

# Cara A

## Relatos de inclusión

Relatos y perspectivas del programa Cali, Ciudad Sin Límites / Universidad Icesi. 2011.  
151p.; 21,5 X 21,5 cm / dos caras.

Jorge Iván Ospina Gómez  
*Alcalde de Santiago de Cali*

Miguel Castro Jurado  
*Secretario de Educación Municipal*

Mario Hernán Colorado Fernández  
*Asesor Despacho del Alcalde*

José Darwin Lenis Mejía  
*Subsecretario de Desarrollo Pedagógico*

Alejandro Navarro Sotomayor  
*Subsecretario para la Administración de los Recursos*

Víctor Manuel Cabrera  
*Subsecretario de Planeación Sectorial*

Martha Aguirre  
*Asesora de Inclusión Social*  
*Direcota del programa Cali, Ciudad Sin Límites*

Enrique Rodríguez  
Viviam Unás  
Andrés Felipe Castelar  
Nathalia Muñoz  
Adrián Alzate  
*Compiladores*  
*Nexos: Grupo Interdisciplinario de Estudios Socio Culturales y Psicológicos*

# Índice

	<b>4</b>	Reconocimientos
Modo de empleo	<b>5</b>	
	<b>6</b>	Prólogo
Presentación	<b>8</b>	
	<b>10</b>	Introducción
Un primer relato de inclusión Entre la esperanza y la creatividad	<b>12</b>	
	<b>38</b>	Segundo relato de inclusión La historia de Johnny
Tercer relato El talento de Claudia	<b>44</b>	
	<b>54</b>	La evaluación: de “rajarse” al otro a conocerse a sí mismo
Inclusión educativa y diversidad sexual	<b>60</b>	
	<b>66</b>	Referencias bibliográficas
Apéndice Rutas de atención	<b>67</b>	

# Reconocimientos

El equipo que participó en la realización de este proyecto editorial estuvo conformado por:

Viviam Unás y Andrés Felipe Castelar, en la elaboración de los relatos;

Nathalia Muñoz y Adrián Alzate en el informe técnico;

Andrés Felipe Castelar, encargado de la recolección de datos;

Fabiola Martínez, Rocío del Valle Méndez e Isabel Echeverri, quienes colaboraron con el proceso de Gestión y Coordinación desde el Centro de Consultoría y Educación Continua de la Universidad Icesi;

Sonia Ballesteros, quien participó en el proceso de transcripción de las entrevistas;

Juliana Jaramillo y Carlos Dussán, en la parte de diseño y diagramación del documento;

Queremos dar nuestros más sinceros agradecimientos a la directora del programa Cali Ciudad sin límites un Territorio de Inclusión Social Dra. Martha Cecilia Aguirre Rodríguez, a los profesionales del equipo de Inclusión en Educación: Diana Patricia Chau, Alexander Castaño, Laura Moreno, Rodrigo Andrés Plazas, Andrea Cuartas Restrepo así como al equipo de profesionales del DAPM - SIISAS: Maria Eugenia Peláez, Carlos Torres, Carlos Ramírez, Yani Alejandro Ramírez, Vladimir Carabalí.

A los profesores José Lucindo Moreno, Carmen Helena Yela, Kary Landázury, Julio Manzano, Gustavo Feijoó, Esperanza Triviño, Rosa Nidia Salcedo, Melba Avellaneda, Norlex Buitrago,

A las instituciones educativas de Santiago de Cali, en especial el Liceo Departamental, Santa Rosa, Miguel Camacho Perea y Nuevo Latir, que nos facilitaron información valiosa para llevar a cabo este proyecto.

# Modo de empleo

Uno de los grandes retos que enfrenta la política pública en Colombia y en general las acciones de intervención de los diversos actores sociales que construyen lo público en Colombia, es no sólo dejar constancia de su tarea, a través de la sistematización y análisis de los procesos en los que están involucrados, sino lograr que éstos sean accesibles a los diferentes públicos que están interesados en conocerlos y apropiárselos.

