

**PROCESOS DE RE-EXISTENCIA E INCLUSIÓN ESCOLAR
DE JÓVENES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN COLOMBIA EN TRES
COLEGIOS PÚBLICOS DE LA LOCALIDAD RAFAEL URIBE URIBE**

Cesar Omár Fernando Niño Nieto

cfninon@unal.edu.co

Secretaria de educación Bogotá

Universidad Nacional de Colombia

Resumen

El conflicto armado en Colombia desencadenó diversas formas de violencia que afectaron de manera profunda en sus múltiples esferas a miles de familias en todo el territorio nacional.

Este proyecto de investigación se enfoca especialmente en analizar los procesos de Re- existencia e inclusión que han vivido al interior de sus planteles educativos jóvenes víctimas del conflicto a través de las diversas experiencias escolares y sus relatos, buscando comprender las maneras en que estos alcanzan un proceso de desarrollo personal y social como sujetos culturales al interior de tres planteles de educación pública visibilizando su relación con el ámbito escolar y sus distintos actores.

Summary

The armed conflict in Colombia unleashed various forms of violence that profoundly affected thousands of families throughout the national territory in its multiple spheres.

This research project focuses especially on analyzing the processes of Re-existence and inclusion that young victims of the conflict have experienced within their educational establishments through the diverse school experiences and their stories, seeking to understand the ways in which they reach a process of personal and social development as cultural subjects within three schools of public education, making visible their relationship with the school environment and its different actors.

Palabras clave: Experiencias escolares, Inclusión, Jóvenes víctimas, Relatos, Re-existencia.

Metodología

Se pretende realizar el abordaje investigativo mediante grupos focales, entrevistas, observación participativa y la creación de piezas comunicativas que permitan reconocer y comprender los diversos relatos de los jóvenes víctimas en los cuales se busca identificar las experiencias y dinámicas escolares que favorecen y obstaculizan los procesos de re-existencia e inclusión de estos jóvenes en su contexto educativo.

Pregunta de investigación

¿De qué manera los relatos de experiencias escolares visibilizan los procesos de re-existencia e inclusión de jóvenes víctimas del conflicto armado interno en Colombia de tres colegios públicos de la localidad Rafael Uribe Uribe?

Objetivo general

Analizar los relatos de experiencias escolares y las piezas comunicativas creadas por jóvenes víctimas del conflicto armado interno en Colombia, con el fin de comprender sus procesos de re-existencia e inclusión en tres colegios públicos de la localidad Rafael Uribe Uribe

Objetivos específicos

-Analizar los relatos de experiencias escolares de los jóvenes víctimas del conflicto armado a la luz de la lectura textual y cultural.

- Realizar talleres de creación y producción de piezas comunicativas con jóvenes víctimas del conflicto armado, a fin de estudiar en textos concretos los procesos de re-existencia e inclusión en la cultura escolar.
- Identificar las dinámicas escolares que inciden en los procesos de re-existencia e inclusión de jóvenes víctimas a partir de sus relatos de experiencia.

Justificación - marco - cuerpo de investigación

El “ser” víctima del conflicto es relevante para el investigador y para la investigación a partir de la experiencia personal ya que el “ser” víctima no es ajeno a la realidad cercana a este proceso de conocimiento, sino que, como muchos otros el haber sufrido diferentes hechos victimizantes en carne propia marcaron de distintas formas la historia de vida, por tanto se comprende plenamente la importancia del reconocimiento de las víctimas producidas por el conflicto armado interno y se percibe la importancia que requiere que dicha situación sea entendida por quienes no se sienten o consideran víctimas del conflicto. Sufrir o padecer diferentes acciones producto de la violencia en carne propia y que estas sean parte activa de la vida, que ahogan y alteran todo el tiempo cada cosa que se hace, normalmente sin saberlo o sencillamente asumiendo que no es así, fortalece el deseo de que los efectos que conlleva dicha situación sean llevados más allá de la esfera personal y se puedan instaurar fuera de las barreras sociales y culturales que normalmente se ponen para proteger a quienes se ven lejanos o creen no ser parte de la violencia sufrida en Colombia.

Igualmente desde la perspectiva de la investigación la temática es importante para los estudios culturales ya que permite el reconocimiento de un fenómeno social vivido por sujetos culturales y la consiguiente construcción de un tipo de sujeto cultural a partir de una experiencia que altera las mismas fronteras sociales.

De esta manera la investigación tiene como objetivo comprender los procesos de re-existencia e inclusión a partir de los relatos y las experiencias escolares de jóvenes víctimas del conflicto armado interno en Colombia (que en adelante se identificaran de manera resumida como jóvenes), en tres colegios públicos de la localidad Rafael Uribe Uribe y la manera cómo la creación de piezas comunicativas dan cuenta de su re-existencia, favoreciendo el reconocimiento y auto-reconocimiento como sujetos culturales.

Además, se espera sensibilizar a la población de jóvenes que no han sido víctimas directa del conflicto, para fortalecer el tejido social de apoyo para las víctimas y prevenir procesos de estigmatización y re-victimización de los jóvenes víctimas.

