos ese es el campo de la psicología, ahí entrarían los psicólogos a manejar problemas de comportamiento, los problemas que aquejan a estas personas que han dejado todo por venirse a la ciudad.</i>
Practica educativa de inclusión	Educación inclusiva	Desde sus años de experiencia en la docencia ¿Qué sabe y/o conoce sobre la educación inclusiva?	<i>Inicialmente habían aulas especializadas, luego cuando dijeron que no se podían nos tocó a nosotros los docentes albergar a estos estudiantes en las aulas.. nosotros mismos desde nuestra labor y experiencia que tenemos comenzar acogerlos y creando estrategias, al estudiante que más necesita es el que más cuidado hay que</i>

			<p><i>colocarle, los otros uno los deja trabajar solitos, uno puede colocar estudiantes como monitores para que colaboren con estos estudiantes, pero las estrategias son casi que de cada profesor</i></p>
		<p>Anteriormente mencionaba que dentro de las aulas existe mucha diversidad étnica ¿Desde su experiencia en la institución como tiende usted el concepto de la diversidad?</p>	<p><i>Lo han entendido tan bien que nosotros somos una institución etnoeducativa y cuando hablamos de etnoeducación estamos hablando de inclusión, aquí nosotros tenemos en 70% de la población tiende ser afrodescendiente y la gran mayoría de ellos vienen de la costa pacífica desplazados del conflicto armado</i></p>

			<p><i>y fuera de eso también tenemos etnias como indígenas, mestizos, entonces es una educación de inclusión, no es vea, los indios acá, los afros allá, no, es una educación para todos.</i></p>
	<p>Practica educativa</p>	<p>¿Usualmente usted como planifica y organiza su clase a la hora de impartirla en el aula?</p>	<p><i>He aprendido que un poco colocándome a la par con ellos... sintiéndome como ellos, igual me favorece que soy de un sector popular, desplazada entonces eso le hace a uno entender muchas cosas de los estudiantes, también colocarse en los zapatos de ellos, de la misma forma tratar de ayudarlos en la medida de lo posible, pero esa ayuda es aconsejándolos, estudie, en la medida</i></p>

			<p><i>que uno tenga el tiempo hablarles, escuchándolos, a ellos les encanta ... y también desde la experiencia que uno tiene como persona, desde la experiencia de todo lo que le ha pasado en la vida, a ellos les encanta escuchar y saber que no somos unas personas que estamos en lo alto, que somos igual que ellos personas que tenemos sentimientos; sentimos tenemos problemas, pero con todo eso tratamos de salir adelante y esa es la idea de enseñarles a ellos, que con todo y eso la vida sigue, la vida es bella y hay que aprender a vivir.</i></p>
		<p>La institución a usted le brinda</p>	<p><i>A si nosotros tenemos por ejemplo la</i></p>

		<p>métodos y estrategias para el diseño de sus clases ¿Cuáles serían?</p>	<p><i>pedagogía, la pedagogía de nosotros es social constructivista, que partimos de lo mínimo y lo mucho que sepa el estudiante y a partir de allí comenzamos a generar nuevos conocimientos, pero ya las practicas, las didácticas las manejamos ya cada docente.... Es una población que tenemos, una población diversa y tenemos que tratar de llegarles a los estudiantes</i></p>
		<p>Desde sus años de experiencia ¿cree usted que han aportado algo en el proceso educativo de los estudiantes?</p>	<p><i>Como yo te decía, no hablar como la docente, sino como una persona que está a favor de ellos, que quiere que ellos salgan adelante, en la medida de lo posible en lo que uno les pueda ayudar, pues que puede contar con uno de esa forma,</i></p>