Esta publicación enfrenta ese desafío proponiendo un modo de acercarse a los muy diversos lectores que espera encontrar. Siguiendo el conocido arquetipo de las dos caras de una misma cosa (presente en los antiguos LP, las monedas, e incluso en algunos dioses, entre muchos otros), el texto presenta por una de sus caras relatos sobre distintas experiencias y situaciones a las que se enfrentan los actores de la educación inclusiva e incluyente en Cali. Por la otra, un informe con las principales apuestas conceptuales y los indicadores, cualitativos y cuantitativos, del proceso de inclusión con calidad.

La lectura del texto puede iniciarse por cualquiera de ambas caras y estamos convencidos que el lector encontrará que la revisión de una de las mismas le conducirá casi que de manera inevitable a la otra. Sin embargo, hay algunas intencionalidades que queremos presentar a sus futuros lectores, que orienten su uso y que permitan discutir de mejor manera sus alcances y elecciones.

La cara en que se presentan los relatos está dividida en cuatro apartados en los que se exponen, a través de experiencias directas, los retos, logros y limitaciones que ha tenido la propuesta de “Educación Inclusiva con Calidad” de la Secretaria de Educación Municipal. Confiamos en que éstos sean especialmente útiles para las personas que quieren participar y beneficiarse de la propuesta: padres de familia, educadores, directivos escolares y en la ciudadanía en general. Los textos pueden ser leídos de manera independiente y no requieren por ello un orden especial. Para asegurar que el lector de alguno de los casos pueda tener la mayor información posible sin necesidad de leerlos todos, se repite alguna información básica en todos ellos. Pedimos disculpas al lector acucioso por estas posibles redundancias, pero preferimos seguir la consigna de que “Tanto va el cántaro al agua, hasta que al fin se llena”, y no correr el riesgo de que algún lector de sólo una experiencia no pueda participar de la propuesta de inclusión por ausencia de algún dato importante.

La otra cara contiene un informe detallado sobre el problema de la exclusión e inclusión en Cali. Lo cual supone no sólo un diagnóstico de la situación y un análisis de los resultados encontrados. También se señalan alternativas, desafíos, potenciales y posibles obstáculos para seguir desarrollando esta estrategia de importancia capital para la ciudad. Es un documento pensado principalmente para ciudadanos interesados en participar de la política pública, funcionarios, académicos y planificadores. Aunque tiene el rigor de este tipo de informes hemos hecho un esfuerzo para que sea accesible a un público más amplio.

Ambas caras forman un conjunto abierto a la discusión pública. Tanto en su pertinencia como guía para el caleño interesado o necesitado de acceder al programa de Inclusión como en el balance de las actividades hechas. Este carácter abierto, propio de lo público, es el que justamente esperamos convoque a participar de los procesos de inclusión en la ciudad.

# Prólogo

Quiero iniciar citando un párrafo de la UNESCO:

Informe Delors “la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y grupos humanos”.

En este sentido la diversidad hace alusión a la riqueza y multiplicidad de grupos sociales, formas de pensamiento y de estar presentes en nuestra sociedad; sin embargo, pensar en la diversidad exclusivamente desde el ámbito cultural sería una mirada reducida de lo que es la diversidad.

Desde un enfoque de derechos, la diversidad implica el reconocimiento de aquellos factores que limitan las posibilidades, los individuos o grupos sociales de participar activamente de los beneficios colectivos que ofrece la sociedad o el sistema político al cual se integra. Así, avanzar hacia una cultura de la diversidad en las escuelas, implica consolidar una escuela que reconozca las múltiples diferencias que coexisten en ella, permitiendo minimizar aquellas barreras que limitan las posibilidades de participación y aprendizaje de sus estudiantes.

Por esto es necesario reconocer y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos que requieren procesos educativos que reconozcan que han construido su identidad desde una cosmovisión distinta a un joven urbano, reconocer que en la escuela hoy existen jóvenes marginados y estigmatizados por tener una orientación sexual que no obedece a la hegemonicamente establecida, que en nuestro sistema educativo se hace presente el conflicto que vive nuestro país a través de niños, niñas y jóvenes que llegan a nuestra ciudad en situación de desplazamiento, con una serie de daños psicosociales en sus vidas; niños y niñas con necesidades educativas especiales que demandan una infraestructura adecuada y un sistema preparado para atender pedagógica y metodológicamente sus requerimientos.