El conflicto armado en Colombia, pese a no ser único en el mundo, se ha desarrollado de forma tan particular y con niveles de violencia tan altos y extendidos que han generado un proceso deshumanizador profundo cuyas consecuencias se normalizan o sencillamente se invisibilizan, llevando a que las personas víctimas del conflicto generen un profundo temor al rechazo y en ocasiones prefieran mantener oculta su condición de víctima. De igual forma las comunidades receptoras han desarrollado prevenciones respecto a los motivos por los cuales las víctimas terminaron sufriendo los efectos de la guerra, ocasionando que los estigmaticen, rechacen o los ignoren, a tal punto que para acceder a vivienda, trabajos, escuela, entre otros, terminan encubriendo su historia y tratando de sobrellevar las consecuencias emocionales del mismo proceso de victimización, en este sentido las víctimas no cuentan en muchas ocasiones con un tejido social de apoyo, se ve afectada su garantía de derechos y su ejercicio de ciudadanía, lo que amplía sus heridas, ahonda sus problemáticas y revictimiza constantemente a esta población..

Bogotá es receptora de un significativo número de familias que han sido víctimas del conflicto armado interno en Colombia o que sufren hechos victimizante que alteran cada esfera de su vida:

“Los entornos personales, familiares, sociales, culturales, pueden ser vistos y analizados como las esferas implícitas en la morfología de las relaciones de los hombres con sus iguales y con su entorno,, estamos, o más bien, somos parte de burbujas, esferas, incubadoras, invernaderos, donde el hombre se construye, se protege y cambia. La vida humana se organiza con base en las relaciones, en el afianzamiento del hombre en su identidad a la confirmación de sus espacios íntimos, sus casas, sus ciudades y sus espacios metafísicos e imaginarios” (Vásquez, 2008, p.218).

En este sentido las familias han sufrido una profunda afectación en sus esferas generando traumatismos comunes e individuales en cada miembro de la familia de acuerdo con su edad, etapa étnica, recursos de afrontamiento, creencias culturales, metas, sueños, etc. Estas familias, al llegar a la ciudad, idealmente buscan ubicarse cerca a sus redes de apoyo si cuentan con ellas o en los barrios periféricos o de estratos socioeconómicos bajos que les provean un lugar donde vivir, ya que sus recursos son inexistentes o insuficientes.

En estas familias están presentes niñas, niños y jóvenes (en adelante NNJ) que terminan escolarizados en los planteles distritales ya sea para iniciar su formación académica o continuar con ella y, en ocasiones, como sencilla ocupación de tiempo libre y medida de prevención de exposición a riesgos, como lo manifiestan en diálogos sostenidos el investigador y algunas familias del plantel educativo Colombia Viva de la localidad Rafael Uribe Uribe durante el año 2017.

Al iniciar sus actividades escolares estos NNJ, al igual que sus demás compañeros, empiezan a afrontar un sin número de problemáticas y dificultades que están llamados a resolver para adquirir la experiencia suficiente que les permita afrontar una vida adulta. Sin embargo, esta población específica trae consigo historias de violencia y cargas emocionales no resueltas relacionadas con el conflicto que refiere un mayor grado de vulnerabilidad; eventos que deberían tener una mayor y adecuada atención por parte de las instituciones educativas y de los organismos encargados de atender a las víctimas, como lo son la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), Prosperidad Social (DPS), El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), los distintos ministerios. Atenciones que normalmente no son suficientes para superar las experiencias victimizantes, siendo estas problemáticas que llegan a ser parte de su cotidianidad escolar.

En este sentido las instituciones educativas están “obligadas” a prestarles un servicio educativo y una atención adecuada e incluyente a los jóvenes víctimas del conflicto al ser su objeto social de manera coherente y complementaria de acuerdo a la necesidad que traen consigo a raíz de su historia vivida. Sin embargo, la realidad demuestra que no se cuenta con los recursos humanos, económicos ni físicos para cumplir cabalmente con esta labor y terminan siendo a quienes se les responsabiliza de sin número de problemáticas que terminan afectándolos en su vida escolar.

Es importante entender entonces que para poder lograr una pertinente atención en los planteles educativos se requiere adelantar la respectiva gestión escolar que pueda aportar de manera coherente a la inclusión de los jóvenes víctimas, aún más ahora que se habla de la etapa del pos-acuerdo. Buscando escenarios reflexivos que permitan realizar una verdadera inclusión, permitiendo lograr un acceso a los medios y recursos que los jóvenes requieren, logrando permanecer en los procesos y los planes de estudio; lo cual requiere de una colaboración activa y vivencial por parte de los jóvenes y de las directivas, el cuerpo administrativo, los docentes, los demás estudiantes y la comunidad.

Al interior de las familias víctimas del conflicto están presentes jóvenes que han sufrido de forma directa e indirecta los efectos de la guerra, quienes serán los participantes de la investigación que se adelanta. Estos jóvenes se vinculan a colegios distritales en donde idealmente el contexto educativo debería garantizar las condiciones para atender de manera pertinente a esta población de acuerdo con sus condiciones y características según el título 6, capítulo 2, artículo 2.2.6.2.1. del decreto 1084 de 2015 en que indica que las instituciones educativas están obligadas a:

“Asegurar el acceso, así como la exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones oficiales de educación preescolar, básica y media y promover la permanencia de la población víctima en el servicio público de la educación, con enfoque diferencial y desde una mirada de inclusión social y con perspectiva de derechos”

Sin embargo, en un escenario real ni los mismos planteles educativos ni las direcciones locales de educación hacen un verdadero proceso de identificación y de caracterización de estos jóvenes víctimas quienes terminan llegando a la institución en las mismas condiciones que cualquier otro estudiante, perdiendo así su derecho a recibir la atención requerida por ellos según la norma.

Es preciso entender que al interior de los colegios se requiere el desarrollo de acciones o iniciativas que fomenten que los jóvenes víctimas se sientan acogidos, aceptados, reconocidos por lo cual una amplia variedad de estrategias que aborden sus experiencias, dificultades y expectativas, resultan pertinentes para movilizar en ellos procesos de re-existencia que tiene insertos formas como la resiliencia, la recuperación emocional, la garantía de la construcción de un tejido social de apoyo, la construcción de ciudadanía en los territorios y los procesos de equidad e inclusión social para esta población.