			<i>hablando uno de sus experiencias</i>
Identidad	Identidad y practica educativa	Como cree usted que la situación de desplazamiento afecta la identidad en los adolescentes	<i>Pues los afecte porque los arranca de donde estaban, de su zona de confort, donde se sentían bien, arrancarlos de allá, dejar su cultura allá y venir a crear una nueva cultura, nuevas personas, nuevos comportamientos cosas que ellos allá en sus tierras no las veían, pero esa es la idea que se aprendan adaptar y lo que tú dices es muy importante ir construyendo lo que ellos quieren ser.</i>
		¿De qué manera desde su experiencia educativa ha observado que los estudiantes en situación de desplazamiento	<i>Pues muchas cuando uno los ve que se adaptan rápido que terminan de estudiar, que siguen estudiando... yo he tenido muchos estudiantes ejemplo de</i>

		han logrado encontrar un nuevo sentido de vida?	<i>vida, siempre se les cita y se les dice háblales de todo lo que has pasado y mira hasta dónde has podido llegar hacer, entonces eso es lo importante</i>
		Desde sus años de experiencia como docente ¿de qué manera facilitaría los espacios en el aula para propiciar la reflexión de nuevas identidades?	<i>Un aporte, donde llegues hay que hacer lo que se debe hacer. No quedarse uno pensando que todo tiempo pasado fue mejor no, puede mejorar y buscarse las oportunidades, las oportunidades están dadas y hacerles entender que lo único que cae del cielo es la lluvia, lo demás lo que se quiere hay que luchar</i>
		¿Cómo cree usted que se ha resignificado las identidades de los estudiantes	<i>Cuando ya se adaptan, es el cambio, la adaptación es el como uno los acoja, decirles ustedes pueden, esto es Colombia no</i>

		<p>que han sido desplazados?</p>	<p><i>solamente la región a donde ustedes pertenecen. Generarles expectativas, explorarles lo que ellos quieran ser, si les gusta un arte, un deporte, como irles mirando por allí, cuando unos los mira por allí que ya vayan terminando el bachillerato ya uno dice bueno termine esa misión ahí y más gratificante cuando no solo se quedan el bachillerato y con todas las capacidades que tienen pueden sacar adelante una universidad. Sus comportamiento cambian a ellos les toca adaptarse, su comportamiento no puede ser igual, porque la vida es para el fuerte, el débil tiene a desaparecer, pero a</i></p>
--	--	----------------------------------	--

			<p><i>ellos les toca ser fuertes plantearse sus propios objetivos. Si ellos se quedan ahí en la nostalgia, en el pensamiento no hacen nada se devuelven y puede ser cosas hasta peor, pero los que se quedan a ellos les toca adaptarse y con esa adaptación comenzar a formar su proyecto de vida</i></p>
		<p>¿Cómo es ese proyecto de vida en los adolescentes en situación de desplazamiento?</p>	<p><i>Estos proyectos de vida los van organizando, desde que llegan aquí, entonces uno les ve para que son buenos y les ve todas las actitudes que tienen y los puede encaminar.. a mí me parece que te puedes ir por este lado.. que lo que más te gusta, que uno les vea las actitudes por ahí ... y son personas que pueden salir adelante...</i></p>

			<p><i>aquí hemos tenido hasta reinsertados en la institución y son personas que se han graduado, que tienen sus negocios, dicen a mí no me gusta trabajarle a nadie, pero con toda la experiencia que tiene del estudio han logrado montar su propia microempresa, entonces es muy gratificante y ahí está su proyecto, pero bueno uno les dice, si puedes ir aumentando la producción aumentando el personal las cosas pueden mejorar.</i></p>
--	--	--	---

ANEXO 6: relato autobiográfico: categorías de análisis y transcripción del audio.