Es de mencionar que como administración nuestro deber es garantizar la educación a todos y todas, especialmente a la población que cuenta con algún tipo de vulnerabilidad.

Desde la Secretaría de Educación Municipal durante la administración 2008 — 2011, se ha dado respuesta a las necesidades planteadas por la población que hoy se encuentra en nuestras escuelas, garantizando no sólo un cupo educativo, sino también la permanencia y promoción con calidad, en un sistema educativo que responde con pertinencia a la población que por sus características y potencialidades requieren apoyos específicos.

Estoy convencido que a través de propuestas innovadoras de alto impacto, compromiso por parte de los agentes educativos, la administración, la sociedad civil y la academia, avanzaremos hacia una nueva cultura educativa que apunte al desarrollo humano integral, social y sostenible de la población caleña para generar condiciones para vivir la vida dignamente y el goce efectivo de los derechos humanos de todos y todas.

Miguel Castro Jurado  
Secretario de Educación Municipal



# Presentación

Para la Alcaldía de Santiago de Cali, en el periodo de gobierno del Dr. Jorge Iván Ospina Gómez, es motivo de profunda satisfacción presentar este libro, producto del invaluable trabajo realizado por el Equipo de Docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi.

Una apuesta por la inclusión social en el marco de una administración municipal, es en sí misma, una apuesta por el desarrollo económico local que avanza hacia reducir su brecha con el crecimiento económico, tarea titánica que cobra especial significado en sociedades tendientes a crear estereotipos de lo “normal” y lo “aceptable”, ignorando la fuente de riqueza existente en las diversidades de sus territorios y de su población que lucha por el derecho a habitarlos.

En septiembre 2 de 2008, la historia se encargó de reunir un sinnúmero de rostros que expresaban, con las huellas que deja en el alma la invisibilización, esa urgente necesidad de concretar en acciones esa palabra “inclusión”, que lograron plasmar en el Plan de Desarrollo “Para vivir la vida dignamente, con la ilusión de un cambio en la calidad de sus vidas, en medio de la certeza que en cuatro años de gobierno, para entonces tres y medio, era imposible erradicar siglos de exclusión.

Así nació Cali, Ciudad Sin Límites. Un territorio de inclusión social”, un proceso construido y desarrollado entre muchas manos, entrelazando los esfuerzos del gobierno local con los del sector privado, la academia, los líderes y lideresas de la comunidad, seres humanos marginados, excluidos, discriminados, segregados, desplazados e ignorados pero no ignorantes, una experiencia que, como la inclusión en sí misma, superó las fronteras aún de lo regional y lo nacional, para posicionar lo gestado en una ciudad diversa, afrodescendiente, mulata, mestiza e indígena, en un marco internacional. Un trabajo no improvisado, con resultados, con logros concretos como el dejar un diagnóstico del comportamiento del fenómeno exclusión-inclusión de entre los pobres, los más pobres, más allá de una pobreza material para dejar sentadas las bases de una nueva política social donde la toma de decisiones en el escritorio de los gobernantes comprendiera y atendiera esas realidades, como el llamar la atención hacia la educación como un derecho, y no como un servicio, donde la participación y el aprendizaje fueran una garantía para todos y todas, como el posicionar iniciativas de quienes venían transformando vidas desde sus salones de clases, desde sus barrios, comunas, veredas, sin ser noticia de radio, prensa o televisión, como el situar en la mesa del debate público la lucha histórica por los saldos de las silenciadas y los silenciados en la impunidad a manos de la homofobia y la transfobia. Pero, al mismo tiempo, un trabajo inconcluso, que deja más retos que avances concretos y sostenibles en las realidades de los excluidos, que quizás, también somos todos y todas de una u otra manera. Aún así, es una apuesta que cambió la historia, marcando un antes y un después, porque sembró la esperanza y dejó la ilusión, un “si se puede”, frase emblemática del actual gobierno, dejando una huella aún más honda, la de la esperanza.