Al no identificarse su condición de víctima en los colegios no se conoce de qué manera ha sido para ellos su relación anterior con la escuela y las cargas que los acompañan en relación a la misma, las personas importantes que estuvieron presentes, los sentidos impartidos y encontrados, los aprendizajes obtenidos y sus pertinencias y una serie amplia de arraigos que estos jóvenes desarrollaron en muchas ocasiones. Así mismo no se conoce cuál es la experiencia que acompaña a los jóvenes al ingresar a estos colegios que de muchas maneras configurara la relación que entablaran nuevamente con la institución educativa.

En esta nueva relación se comparten otras formas de reciprocidad, de enseñanza, de comunicación, de evaluación que pueden convertirse al no ser tratadas de manera adecuada en un obstáculo para asimilarse a este nuevo entorno cultural y entablar choques hacia la idea de sociedad que desde la escuela les serán inscritas en este sentido “La liberación de los instintos libertarios pasa por hacer pedazos cualquier forma de autoridad, especialmente la del docente” (Roca, 2010), como reacción al deseo de buscar en ellos una determinada forma de actuar. Sobre lo anterior, Urraco y Nogales (2013, p.154), siguiendo las ideas de Foucault, refieren en relación a la escuela que allí se desarrollan “procedimientos para dominar y manipular (...) Unas veces más o menos visibles, otras veces bajo la apariencia de bien común, pero todas buscando la instauración de la disciplina sin que parezca algo impuesto o que viene de fuera, sino como algo natural y necesario”.

Se ve entonces la inscripción del joven en el dispositivo de la escuela, que se puede aplicar según lo planteado por Foucault entendida como una red con su discurso que les exige el uso de sus instalaciones, la aplicación de sus leyes y sus reglas, la imposición de sus principios y lo que es propio del programa de la institución que los constriñe a prácticas particulares con un juego específico de nuevas posiciones que requieren de modificar sus propias funciones como respuesta a una urgencia distinta a la que ellos mismos pueden requerir (García, 2011, p.).

En este marco, este tipo de investigaciones son importantes para darle voz a los jóvenes víctimas en las que puedan expresar y relatar sus experiencias vinculadas sin querer al conflicto y a sus vínculos con la escuela. Es importante hablar del escenario escolar pues este es un territorio, que por sus condiciones instauradas en lo simbólico del sujeto, tiene las herramientas para movilizar los procesos de recuperación emocional y oxigenar procesos resilientes que ayuden a superar las heridas ocasionadas y a estimular una mayor permanencia en el sistema educativo, pues idealmente es un factor protector que evita que los jóvenes víctimas se vinculen a otros fenómenos de vulneración.

Otro elemento que surge es la posibilidad de reconocer si la condición de víctima cambia de alguna manera el sentido dado al colegio, a la interacción con los compañeros, al plan de estudios impartido, al uso de los escenarios, a las actividades no curriculares, a sus maestros y demás aspectos, se busca por tanto llegar a identificar la existencia o no de lo que es específico para este grupo en su relación con la escuela.

Cuando surgen aspectos propios de los jóvenes víctimas es preciso determinar las relaciones implícitas en las prácticas del saber “Las prácticas se extienden entonces desde el orden del saber al orden del poder” (Hellemeyer, 2012, p.146) que son propias de la escuela y si aquella relación es identificada como tal por los estudiantes, pues con esto se podría entablar la discusión respecto a si las prácticas escolares son realmente escenarios que permiten a los jóvenes llegar a superar su condición de víctima.

Entender que con la aparente desaparición de la guerra tras la firma del acuerdo de paz con las Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia (FARC), la búsqueda de un acuerdo con el Ejército de liberación nacional (E.L.N.) y la aparente embestida contra las Bandas criminales (BRACRIM) por parte del gobierno Colombiano, se presentará un cambio en las formas de conflicto interno armado por la probable aparición de otro tipo de organizaciones o actores, sumado a la no atención de las problemáticas estructurales de la violencia en Colombia, permitirá deslumbrar el aumento de la demanda de cupos en los planteles y el agudizamiento de la

problemática que hasta el momento aparentemente no han tenido una atención completa, se reclama entonces comprender las formas propias de la interrelación entre los jóvenes víctimas y la escuela con la necesidad de generar iniciativas escolares de atención a la población para tener una base de conocimientos teóricos y prácticos, sobre la cual se construyan otras opciones a medida que cambien las formas de victimización y las necesidades particulares de las víctimas.

Estas ideas planteadas se pueden visibilizar más concretamente a partir de los distintos comentarios surgidos en las reuniones de distinta índole tenidas en el colegio Colombia Viva entre el investigador y los padres de familia la población víctima del conflicto vuelca sus deseos y expectativas relacionadas con los jóvenes hacia los planteles educativos, pero que en muchas ocasiones hacen oídos sordos como respuesta a la imposibilidad de atenderlos cabalmente.

Se encuentra entonces que en muchos sentidos se invisibiliza a esta población víctimas en los colegios debido a que se les normaliza y se deja de atender de manera diferencial como está estipulado en la Ley de Víctimas y Restitución de tierras 1448 de 2011, la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2016, Decreto único reglamentario 1084 del 26 de mayo de 2015 sector inclusión social y reconciliación, entre otras. En muchos casos este accionar está sujeto a una amplia gama de factores, entre ellos, el factor humano que por interés o tiempo no desarrolla procesos de atención adecuada a las víctimas de sus planteles.