RELATO AUTOBIOGRÁFICO	
<p>Muestra: Estudiante de 16 años que cursa actualmente octavo grado, vive en el barrio de Charco Azul junto a su padre y madre, es el segundo de tres hermanos, el estudiante fue víctima de desplazamiento forzado junto a sus padres de un pueblo cerca Tumaco. Su nombre no lo recuerda. El adolescente es afrodescendiente, sin embargo, no se reconoce como tal.</p>	

Variables de investigación	Categorías	Relato autobiográfico	
		Conversación investigador	Conversación Estudiante
Identidad narrativa, educación inclusiva y desplazamiento forzado	Historia de vida en el pasado	A donde quedada donde vivías	En Nariño, Tumaco
		Cuando tú me hablas de la comunidad, era una comunidad indígena ...	Normal , una afro
		¿Pero tú te consideras afro?	Yo no se
		Para ti que es ser afro	Normal una comunidad de color así (se señala su piel) no tan negros, algunos claritos, oscuros, ni muy negros.
		Entonces ser afro es tener un color	Ajam

		Entonces para ti pertenecer a una comunidad afro, es tener un cierto color de piel	Yo creo ... En la comunidad eran bastante, pero estaban distribuidos
		La comunidad estaba cerca de la ciudad	Pues donde yo vivía era un pueblo como hace tiempo no voy por allá desde pequeño (no recuerda el nombre del pueblo)
		¿Las casas donde vivían aún están?	No sé, yo creo que si
		Tu tenías amistades donde vivías en tu pueblo	Si, primos, familiares, amigos siempre
		Que hacías en el pueblo con tus amistades	jugábamos futbol a cada rato, trabajamos con mi papá... con los demás hacíamos bañar en el rio
		Porque de desplazaron a Cali	Porque habían muchos grupos armados, guerrillas, esos grupos.
		¿Estos grupos armados se metían a la casa donde tú vivías?	si
		Viviste alguna experiencia, donde	Sí, pero se escuchaba lejos, muy adentro..

	escuchabas a los guerrilleros.	
	Que sentías cuando escuchabas y veía pasar a los guerrilleros.	Mucho miedo
	Que te hacia ser ese miedo	Me hacía ser más fuerte.
	¿este miedo hace ser fuerte? como es eso, en que pensabas;	Pensar en no seguir esos pasos, en ese camino, yo he pensado como alejarme de eso
	Alguna vez pensaste que la mejor forma fue ser recluso	No, creo que lo mejor fue venir acá (se refiere a Cali) cambiar de vida porque jummm.
	Qué pasaría si tu hubieras seguido en tu pueblo	No pues ya me hubieran reclutado y me colocaban hacer esas cosas que ellos hacen.
	¿Quién eras tú en esos días?	Yo era una persona con miedos, yo era una persona con debilidades, yo era una persona

		juguetona. No mantenía en problemas, hacia mandados
	Que recuerdas de tu vida en el pueblo	Los adultos trabajan,
	¿Cuándo se desplazaron sentiste que tu vida se quedó allá?	Si (mueve la cabeza) ajamm, debe a mis amigos, pero lo mejor fue venir acá.
	Tus amistades que decían de ti cuando vivías en tu pueblo	Yo me la llevaba bien con todos y algunos mal.
	Tú en esos días estabas en una institución educativa	Si, iba a la escuela
	En algún momento sentiste temor de ir a la escuela, porque de pronto pasaba algo con la guerrilla	Mi mamá me educaba, ella me enseñaba planas ... después de la escuela.
	En la escuela donde estudiabas recibiste algún tipo de discriminación.	Recochando o así, y otras cosas.