Poder transmitir esta experiencia de manera concienzuda, sin la pretensión de hacer alarde de lo logrado mas con la convicción de la necesidad de entregar todo lo necesario para que no expire en el olvido, solo es posible desde las voces de sus protagonistas, o al menos de quienes pueden representarlas en sus satisfacciones, frustraciones, en sus evaluaciones desde la vivencia o desde el análisis riguroso de

los resultados. Es, por tanto, un trabajo extenso, y concienzudo al que le apostó esa maravillosa alianza entre el gobierno y la academia.

Invito a quienes creen que la inclusión es más que una palabra “cliché” de moda en nuestros tiempos, a quienes asumen la inclusión como una postura de vida en la ruta hacia la justicia social, a quienes nos han enseñado que existen otras maneras de ver sin el sentido de la vista, de escuchar sin el sentido de la audición, de caminar sin mover las piernas, de seguir creyendo en la vida habiendo tenido que dejar todo por la violencia y la falta de tolerancia, a quienes dedican sus vidas a construir otros mundos posibles, a todos y a todas, a leer este libro, a no dejarlo guardado en el polvo de una biblioteca, a rotarlo, a creer que un paso, por pequeño que sea, puede hacer la diferencia.

Martha Cecilia Aguirre Rodríguez

Asesora de Inclusión Social de la Alcaldía de Santiago de Cali

Directora del Programa Cali, Ciudad Sin Límites. *Un territorio de Inclusión Social*”

# Introducción

Este libro da continuidad a una publicación previa “Experiencias significativas de Inclusión educativa en Santiago de Cali”, libro editado en el 2010 por la Secretaría de Educación Municipal y el Programa “Cali: Ciudad sin Límites” de la Alcaldía de Santiago de Cali, en convenio con la Universidad Icesi. Estas publicaciones son como una forma de evidenciar el compromiso asumido por la administración frente a la inclusión social con calidad, que se convirtió en un proceso en nombre del reconocimiento de los derechos humanos.

Como se había mostrado en la publicación previa, el propósito fundamental del programa fue de tipo educativo, de cara a generar un cambio a largo plazo en la ciudad, que no partiera solamente de soluciones asistencialistas sino que logrará una transformación en la mentalidad de la ciudadanía, una apertura en las ideas y comportamientos de las personas.

En este sentido, una de las pretensiones del programa a largo plazo, fue gestionar y construir de manera concertada una verdadera política pública de inclusión social, que dentro de las dependencias municipales fuese un eje transversal a todas las secretarías, con el fin de permear en todos los espacios y lograr que se tuviera en cuenta los contenidos y problemáticas relacionados con la inclusión social, para acercar el tema de la garantía plena de derechos a la toda población, destacando las inequidades históricas de muchas poblaciones vulnerables.

Si bien es cierto que la ciudad y la región son diversas de múltiples maneras y que debido a sus características existe una enorme riqueza económica, climática, geográfica, entre otras, también es necesario fortalecer la convicción de que Cali es diversa, pluriétnica y multicultural, y que esta riqueza y diversidad se debe fundamentalmente a su gente y a sus prácticas.

Por lo anterior, fue necesario diseñar una estrategia que complementase la intervención con poblaciones, mediante la recopilación de información acerca de la percepción de inclusión social: de ahí nace el Sistema de Indicadores de Inclusión Social (SIISAS), con el fin de conocer de cerca la situación de las poblaciones más vulnerables. El Sistema brinda información sobre qué tipo de apoyo cuentan, de qué disponen, qué tanto conocen de aquellas instituciones que les pueden ser de utilidad en el proceso de transformación de su condición de susceptibilidad, entre otras.

Estas acciones parten del convencimiento de que el tema de la estigmatización, la invisibilización y el menosprecio solamente podía ser abordado con calidad si se piensa en generar un cambio en la concepción tradicional de los docentes y directivas, que impactaran en toda la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, etc.). El presente documento compila las experiencias transformadoras tanto del SIISAS como de la inclusión educativa en la ciudad. Así, en este libro se recogen, más que procesos de formación, los procesos de concienciación que, a través de múltiples estrategias para lograr que la ciudadanía empiecen a cambiar su forma de relacionarse con la diversidad: un paradigma sobre lo que es pertenecer a Cali.