Por otro lado, debido a que la condición de víctima no está supedita a estar en el Registro Único de Víctimas (R.U.V.), parte de esta población pueden pasar desapercibida en los colegios lo que agudiza la problemática de invisibilización y de no atención de sus necesidades particulares, ya que incluso para muchos NNJ poseer la condición de víctima es asumida como un problema frente al plantel y frente a sus compañeros, lo que reclama un proceso de auto-reconocimiento e interiorización que reconfigure un sentimiento de temor a ser considerado inferiores, diferentes o responsables del hecho victimizante.

Es necesario tener en cuenta que las experiencias victimizantes generan una amplia gama de consecuencias y al no ser tratada adecuadamente en los contextos receptores, en este sentido sería la escuela, ya que en algunos casos podría estimular la perpetuación de las dificultades emocionales derivadas del conflicto armado al no tener las herramientas ni medios requeridos para su atención.

Los jóvenes víctimas provienen de diversos contextos sociales y culturales en los que empezaron a construir una identidad, generaron vínculos familiares y sociales significativos y contemplaron la construcción de metas y objetivos para su vida que en algunos casos ya constituía un tipo de proyecto de vida que estaba mediado por las experiencias y aprendizajes que día a día iban teniendo. Sin embargo la llegada a sus vidas del conflicto armado afecto profundamente su ser llevándolos a afrontar miedos, temores, tristezas, duelos y nuevas realidades para las cuales no estaban normalmente preparados, los retos de sus vidas anteriores eran unos pero ahora las nuevas exigencias reclaman de ellos adaptarse o afrontar lo que nuevos entornos les exigen, parte de esas demandas serían el ingreso a nuevos planteles educativos con reglas y maneras “nuevas” para estos, nuevas relaciones, otras formas de pensar, reglas distintas, nuevos escenarios y una transformación casi total de todo aquello a lo que pertenecían.

Para poder lograr cumplir esas nuevas maneras y formas de ser que la sociedad a la que entran a pertenecer espera de ellos, tiene diversas opciones, una de ellas sería aceptar sin discusión alguna cada regla que se les imponga, permitir ser homogenizados para lograr ser parte del colectivo sin confrontar con este siendo devorados y ajustándose a la escuela, dejando todo lo que podría configurarlos para articularse en esa nueva cultura, el sujeto cultural por ende se solapa y se somete al OTRO a ese gran OTRO, que aplasta al otro chiquito (Goyes, 2019, p.)

Otra alternativa que en el caso es la que convoca al investigador surge desde la oportunidad de que los jóvenes logren re-construirse a sí mismos sin abandonar todo el acervo que traen consigo mismos, generando una especie de resistencia a esa idea de homogenización, re-existiendo desde sus propias fortalezas, afrontando aquello que pretende la escuela sobre ellos y desarrollando un proceso de re-existencia que les permita seguir siendo, proyectarse y construirse usando los nuevos medios que disponen sin abandonar los ya aprendidos anteriormente. En este sentido y tomado fundamento de la perspectiva de Albán (2013, p.) la reexistencia para la presente investigación será entendida como:

“(...) los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades (...) La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas (...) las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose. La re-existencia apunta a lo que el líder comunitario, cooperativo y sindical Héctor Daniel Useche Berón “Pájaro”, asesinado en 1986 en el Municipio de Bugalagrande en el centro del Valle del Cauca, Colombia, alguna vez planteó: “¿Qué nos vamos a inventar hoy para seguir viviendo?”.

Dada esa situación de homogenización se torna pertinente investigar como los jóvenes día a día se reconstruyen a sí mismos o no, de acuerdo con las dinámicas escolares teniendo presente que diariamente requieren de multiplicidad de estrategias que les permita maniobrar frente a esa nueva cultura que pretende oprimirlos.

De esta manera surge la importancia del relato que hace parte fundamental de la experiencia, siendo una multiplicidad de relatos de vida, de cultura, de sueños, de fantasías, de tragedias, de negaciones etc. El joven víctima muestra en sus relatos como es un sujeto de deseo, que tiene la oportunidad de oponerse a la re victimización que lo azota todos los días. Esta idea permite entonces investigar esa normativa para comprender los relatos de la re-existencia, desde el sujeto que se conforma de carne y hueso que está allí, que necesita expresar lo que está atravesado en su garganta, que tiene esa enorme necesidad de interrogarse, que busca un relato de re-existencia que se traduce a través de los discursos, que se conforman a partir de sus experiencias siendo un relato de la experiencia, de la historia de vida.

De hecho, al realizar una revisión de experiencias escolares que aborden y atiendan la condición de víctima hacia la superación de dicho fenómeno social, se encuentra un escenario desolador en tanto que no se visibiliza la realización de este tipo de iniciativas y las que existen son escasas o tienen altas limitaciones para su implementación. Esta situación de ausencia de estrategias escolares concretas para la inclusión y abordaje de esta población víctima agudiza la problemática ampliando la brecha social y el desconocimiento de cómo hacer un abordaje asertivo a esta población.