		Que mencionan tus padres porque los desplazaron.	Más que todo para tener un futuro mejor. Mis padres se desplazaron porque ya los grupos armados estaban invadiendo el pueblo, mi abuela se fue para otro lado y nosotros para acá (Cali).
		Estos grupos armados se involucraron de forma violenta con tu familia	Discutían y sentía miedo de que la fuera a pasa algo..
		Has sentido que tu vida cambio al haberse venido para Cali	Acá hay mucha cosa que allá no hay, allá es más el campo, a mí me gusta ser de la ciudad. Me cambio la vida para bien, estoy estudiando
	Historia de vida en el presente	Cuéntame quien eres tú	Yo soy una persona amable, yo soy una persona educada, yo soy una persona amable. Soy una persona alegre, comprensiva. No me gusta pelear, pero no me gusta que me dañen la

			confianza.... No actuaría de manera violenta.
		Cómo te sientes en Cali y en tu barrio	Feliz, genial
		¿Tú te consideras un adolescente desplazado?	Si, pero yo prácticamente me siento como si fuera de acá.
		¿En algún momento has sentido que los docentes te han discriminado?	No, los estudiantes y docentes nos la llevamos bien.
		Como ha sido tu experiencia aquí en el colegio.	Me ha ido bien, los compañeros dicen cosas buenas de mí.... Como soy recochero, yo colaboro a los docentes, les hago favor, ellos me ayudan y yo les ayudo (se refiere a los docentes)

		Que te gustaría que cambiara de ti o de tu vida por ser desplazado	Yo así estoy bien ... ya no soy miedoso, no como antes ya lo he superado
		Crees que ese miedo es producto por lo que viviste en tu pueblo	Creo que sí, allá se ve mucha violencia mucha.... Ahora estoy feliz.
		Porque crees que a tus padres les da miedo hablar sobre cómo fueron desplazados.	Aún hay muchos que no se han desmovilizado, por eso les da miedo, a ella le da miedo que yo me vuelva como ellos, que me recluten
		Cuéntame cómo te has sentido en el colegio y todos los aprendizajes que has recibido	Yo me he sentido muy bien, he aprendido mucho ... he aprendido más al estudio, he aprendido más de los profesores y ellos de mí.
		Cuéntame eso de que los docentes han aprendido de ti	Yo les sirvo mucho a los docentes y soy feliz.. participo en clase
		Crees que las actividades que hacen los	Si, he aprendido a explicarle a mi hermano las tareas y decirle como se hace.

		docentes te han servido	
			No he recibido, pero solo al comienzo como ese hablado así montañero.... Hablar muy rápido, mientras uno se acostumbra
		Creer que tus costumbres cambiaron	Las de mi abuela, yo conversaba mucho con ella
		En esta institución hacen actividades étnicas, como te sientes con ellas.	Feliz, he participado en ellas ...
		Cuéntame como la educación aportado en tu vida	Me aportado a educarme mejor
	Que deseo ser en el futuro	Hazme el dibujo de que quieres ser tú	
		¿Qué quieres ser tú?	quiero ser un trabajador, que tenga familia, quiero ser abogado para ayudar a personas, me gusta ayudar

ANEXO 7 TRIANGULACIÓN DE DATOS

TRIANGULACIÓN DE DATOS				
Categorías	Entrevista semi-estructurada a la docente	Narración autobiográfica del estudiante	Teórico conceptual	análisis e interpretación
Desplazamiento e Identidad	Pues los afecte porque los arranca de donde estaban, de su zona de confort, donde se sentían bien, arrancarlos de allá, dejar su cultura allá y venir a crear una nueva cultura, nuevas personas, nuevos comportamientos cosas que ellos allá en sus tierras no las veían, pero esa es la idea que se	Mucho miedo..... yo era una persona con miedos, yo era una persona con debilidades ...	Bergen y Luckmann (1968) los procesos sociales involucrados, en la formación y el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social Esta manera la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica	El desplazamiento o forzado, es una herramienta de poder del cual, los grupos armados ilegales usan dentro de su estructura social, estas la utilizan para imponer en el sujeto y/o la comunidad miedos, desarraigo cultural, nuevas acciones, donde tienen que adaptarse