Esto se pudo lograr gracias al trabajo en equipo, a la conformación de alianzas que permitieron determinar si un proceso avanzaba o no; a la transversalización en diferentes áreas (el impacto con dife-

rentes comunidades, el abordaje de diversos temas). Con todo ello, junto con la voluntad política de los tomadores de decisión y la persistencia en el trabajo, se logró obtener muchos resultados significativos:

- Un plan de desarrollo que habla de inclusión,
- Unos procesos caracterizados por su claridad,
- Una serie de alianzas que permiten avanzar no solamente en lo presu- puestal sino también en la corresponsabilidad.

Ahora, al final de este tramo, quedan muchas expectativas sobre lo que implica la inclusión social en Cali:

Es necesario fortalecer los procesos de seguimiento, por ejemplo: las estrategias utilizadas por los sistemas educativos para garantizar el derecho a la educación (es decir: el acceso, la permanencia y la promoción) de personas con discapacidad y talentos excepcionales;

Igualmente, se debe insistir en promover prácticas educativas inclusivas en las instituciones públicas y privadas en los diversos niveles del sistema educativo.

También es necesario identificar los problemas y vacíos existentes en la legislación sobre inclusión educativa (y en general, sobre la inclusión social) y aquellos mecanismos o estrategias para hacerla realidad, tanto desde la educación formal como desde la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

# Un primer relato de inclusión Entre la esperanza y la creatividad

José Lucindo Moreno es un hombre grande. Sus 1,85 metros de estatura contrastan, sin embargo, con su voz pausada de maestro. Con su voz cálida. Es profesor de ciencias sociales en la Institución Santa Rosa, aunque dentro de poco será trasladado, con otro de grupo de profesores y profesoras, a la ciudadela educativa Nuevo Latir. Será un cambio de paisaje y de entorno, pero él no parece preocupado. Ha tenido que pasar ya por mucho y en el camino ha aprendido a lidiar con la dificultad.

La institución Santa Rosa se encuentra ubicada en el barrio El Poblado II, de la Comuna 13, en el Distrito de Aguablanca, en un sector que José Lucindo reconoce como “complicado”:

“Se ventila mucho el crimen, el hurto, reyertas callejeras, pandillas... es una comuna muy difícil para la ciudad porque el Estado no se ha extendido directamente a buscar la posibilidad para evitar que esos niños, esos infantes y adolescentes hoy en día tengan una posición académica más adecuada.”

La escuela Santa Rosa se ha convertido en algunos casos en escenario del conflicto entre pandillas, dado que en ésta se encuentran jóvenes de sectores enfrentados, y no pocas veces los conflictos han estado cerca de terminar en tragedia. O, por lo menos, han provocado escenas aterradoras: muchachos con armas disparándose entre sí, niños y niñas atrincherados en los salones esperando que las balas se silencien, maestros y maestras tratando de mantener la calma. El mismo José Lucindo se ha visto envuelto en situaciones riesgosas. Una de ellas ocurrió mientras acompañaba a sus estudiantes a sus prácticas de educación física. Éstas suelen hacerse en la parte trasera del colegio, frente a la iglesia. Un sitio calmado, que José Lucindo suele aprovechar para escribir sus cosas, pues, como él mismo dice “yo escribo mucho, me gusta mucho escribir”. En éstas estaba cuando escuchó dos disparos. De inmediato preguntó a sus estudiantes si consideraban que era mejor entrar a la Institución. Las y los muchachos, seguramente acostumbrados a rastrear la ruta de las balas, le respondieron que los disparos se escuchaban lejanos y que no había peligro. Al poco tiempo se acercaron dos jóvenes:

“Me llegan dos muchachos en pantaloneta y en chancas, con buzo, y me tocan en el hombro. “¿Usted qué viejo profe?”. Y yo: “bien hijo, ¿qué más?”. Pero yo no volteé a mirar hacia abajo sino que le miré la cara al uno, le miré la cara al otro. Entonces me dicen: “¿usted se acuerda de mí?”, “ah, sí claro, cómo no voy a recordar”. Y ellos me



dicen: “vea, resulta que nosotros queremos ingresar a estudiar a este colegio pero nos rechazan, nos dicen que no que porque somos pandilleros”. Yo les pregunto: “¿quién dijo que ustedes son pandilleros?”, “no, la gente”. Yo les dije que no sabía si eran pandilleros, que siempre los veía común y corriente. Entonces me dijeron “bien profe, nos vemos” y arrancaron y se fueron. Yo me quedé mirándolos cómo caminaban, qué gestos hacían y se perdieron de vista.”