Se adelanta entonces un reconocimiento para establecer un diagnóstico de la situación, usando para ello un protocolo metodológico que tiene en cuenta los diferentes actores en el ámbito escolar y en la escena social en donde estos están insertados, reconociendo la importancia de entablar un habla con los jóvenes víctimas desde la importancia de comprender que

“el habla es un acto de voluntad e inteligencia que ocupa una persona para poder producir una lengua y comunicarse. Desde esta perspectiva, como acto individual, se opone a la lengua, que es social, pero están relacionadas entre sí ya que una depende directamente de la otra, la lengua necesita del habla para que esta se produzca y el habla necesita de la lengua para ser comprensible. Desde un punto de vista de la psicolingüística, el habla es la materialización individual de los pensamientos de una persona, es la manera en que cada individuo usa la lengua. Así el habla caracteriza la conducta lingüística de un hablante individual, por lo tanto, se expresa en nociones de lo que somos. Es el acto de emitir un mensaje basado en el conocimiento y experiencias de cada individuo, de acuerdo con su estilo propio y personal” (Martínez, 2012, p.16).

En este sentido es primordial un dialogo que parte del habla que lleve a la realización de talleres y otras herramientas investigativas para luego realizar el respectivo análisis y finalmente detectar qué espectro de problemáticas, experiencias, narrativas se pueden identificar entre ellos y hacia la comunidad. Posteriormente y como estrategias comunicativas del campo de los estudios culturales, se adelanta un proceso de formación a los jóvenes involucrados y busca ayudarlos a comunicarse con productos mediáticos visuales, orales, escritos, audiovisuales, para que vean la posibilidad de reconocerse como actores políticos y culturales en su distintas esferas sociales (Goyes, 2019, p.).

Se resalta entonces, la importancia de fomentar una conciencia crítica que permita acortar el abismo social que existe entre el mundo educativo y las formas comunicativas contribuyendo a la formación de autonomías que les permitan a los jóvenes víctimas ejercer su derecho a la comunicación, a la expresión, mediante una actitud, muchas veces divergente, que produzca un cambio cultural para favorecer una mayor equidad e inclusión en la comunidad educativa.

Ahora bien, resaltar que la comunicación es un derecho fundamental y en especial de las víctimas del conflicto armado interno ya que esta permite la reconstrucción de un tejido social abordando distintas formas que potencializan el desarrollo humano y social, la igualdad de condiciones, la superación de la situación de vulnerabilidad, como está inscrito en la Constitución Política de Colombia del 1991.

Los jóvenes víctimas mediante la formalización escolar son incluidos en los planteles educativos como sujetos sociales que refuerzan las estadísticas pero no son insertos como sujetos culturales, sin embargo y a pesar del fenómeno de violencia que han padecido estos jóvenes no han dejado de ser sujetos culturales.

Podría ser altamente relevante en este proceso que adelantan las instituciones educativas que se debe pasar de una idea de integración educativa a una forma más amplia de educación inclusiva, entendiendo que se puede adelantar un proceso de cambio hacia una idea de inclusión de los jóvenes víctimas a partir de replantear la forma como la inclusión es abordada en el ámbito educativo, se podría plantear la existencia de un primer abordaje adelantado cuando la condición de víctima se toma como un problema de toda la institucionalidad y no como una situación particular en cada plantel educativo que no sería relevante para la comunidad educativa, se podría pensar que integrar al joven víctima en las aulas con un mismo currículo y una reglas estándar sería la ruta normal, sin embargo esta manera podría ser sencillamente una “estrategia” para segregados, como parte de un “ideal” de inclusión educativa donde se espera que sea el ambiente, la sociedad, la política y la cultura lo que se transforme para permitir el desarrollo integral de los jóvenes víctimas.

La inclusión es uno de los grandes retos del sector educativo, especialmente de los territorios receptores de la población víctima que se desplaza por el influjo de la violencia ya que lograr que todos los estudiantes independiente a sus condiciones y antecedentes participen activamente de los procesos educativos respondiendo a su diversidad en todos los ámbitos (como puede ser lo cultural o lo socioeconómico), pero en especial en lo relacionado con sus necesidades o condiciones educativas particulares. Al respecto Blanco (2005), señala que mundialmente se ha configurado una tendencia al tránsito desde un enfoque integrador hacia un enfoque de inclusión desde un enfoque social y educativo curricular en el que predomina la búsqueda de la participación activa del estudiante (que para este caso serían víctimas del conflicto) dentro del sistema educativo convencional.

Es necesario resaltar que un enfoque educativo integrador (no incluyente), es la manera en que muchos planteles ven la alternativa a la inclusión, se enfocaba en la superación de las dificultades educativas del estudiante a través de estrategias escolares organizadas y desarrolladas de forma paralela al currículo formal, por lo que no ven necesario ningún ejercicio de modificación estructural del sistema o de las prácticas educativas para el estudiante con alguna diferencia respecto a los demás, planteando que es el estudiante que posee alguna condición diferencial él que debe cambiar para adaptarse al contexto. Esa perspectiva se fundamentaba en la idea de que condición diferencial es causada por factores de orden individual o por antecedentes sociales o familiares del estudiante, que para el caso radica en el hecho victimizante que ha sufrido él mismo y no por las condiciones del ambiente educativo o de las formas de enseñanza que limitasen su participación activa en el proceso escolar.

Contrario a esta idea un enfoque de educación inclusiva acoge la diversidad de esa amplia gama de aspectos como la cultura, la etnia, el género, la historia socio cultural, los antecedentes de violencia entre muchos otros y se soporta en la perspectiva de derechos, que no siempre es la mejor manera de ser abordado, sin embargo busca fortalecer la educación, la participación y la identidad queriendo prevenir cualquier forma de discriminación. En esta forma pretender hablar de inclusión educativa requeriría una profunda transformación de los sistemas educativos (culturas, prácticas y organización) para dar respuesta a la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes, superando las barreras (en las personas, las políticas, las culturas y las prácticas educativas) a las que se enfrentan los estudiantes para el acceso pleno a la educación.