	<p>aprendan adaptar y lo que tú dices es muy importante ir construyendo lo que ellos quieren ser.</p>		<p>entre el individuo y la sociedad (pp 214-215)</p>	<p>a nuevos territorios que inclusive para algunos sujetos, familias o grupos enfrentan problemáticas cotidianas en relación a la estigmatización y establecimient o de un lugar seguro. En este saco, tanto la narración de la docente y el estudiante se refleja los cambios y transformacion es que el desplazamient o forzado causa en la identidad,</p>
--	---	--	--	--

				donde la identidad narrativa de este adolescente se consolida la creación de una nueva realidad, es decir una nueva historia de vida.
Identidad narrativa y prácticas de educación inclusiva	Pues muchas cuando uno los ve que se adaptan rápido que terminan de estudiar, que siguen estudiando... yo he tenido muchos estudiantes ejemplo de vida, siempre se les cita y se les dice hálales de todo lo que has	Sí, pero yo prácticamente me siento como si fuera de acá.... No, los estudiantes y docentes nos la llevamos bien. Me ha ido bien, los compañeros dicen cosas buenas de	Ricoeur (...)El sí-mismo puede así decirse refigurado por la aplicación reflexiva de las configuraciones narrativas. A diferencia de la identidad abstracta de lo Mismo, la identidad narrativa,	En relación a la entrevista de la docente y la narración del estudiante se evidencia que todo sujeto tiene el compromiso de escribir su historia de vida como menciona Ricoeur, tiene la responsabilidad de actuar

	<p>pasado y mira hasta dónde has podido llegar hacer, entonces eso es lo importante</p>	<p>mi.... Como soy recochero, yo colaboro a los docentes, les hago favor, ellos me ayudan y yo les ayudo (se refiere a los docentes) Yo así estoy bien ... ya no soy miedoso, no como antes ya lo he superado</p>	<p>constitutiva de la ipseidad, puede incluir el cambio, la mutabilidad, en la cohesión de una vida. Entonces el sujeto aparece constituido a la vez como lector y como escritor de su propia vida” (p998).</p>	<p>sobre sí mismo, de imponer sus narraciones a favor de crear nuevas realidades. Ambos datos especifican como la adaptación a nuevos espacios genera progresos en sus vidas y como esto consolida significados positivos desde los pares hacía el estudiante.</p>
--	---	---	---	--

Resignificación identitaria.	Estos proyectos de vida los van organizando, desde que llegan aquí, entonces uno les ve para que son buenos y les ve todas las actitudes que tienen y los puede encaminar.. a mí me parece que te puedes ir por este lado.. que lo que más te gusta, que uno les vea las actitudes por ahí ... y son personas que pueden salir adelante... aquí hemos tenido hasta reinsertados en	Yo me he sentido muy bien, he aprendido mucho ... he aprendido más al estudio, he aprendido más de los profesores y ellos de mí. Yo les sirvo mucho a los docentes y soy feliz.. participo en clase ... quiero ser un trabajador, que tenga familia, quiero ser abogado para ayudar a personas,	Desde tres propuestas conceptual, la cual indica primero que, “el individuo interpreta las situaciones sociales, tiene capacidad de elección entre diversas alternativas y genera proyectos que en ocasiones contradicen o alteran las pautas socioculturales aprendidas e imperantes” (Ibáñez citando a Tirado, 2004 .p 93)	En relación a la Resignificación de la identidad narrativa del estudiante, se evidencia la transformación de los discursos y como narra su vida. En el discurso de la docente, ella interpreta que los estudiantes que han sido víctimas de desplazamiento o forzado son resilientes, logran construir una nueva vida, cumplen metas y se adaptan al nuevo territorio tanto que incorporan nuevas formas
------------------------------	--	---	--	--