Al poco tiempo llegaron dos agentes de la policía y le preguntaron por los muchachos con los que conversaba. Los agentes le informaron que estaban persiguiéndolos desde hace rato. Y fue en ese momento cuando hicieron un sorpresivo descubrimiento: “entonces llega el policía y se agacha y me dice, mire lo que le dejaron aquí: un treinta y ocho, un revólver grandísimo”. Asustado, José Lucindo comprendió porqué los muchachos se le habían acercado, con la excusa de querer ingresar a la escuela, y de nuevo experimentó, como otras veces, una cierta tristeza. Tristeza y rabia. Impotencia, llaman a ese sentimiento que se caracteriza por la certeza de que no se puede hacer mucho y que lo que se hace en el aula es poco, es inútil: “imagínese cómo son las cosas, los muchachos practicantes de la Universidad del Valle a veces rechazan la idea de ir allá, a la institución, precisamente por eso (...) a los docentes que hacemos parte de esa institución nos ha tocado difícil, arar con las manos prácticamente, haciendo lo que podamos hacer”.

## La inclusión empieza por la matrícula

Probablemente, motivado por la desesperanza, José Lucindo rechazó en principio la invitación que la Secretaría de Educación Municipal le hizo a la Institución para formar parte del programa de educación inclusiva. Le pareció entonces imposible que una Escuela, con tantos problemas sin resolver, en medio de un sector difícil, y con escasos recursos, pudiera contribuir a mejorar las cosas. La idea de inclusión le pareció entonces un sueño bonito pero irrealizable. Ya tenía él bastantes asuntos de los cuales ocuparse.

Hoy, José Lucindo Moreno se alegra de no haber hecho caso a su incredulidad inicial.

El programa de Educación Inclusiva con Calidad, adscrito a la Secretaría de Educación Municipal, parte del hecho de que no todos los niños son iguales: hay niños y hay niñas; hay mestizos y afros e indígenas; hay inteligencias distintas y dificultades diferentes; hay procedencias diversas; muchas y muchos viven problemáticas disímiles. Algunas de estas diferencias pueden conducir a que se les excluya de la escuela, como ocurre con los muchachos pandilleros o con las niñas en situación de discapacidad visual, y otras diferencias se convierten en características que las escuelas no siempre saben abordar, como es el caso de las y los niños con talentos excepcionales.

El programa busca identificar cuáles son las condiciones y las diferencias que hace que un niño o niña esté en riesgo de ser excluido de la Escuela. Así mismo, propone la integración de diversos sectores en propuestas que eviten la exclusión, garanticen la permanencia de niños y niñas en la Escuela y permitan “la generación de condiciones para el desarrollo de las potencialidades de la población y la ampliación de oportunidades para el desarrollo creativo y productivo de las personas”. (Secretaría de Educación Municipal y alianza, 2011). De fondo el programa supone que es ésta una vía para que la educación sea en efecto un derecho y no sólo un privilegio de los “normales” y las “privilegiadas”.

Sin embargo, a pesar de que parecía una buena propuesta, José Lucindo no estaba convencido. Dudaba de un programa que proponía ofrecer *iguales* oportunidades a niños y niñas *diferentes*. Las diferencias se le hacían inmensas e insuperables, probablemente porque eran históricas, porque él mismo las había vivido en su propia piel: “nosotros los negros hemos sido vulnerados (...) también los muchachos que tienen problemas de discapacidad, ya sea mental, ya sea física, no había pues ese manejo, esa oportunidad que se merecen ¿sí?”.