La condicionalidad propia de los jóvenes víctimas por tanto se deriva no solamente de las condiciones individuales que entorpecen al estudiante como su familia, su condición socioeconómica, su historia con la

violencia, sino de la interacción de estas condiciones con los diversos componentes del sistema educativo como pueden ser el currículo, las estrategias pedagógicas, las relaciones con sus pares y docentes, que no se ajustan o no conocen las diversas características que configuran a quien ha sido víctima de la violencia y se ve obligado a transitar desde la seguridad de su territorio a la incertidumbre de una nueva realidad social. Entonces se podría pensar que la inclusión se podría lograr mediante de la generación de las modificaciones necesarias en todos los ámbitos para que los estudiantes logren participar y desenvolverse activamente en su proceso educativo, desde el reconocimiento de una realidad y una historia padecida en muchos territorios del país y que está nuevamente en aumento.

Para la investigación en esta etapa se podría entender que los abordajes y planteamientos de la inclusión planteados por Leal y Urbina (2014, p.16), podrían resumir en cuatro los elementos clave que según la UNESCO debe tener la educación inclusiva:

***-La inclusión es un proceso.** La inclusión se concibe como una búsqueda sin fin para encontrar mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia.*

***-La inclusión se refiere a la identificación y eliminación de barreras.** En consecuencia, se trata de la reunión, recopilación y evaluación de información de una amplia variedad de fuentes con el fin de planificar mejoras en la política y la práctica. Se trata de utilizar pruebas de diversos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.*

***-La inclusión es acerca de la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes.** Aquí la presencia se refiere a que los niños sean educados y que su asistencia sea confiable y puntual; participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras están allí y, por tanto, debe incorporar las opiniones de los propios estudiantes, y el logro se trata de los resultados del aprendizaje a través del currículo, y no solo los resultados de los exámenes.*

***-La inclusión implica un especial énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.** Esto indica la responsabilidad moral de asegurar que grupos que estadísticamente están en riesgo sean monitoreados cuidadosamente, y que de ser necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, la participación y los logros en el sistema educativo.*

De esta manera se podría plantear que la inclusión en los centros educativos de los jóvenes víctimas no se limita a la generación de unos principios y unas estáticas infraestructuras educativas, sino que se requiere de un proceso dinámico que se retroalimenta constante en busca de ajustar las condiciones y características cambiantes, pero no solo a los que tienen necesidades educativas o en muchos casos alguna discapacidad sino a todos los estudiantes en su diversidad. Entonces, en un escenario ideal los procesos se adapta a las necesidades y realidades de todos los estudiantes, eliminando barreras y generando igualdad de oportunidades. Por ello, la inclusión se trata de transformación y no solamente de acceso, ofreciendo una educación de calidad que dé respuesta a las diferencias haciendo efectivo para todos el derecho a la educación (Blanco, 2005).

Otra de las líneas vinculadas a la investigación está relacionada con el deseo de encontrar en los relatos de los Jóvenes víctimas los procesos de re-existencia presentes en ellos a partir de identificar que el tema de la re-existencia es crucial en los estudios de la decolonialidad, que pueden ser vistos al interior de la escuela, ya que se desarrollan procesos de homogenización que podrían asemejarse a formas de colonización, tratándolos como iguales desde planteamientos como “el enfoque de derechos” que asume figuras institucionales que no reconocen la otredad y se termina profundizando la invisibilización, por eso se podría encontrar que al hablar de las relaciones presentes en el plantel educativo se evidencia como lo plantea Catherine Walsh, en su libro Pedagogías decoloniales se requiere adelantar formas de resistir, re-existir y re-vivir, entendiendo que la re-existencia reconoce a un poder opresor y pretende crear o desarrollar maneras de existir, de sentir, de pensar, y de actuar en un entorno que se va construyendo a sí mismo a través de distintas insurgencias de ser buscando construirse como un otro “humano”.

En esta construcción la re-existencia no se instaura en los jóvenes víctimas siguiendo patrones que obedezcan a la forma en que el mundo ha sido impuesto y diseñado de antemano para ellos ya sea por el

conflicto que vivieron o por las instituciones a las que se les vincula, ya que la re-existencia es una irrupción que envuelve el pensamiento, la acción, el sentir y la percepción que podría encontrar un tipo de salida a través de la creación de las piezas comunicativas.

Es posible entender la importancia de ser de la re-existencia como:

...la confrontación de la modernidad que es la misma que se caracteriza no solo por el privilegio de la ciencia y la técnica, sino también y quizás de forma más fundamental por la negación de existencia de sujetos, artefactos, y grupos humanos considerados como nomodernos (primitivos o salvajes, por ejemplo). Esta negación de existencia no es inofensiva y tampoco solamente metafórica. La misma se ha manifestado y está anclada en actividades tales como la colonización, la esclavitud racial, y el genocidio. Hoy en día se manifiesta en violencia desproporcionada, muerte temprana, escasos recursos, contaminación ambiental, asesinatos, violaciones sistemáticas, y desplazamientos territoriales entre muchas otras formas de negación. (Torres, p. 27).

Surge nuevamente la relación entre re-existencia y piezas comunicativas que puede perfeccionarse al introducir el tema e identificar el problema, tomando el mayor sentido a la pregunta, siendo un proceso que debe irse desarrollando en su performance investigativo y en muchas ocasiones desde la escritura.