	<p>la institución y son personas que se han graduado, que tienen sus negocios, dicen a mí no me gusta trabajarle a nadie, pero con toda la experiencia que tiene del estudio han logrado montar su propia microempresa, entonces es muy gratificante y ahí está su proyecto, pero bueno uno les dice, si puedes ir aumentando la producción aumentando el personal las</p>	<p>me gusta ayudar..</p>	<p>Arendt citada por Ricoeur (-) comenta que responder a ese ¿Quién? es narrar la historia de vida, ya que la historia narrada cuenta la acción y quien es el personaje que actúa o actúan, por lo cual esto es la identidad narrativa</p> <p>por otro lado, Tajfel (1984) refiere que su teoría parte de lo cognitivo emocional, puesto que la elección de</p>	<p>de actuar y costumbres culturales desde la etnoeducación, por otro lado, el estudiante no se estigmatiza, ni es discriminado por el hecho de ser desplazado, más bien, tienen un concepto apreciativo del estudiante, tanto que el mismo ha transformado sus vivencias, retoma nuevas expectativas y crea desde su proyecto de vida ayudar a otros por</p>
--	--	--------------------------	---	---

	<p>cosas pueden mejorar.</p>		<p>encontrar un grupo social parte de esas categorías o características particulares que tienen y gracias a esto se logra identificar, encontrarse en ellos, en un acto con sentido, que de igual forma sirve para el autoconcepto.</p>	<p>medio de ser profesional. En relación a los teóricos, la narración del estudiante crea su historia de vida, siendo actor desde su cotidianidad de ella, además desde sus capacidades elige entre diversas alternativas y genera proyectos en pro de ser alguien para sí mismo y para otros. Estableciéndose en grupos sociales que junto a ellos incorpora nuevas vivencias y</p>
--	------------------------------	--	---	--

				experiencias que enriquecen su educación, su cultura, su identidad y su proyecto de vida.
--	--	--	--	---

Anexo 9 Calificación de Instrumentos

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
TRABAJO DE GRADO**

EVALUACIÓN, CONCEPTO Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

Por medio del presente informe hago constar que se ha realizado la revisión, evaluación y, establecido un concepto, en el proceso de validación del instrumento: Entrevista semi estructurada y reporte autobiográfico formulado por el (los) estudiantes: Andrés Felipe Sáenz bajo la dirección de la profesora Johan A Martínez en el marco del proyecto investigativo de trabajo de grado titulado: **Identidad narrativa en un adolescente desplazado por el conflicto armado y su relación con las prácticas de educación inclusiva** con objetivo general: Explorar la identidad narrativa de un adolescente desplazado por del Conflicto Armado y su relación con las prácticas de educación inclusiva llevadas a cabo en un Colegio de secundaria en Santiago de Cali.

Concediendo la siguiente valoración cualitativa y cuantitativa del mismo;

ASPECTOS A EVALUAR	D.	A	B.	E.	PUNTAJE
Objetivo de la investigación				X	5.0
Claridad variable (s)/categoría (s) de análisis				X	5.0
Coherencia ítems-variable (s)/categoría(s)				X	5.0
Ítems mide variable (s)/categoría (s)				X	5.0
Redacción de los ítems			X		4.4
Ortografía de los ítems				X	5.0
Presentación de instrumento				X	5.0
Selección de población /muestra			X		4.5
Procedimiento			X		4.3
Consentimiento asistido				X	5.0
Aspectos éticos, bioéticos y deontológicos				X	5.0.

D: Deficiente (1.0-2.9), A: Aceptable (3.0-3.9), B: Bueno (4.0-4.7) E: Excelente: (5.0)

Observaciones, recomendaciones y sugerencias:

Corregir algunos detalles de redacción. El instrumento es claro, coherente y organizado.

EXPERTO:

Nombre y apellidos: Julian Andrés Casprilla
 Profesión: Psicólogo Docente
 Tarjeta profesional: 4363533
 FECHA: Nov/07/2013.

14. Referencias Bibliográficas

Ángela Vera, Jorge Palacio & Luceli Patiño (2013). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar.

Amnistía Internacional (2009) El estado de los Derechos Humanos en el mundo.