Así que, más por curiosidad que por confianza, decidió asistir: “dije, caramba, yo tengo que ir a darme cuenta de qué se trata, encontrar los principios que nos hacen ser iguales a todos”. Fue así como José Lucindo ingresó, con seis compañeros más, al diplomado “Formador de Formadores” en educación inclusiva con calidad.

El diplomado pretendía compartir con maestros y maestras herramientas metodológicas para enfrentar el reto de una escuela incluyente. Los grupos formados en el diplomado debían, además, comprometerse a replicar estos conocimientos con otros docentes. El coordinador de la ciudadela educativa, profesor Nórlex Buitrago, quien también participó del proceso, ha compartido activamente con sus compañeros y compañeras lo aprendido en el diplomado:



Yo cito a los maestros y les cuento el cuento (...) les explico las bondades, les muestro videos, entonces por supuesto que hay varios que se postulan y entonces entre ellos deciden quién va al diplomado. El que va tiene el compromiso de transferirlo. (...) Cuando un maestro se apersona, y en eso hemos tenemos mucho éxito, nosotros ponemos las cosas en la mesa. Cuando un maestro viene y nos trae un problema nosotros nunca decimos “hay que hacer esto”, la primera pregunta es: “profe, ¿usted cómo lo solucionó?”. Entonces, claro, inmediatamente genera shock porque en toda parte se les dice haga esto, esto y esto. Acá no, acá es, profe usted cómo lo va a solucionar, qué piensa hacer, entonces como ellos ya saben que es así, los maestros vienen a decir: “coordinador, mire, es que tengo tal problema, pero yo creo que es así y así”. Eso está bien, entonces en Santa Rosa se generó también ese tipo de cosas con el equipo.”



Tras el diplomado, José Lucindo y sus compañeros de equipo, terminaron convencidos de que era necesario “abrir” la Escuela.

Pero sólo se “abre” lo que alguna vez ha estado “cerrado”.

Tradicionalmente, las instituciones educativas de todo tipo han puesto esfuerzos en seleccionar y distinguir a unos estudiantes de otros. En algunas, de carácter privado, la selección puede darse por los costos de matrícula y pensión. Algunos colegios ponen en juego procedimientos muy sofisticados para elegir sólo a los “mejores”, las más “aplicadas”, los que tienen “mayor” potencial. Por lo general este potencial se refiere sólo a la capacidad de aprender rápida y fácilmente y no, por ejemplo, a la capacidad para hacer amigos, para practicar deportes o a las habilidades musicales. De igual forma, algunas instituciones seleccionan sólo a los que se adaptan a los principios de la institución. Así, son excluidos estudiantes por sus creencias religiosas, el tipo de familias de las que provienen o ciertas condiciones físicas que dificultan su integración a la vida escolar.



En el caso de las instituciones escolares públicas la situación es distinta. Si bien en éstas no pueden aplicarse criterios de selección económicos o morales, operan en ellas otras formas de exclusión. Muchas de estas formas no son responsabilidad directa de la escuela. Por ejemplo, algunos niños y niñas no pueden continuar estudiando porque sus padres no tienen suficiente dinero para comprar útiles escolares. Durante la adolescencia, muchos abandonan la escuela para unirse a pandillas, para dedicarse a trabajar, para asumir tempranamente una vida de adultos. Es probable que, dado que para algunos parece inalcanzable el ingreso a la Universidad, el aprendizaje escolar pierda valor y se vean poco estimulados a permanecer en la escuela. Así mismo, familias desplazadas tienen dificultades para conocer cómo acceder al sistema escolar o temen ser rechazados por su condición. Niños y niñas con orientaciones homosexuales o lésbicas pueden sentirse agredidos o estigmatizados en la escuela. Todos y todas pueden terminar marchándose. O pueden decidir nunca ingresar.

Así mismo, unas y otras escuelas, públicas y privadas, discriminan en sus modos de evaluación: expulsan a las estudiantes problemáticas, a los de bajo rendimiento, a las que no parecen adaptarse bien a la disciplina o las exigencias académicas. Expulsados del sistema escolar encontramos una marea de rostros diversos: niños y niñas agresivos, pobres, en situación de discapacidad, desterrados de sus lugares de origen. Niños y niñas *distintas*.