No se puede olvidar que en tanto se pueda generar un vínculo relacional entre Reexistencia y memoria, se previene en cada joven la repetición y perpetuación del conflicto ya que permite entender las causas de este y relacionar los efectos ocasionados con los múltiples interés que están ocultos tras la violencia impartida sobre las comunidades, la relación entramada entre tejido social y memoria hoy en día es relevante ya que para la construcción de paz se requiere que se entienda a cabalidad lo ocurrido y el impacto generado, ya que los jóvenes víctimas del conflicto son actores sociales que pueden contar la historia desde su experiencia directa y existe una carencia significativa de investigaciones o estudios que hagan oír sus voces.

Como lo plantea Pérez (2014, p.19), haciendo referencia a Isabel de Salas Nestares de la Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia: “La comunicación como espacio de encuentro y de transformación. La comunicación como eje vertebrador de la Estrategia para un hombre relacional en un entorno complejo”, las estrategias que abordan los relatos y terminan plasmándose en las piezas comunicativas deben tener la capacidad de anticipar y establecer un marco de referencia negociado con el entorno al interior del cual se pueden construir discursos y textos como parte de una propuesta de acción. Sin embargo, es necesario considerar las estrategias desde la comunicación y no como un paso que sigue al otro.

Ahora bien, las piezas comunicativas tienen implícito para este caso el concepto operativo de dispositivo que gestiona la investigación en términos de espacio o pretexto para la reflexión que es, en últimas, lo que se quiere. Para Agamben, citado por García (2011), el dispositivo es la síntesis de un conjunto heterogéneo de elementos que bien pueden ser lingüísticos o no, y que, sin embargo, se inscriben siempre en una relación de poder y de saber: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. Lo interesante del dispositivo es que debe implicar un proceso de subjetivación, es decir, debe producir un sujeto (Goyes, 2018, p.).

La forma como se desarrollan y crean piezas comunicativas por parte de los jóvenes víctimas del conflicto se vinculan como mediadoras en sus proceso de reexistencia, entendiendo que dichas piezas comunicativas tienen una relación directa con el arte y la comunicación:

Desde esta perspectiva el arte se puede considerar como una “agencia otra” entendida según la comunicadora colombiana Camilia Gómez Cotta, “como la posibilidad narrativa desde la diferencia cultural” que hace posible develar “la matriz colonial, la naturalización de la discriminación racial/étnica y cultural [...] así como la producción discursiva de subjetividades dominadas/dominantes” y proporciona, “desde la experiencia política el desciframiento de prácticas de re-existencia identitaria, política y cultural” (...) En consecuencia el arte no solamente será la creación y construcción de artefactos, sino que conformará un escenario de complejidad en el cual, como lo plantea el maestro Luís Camnitzer, “el sentido

de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales, entre otras” (Albán, 2013, p. 453).

que los lleve a ser reconocidos como sujetos culturales y no solo como sujetos sociales integrados en los centros educativos, pero que no están incluidos en los mismos, situación que se identificó a partir del dialogo y actividades realizados en distintos planteles educativos. Se espera evidenciar la pertinencia de este tipo de procesos para la reconstrucción del tejido social, el fomento de los ejercicios de ciudadanía y la prevención de la revictimización buscando una mayor inclusión social y cultural de los jóvenes víctimas al interior de los mismos.

Por tanto, desarrollar estrategias como lo son las piezas comunicativas, podrían dar trámite a dichas experiencias, permitiendo un proceso de recuperación emocional de la persona y frente al otro, su reconocimiento como sujeto cultural, como sujeto de derecho, potenciándolo hacia el ejercicio de la ciudadanía y la inclusión efectiva en el ámbito escolar.

Desde otro ángulo, reconocer la influencia que se puede desarrollar en los jóvenes víctimas del conflicto a través de las estrategias comunicativas para sí y sus pares es un recurso que potencializa la resolución de una amplia gama de problemáticas que deben ser abordadas mediante el ejercicio reflexivo y conjunto en la comunidad académica, en este sentido es pertinente que en la escuela se realicen procesos pedagógicos que permitan el análisis de las realidades vividas por sus integrantes de forma incluyente y pertinente que permita mediante un ejercicio reflexivo un accionar re-existente en ellos.

Sin embargo, la realidad muestra que los jóvenes víctimas disponen de enfoques comunicativos, ni tienen acceso a medios de comunicación que les den la oportunidad de socializar sus experiencias como víctimas del conflicto y se agudizan distanciamientos profundos que podrían tener resolución a través de incentivar y permitir el uso de estrategias comunicativas para transmitir su sentires y experiencias. Lo anterior, no solo lleva a que los jóvenes víctimas tengan la oportunidad de manifestar sus realidades sino que es un puente que moviliza el establecimiento de diálogos más profundos con sus emociones para lograr manifestarse de diversas maneras hacia los demás, minimizando los temores propios de los procesos comunicativos tradicionales y fortaleciendo la red de soporte socio-emocional que ellos necesitan.

No basta con desarrollar, de forma tradicional, la competencia comunicativa de los estudiantes sino que se requiere potencializar su apropiación de estas como mediación del cambio y su sentido crítico para que a través de los medios, el arte y las creaciones alternativas, tengan la oportunidad de sentirse parte de esos nuevos territorios a los que han llegado y se transgreden las fronteras que les agobian y aquejan, articulando sus sentires con otras personas que en muchas ocasiones no han tenido contacto real con la violencia padecida en el país por el conflicto armado interno.

Referencias

- Albán, A. (2013). *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir Tomo II*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Ley 1448 de 2011 Nivel Nacional*. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043>
- Blanco, R. (2005). *Tendencias mundiales en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales*. Seminario Internacional: inclusión

social, discapacidad y políticas públicas (pp.65-67). Santiago Chile:

UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

Castellanos, J. (2016). *La escuela después de las Farc*. Bogotá: El Espectador. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/pais/la-escueladespues-de-las-farc>.