ISBN: 84 96462-23-6. Recuperado de:

<https://amnistiainternacional.org/publicaciones/75-informe-2009-el-estado-de-los-derechos-humanos-en-el-mundo.html>

Arroyave (2010) Aproximaciones a una Psicología de la exclusión. Revista Colombiana de Ciencias Sociales | Vol. 2 | No. 1 | PP. 66-73 | enero-junio | 2011 | ISSN: 2216-1201 | Medellín-Colombia. Recuperado en:

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/99/93>

Ávila Díaz, William Darío & Rincón Rueda, Alberto Isaac (2015). Interculturalidad y Desplazamiento: ubicación en las ciudades capitales. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 18 (1), pp. 165-185.

Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. Educ. Educ. Vol. 18, No. 1, 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4

Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>

- Berger P y Luckmann T (1968) La construcción social de la realidad. Recuperado de:
<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bunch, G (2015) An Analisis of the movie to Inclusive Education in Canada. What Work. *Revista electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 1-15. doi: 10.6018/reifop 18.1.21.14311.
- Butenk, A., & Chistokhina, A. (2015). Inclusion education: analysis of Russian teachers' expectations and important aspects of school personnel training. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 201-209. doi:10.6018/reifop.18.1.214401
- Carr (2002) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/344750255/Wilfred-CARR-2002-Una-teoria-para-la-educacion-Hacia-una-investigacion-educativa-critica-pdf>
- Carreño (2010) Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas.*, 20, 2009, pp 195-214. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Cifuentes, M (2008) El sí y el Otro en la constitución de la identidad: niñas, niños y adolescentes desvinculados del conflicto armado.
- Declaración de Salamanca (1994) para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Del Castillo-Sabogal, Marcela; Navarrete-Canchón, Diana Cecilia; (2015). Una mirada educativa a la relación madres e hijos frente al desplazamiento forzado en Colombia. *EduSol*, Octubre-Diciembre, 90-105

- Diana M TORO. (2011). Acompañamiento psicosocial a niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia: un escenario para la acción sin daño. Recuperado de <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/570>
- Duque Vargas, N. H. & Lasso Toro, P. (2016). Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 155-173. doi: 10.15446/rcp.v25n1.49971.
- Escobar, D. S., & Ravasio, M. H. (2016). O fenômeno da transferência e as (im)possibilidades na educação inclusiva. *Perspectivas En Psicología: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 13(1), 27-36
- Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía Educational Policy Analysis Archives, 18 (22). Recuperado [fecha] de from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/726>.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>.
- Hewitt, N., Gantiva, C.A., Vera, A., Cuervo, M.P., Hernández, N.L., Juárez, F. & Parada, A. J. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 79-89. doi: 10.14718/ACP.2014.17.1.9
- Garnique-Castro, F. & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 577-593.

Gómez Palacio, G. D. y Carrasco Tapias, N. (2010), “Construcción de la identidad adolescente en los contextos sociohistóricos y culturales contemporáneos” en *Revista Pensando Psicología*, vol. 6, núm. 11, pp. 95-102.

Gómez Palacio, G.D. y Carrasco Tapias, N. (2012) Identidad y discurso en jóvenes adolescentes del Colegio Universidad Cooperativa de Colombia. *Revista Pensando Psicología*, 8(15), 54-73.

González R., Sergio; Cavieres H., Héctor; Valdebenito S., Mariela; Díaz C., Carlos; (2005). Revisión del constructo de identidad en la psicología cultural. *Revista de Psicología*, 9-25.

Jiménez Flórez, Mauricio Hernán; Sánchez, Ana Lucía; (2016). Identidades narrativas y organizaciones juveniles en sectores populares de Cali. *Psicología & Sociedade*, Septiembre-Diciembre, 505-515.

Índice de Inclusión UNESCO (2000) Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela. ISBN: 84-607-5734. Recuperado de:
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Índice de Inclusión en Colombia (2009-2012) Programa de educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-320693.html>

Ministerio de educación. (2007). Educación para todos. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Informe Ejecutivo Situación de la Población Víctima del Conflicto Armado en la Ciudad de Cali 2013-2014. Recuperado de

<http://www.personeriacali.gov.co/sites/default/files/informes/archivos/informe-victimas%281%29.pdf>

LASSO TORO, P. (2013). “Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia”. En: *Revista Guillermo de Ockham* 11(2). pp. 35 – 51.

Ley 1448 de 2011, diario oficial N°. 48. 096 Congresos de la República de Colombia. 10 de junio de 2011

Ley 115 de 1994. Ley general de Educación. República de Colombia. Febrero 8 de 1994
Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 715 de 2001. Poder Público, Rama Legislativa. República de Colombia. Diciembre 21 de 2001. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. República de Colombia. Noviembre 08 de 2006.

Ley 1090 de 2006. Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. República de Colombia. Septiembre 06 de 2006. Recuperado de:
<http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf>

Mercado Maldonado, Asael, & Hernández Oliva, Alejandrina V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251.
Recuperado en 06 de marzo de 2017, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010&lng=es&tlng=es.

Registro único de víctimas. (2016). Víctimas del conflicto armado. Recuperado de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

Ojeda P (2013) Construcción de identidades narrativas. Estudio de relatos de dos niños desplazados. p 600-610.

Oviedo - Córdoba, Myriam; Quintero-Mejía, Marieta; (2014). El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Enero-Junio, 339-353.

Reyes E. (2013, julio 24). El conflicto armado en Colombia deja 220.000 muertos desde 1958. El País. {En línea}, en español. Disponible en http://internacional.elpais.com/internacional/2013/07/24/actualidad/1374677621_928074.html

Reyes Juárez, Alejandro. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Revista mexicana de investigación educativa, 14(40), 147-174. Recuperado en 06 de marzo de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008&lng=es&tlng=es

Hernandez R, Fernandez C y Baptista P. (2014) Metodología de la investigaciones. Sexta edición. Recuperado de: https://www.academia.edu/15265809/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_-_Sexta_Edici%C3%B3n

Pérez L, Delgadillo I, García D. (2014) Alteridad e identidad: dos categorías en tensión para comprender el pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4996098>

Ricoeur (1996) Sí mismo como Otro. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. Recuperado de:

<https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>

Ricoeur (1995) Identidad Narrativa. En Historia y Narratividad Recuperado en:

<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Historia-y-Narratividad.pdf>

Romero, F. (2013). CONFLICTO ARMADO, ESCUELA, DERECHOS HUMANOS Y DIH EN COLOMBIA. *Análisis Político*, 26(77), 57-84. Recuperado de

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001/45251>

Silva. I (2006) La adolescencia y su interrelación con el entorno. Madrid, España.

Edición: instituto de la Juventud.

Terrón Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40.

DOI:10.7179/PSRI_2017.29.02.

Tesouro M, Palomanes M, Bonachera F, Martínez L. (2013) Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184322>

Tirado (1993) La identidad. En T, Ibáñez (ED UOC) Introducción a la Psicología social (pp 93-138) Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=-n33QfqZa9YC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

UNESCO, Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris, UNESCO, 2005

Vera, Marquez, Angela Victoria; Palacio Sanudo, Jorge Enrique; Maya Jariego, Isidro y Holgado Ramos, Daniel. Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *rev.latinoam.psicol.* [online]. 2015, vol.47, n.3, pp.167-176. ISSN 0120-0534.
<http://dx.doi.org/10.1016Zj.rlp.2015.06.006>

Vera Márquez, Ángela Victoria; Patiño Garzón, Luceli; Palacio Sañudo, Jorge Enrique; (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, XXXVI. 12-31.

Woolfolk. A. (1996) *Psicología Educativa* 6 ta Ed. Mexico: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.