García, L. (2011). *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze y Agamben*. España:

A Parte Revista de Filosofía 74. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>

Goyes, C. (2018). *Comunicación personal*.

Goyes, C. (2019). *Comunicación personal*.

Hellemeier, A. (2012). *Michel Foucault: episteme, dispositivo y prácticas*. Buenos

Aires: IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-072/36.pdf>

Jiménez, A., Infante, R., Cortés, R. (2012). *Escuela, memoria y conflicto en*

Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. Bogotá: Revista Colombiana de Educación, N. 62.

Leal, L., Urbina, J. (2014). *Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa*. Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/1341/134144225002/>

Maldonado, N. (2017). *El arte como territorio de re-existencia: una aproximación decolonial*. USA: *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales VIII*. Recuperado de: <https://iberoamericasocial.com/arte-territorio-re-existenciauna-aproximacion-decolonial/>

Mambel, C. (2012). *Estudios culturales y educación: diversidades y autoreconocimientos*. Venezuela: Multiciencias vol. 12. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/904/90431109016/>

Martínez, M. (2012). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Departamento de psicología básica.

Mosquera, C., Tique, J. (2015). *Remembranza de la Escuela César Conto: transformaciones socioculturales, dolor y sufrimiento sobre el emblemático caso de Bojayá*. Bogotá: Hallazgos. Vol. 13 (25). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v13n25/v13n25a09.pdf>

Osorio, J. (2016). *La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos*. Bogotá:

Hallazgos. 13 (26). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v13n26/v13n26a08.pdf>

Parra, V. (2011). *Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional*. Bogotá: Universitas Psychologica, Vol. 10 (3).

Pérez, A. (2014). *La Estrategia como campo de estudio. ¿Tenemos ya un nuevo paradigma?*. España: Revista Mediterránea de Comunicación, vol. 5 (2).

Recuperado de:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/43161/5/ReMedCom_05_02_03.pdf

Roca, L. (2010). *Escuela y poder: una reflexión crítica a partir de Michel Foucault*. Barcelona: Rebelión. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=101759>

Unidad para la atención y reparación integral de las víctimas. (2015). *Decreto Único Reglamentario 1084 del 26 de mayo de 2015. Sector Inclusión Social y Reconciliación*. Recuperado de:

<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/decreto-%C3%BAnico-reglamentario1084-del-26-de-mayo-de-2015-sector-inclusi%C3%B3n-social-yreconciliaci%C3%B3n>

Urraco, M., Nogales, G. (2013). *Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad*. España: Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 12. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf

Vásquez, A. (2008). *Peter Sloterdijk: esferas, flujos, sistemas metafísicos de inmunidad y complejidad extrahumana*. España: Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, No. 17. Recuperado de: https://webs.ucm.es/info/nomadas/17/avrocca_sloterdijk.pdf

Vásquez, A. (2008). *Peter Sloterdijk; espumas, mundo poliesférico, y ciencia ampliada de invernaderos*. Argentina: Konvergencias. Filosofía y Culturas en Diálogo, No. 16. Recuperado de: <http://www.konvergencias.net/vasquezrocca155.pdf>

ANTECEDENTES:

*Tesis ACCION SI DAÑO Desde la Escuela: Atención y Asistencia a los Niños y Niñas Víctimas del Conflicto Armado. Lineamientos para las Instituciones Educativas Públicas de Bogotá.

*Acción Técnica Social, 2015. Tunjuelito la Tiene Clara con las Drogas.

Creaciones audiovisuales como herramientas de intervención social.

* Edwin Alfredo Cubillos Rodríguez, 2014. LA FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS POR PARTE DE NIÑAS Y NIÑOS Y JÓVENES EN ALTOS DE CAZUCÁ, SOACHA.

* Diana Carolina Reyes López, 2012. GUBERNAMENTALIDAD EN LA ESCUELA: TÉCNICAS Y CAPILARIDADES EN EL BIPODER Y LA DISCIPLINA. ESTUDIO DE CASO EN UN COLEGIO DE CLASE ALTA DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

* Javier Segundo Olarte Triana, 2013. VISUALIDAD DE LA GUERRA NARRATIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE SEIS AÑOS EN LA LOCALIDAD DE SUBA.

*Clemencia Rodriguez, 2008. LO QUE LE VAMOS QUITANDO A LA GUERRA. MEDIOS CIUDADANOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA.

Concepto de resiliencia y recuperación emocional

*Puerta y Vasquez, 2015

* Unidad de víctimas, 2017. DIME DIGNIDAD Y MEMORIA ESTRATEGIA DE RECUPERACIÓN EMOCIONAL A NIVEL GRUPAL DIGNIDAD Y MEMORIA PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES.

Estudios culturales

*DICCIONARIO DE ESTUDIOS CULTURALES LATINOAMERICANOS, coordinación de MÓNICA SZURMUK Y ROBERT MCKEE IRWIN, 2009 **Comunicación:**

*Amparo Cadavid, 20016. CONGRESO MUNDIAL DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO, ¿QUÉ COMUNICACIÓN PARA CUÁL DESARROLLO?

*Alfonso Gumucio, 2004. EL CUARTO MOSQUETERO: LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL.

*Jesus Martin Barbero, 1987. DE LOS MEDIOS A LAS MEDIACIONES.

*Luis Ramiro Beltran, 2005. LA COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LATINOAMÉRICA: UN RECUENTO DE MEDIO SIGLO.

*Mario Kaplún. PROCESOS COMUNICATIVOS Y CANALES DE COMUNICACIÓN.