Para José Lucindo y sus compañeros, “abrir” la Escuela Santa Rosa, requería entonces iniciar por el primer proceso de discriminación: la matrícula. Se necesitaba una matrícula abierta. En este caso abierta a la población vulnerable.

Pero, ¿quiénes conforman esta población “vulnerable”? Para la Asesoría de Inclusión Social, de la Alcaldía Municipal, las personas “vulnerables” son aquellas que corren el riesgo de ser excluidas. En este caso excluidas del sistema educativo. Esta exclusión puede darse, según la Asesoría de Inclusión Social, por tres tipos de vulnerabilidad: socioeconómica, sociocultural y sociopolítica. Esto quiere decir, a su vez, que las personas en situación de vulnerabilidad pueden estar en riesgo económico porque, por ejemplo, se encuentran desempleadas, tienen salarios insuficientes o no cuentan con servicios básicos. Así mismo, es posible que los riesgos que corren estas personas provengan más de sus condiciones culturales y sus estilos de vida: pueden ser de razas consideradas “inferiores”, tener formas de vivir la sexualidad que una parte de la sociedad desaprueba, no ser tan bellas como la sociedad determina o tener dificultades para convivir y participar en organizaciones comunitarias. Por último, es posible que el riesgo provenga

Las personas «vulnerables» son aquellas que corren el riesgo de ser excluidas. En este caso, del sistema educativo.

de causas políticas. Ello quiere decir que se trata de personas que no cuentan con todos los derechos y beneficios de ser ciudadanas, tal y como sucede con las poblaciones en situación de desplazamiento.

Por lo general, las personas en situación de vulnerabilidad corren diversos riesgos: la población desplazada, por ejemplo, ve amenazados sus derechos ciudadanos, pero también encuentran dificultades económicas y culturales para integrarse a la vida en la ciudad. Por ejemplo, las personas en situación de discapacidad suelen acceder a empleos mal pagos y, además, enfrentan obstáculos para moverse, habitar y gozar de la ciudad. En algunas sociedades las mujeres sufren de exclusión económica, cultural y política. En nuestro país las personas de la tercera edad y los niños y las niñas, forman parte de los grupos más vulnerables. Se supone entonces que están en mayor riesgo de ser excluidos.

Por otro lado, aunque legalmente se reconozcan sus derechos, algunos grupos de la sociedad enfrentan mecanismos invisibles que los hacen vulnerables. Éste es el caso de las comunidades de homosexuales o de los grupos afrocolombianos que, aunque han hecho grandes conquistas en la ley, en la vida diaria enfrentan barreras para ser aceptados, para tener mejores empleos o participar políticamente.

En este sentido, cuando una Escuela asume el reto de hacerse “incluyente”, de “abrirse”, está también enfrentando problemas que van más allá de la tarea de enseñar. Problemas que hacen que la Escuela deba estar constantemente examinándose, reinventándose, probando fórmulas para abordar asuntos que antes ignoraba. Que antes no eran de su incumbencia. La Asesoría de Inclusión Social, determina que entre el 2008 y el 2011 fueron atendidos 11.870 estudiantes en condición de vulnerabilidad. Tras esta cifra hay, seguramente, 11.870 historias, profesores, profesoras y estrategias distintas. Una enorme creatividad y un intenso trabajo puesto al servicio de la inclusión y la apertura. En algunos casos este esfuerzo ha debido ir encaminado a ampliar el tiempo que pasan los y las muchachas en el colegio, lo que demanda mayor sacrificio de sus profesores y profesoras. Tal es el caso de la Institución José Antonio Galán, según cuenta el profesor Julio César Machado:

“ Hay una problemática bastante notoria y es que la mayoría vienen de hogares que son disfuncionales o viven con la mamá o viven con el papá y solamente tienen una fuente de ingresos. Son niños que mantienen todo el tiempo solos. Entonces la mamá se va a trabajar a las 7 a.m. regresa a las 8 p.m. O sea que ella no sabe qué está haciendo el muchacho. Son muchachos que son demasiado vulnerables en ese sentido, entonces ahí hay que empezar. Hemos comenzado a trabajar con actividades extracurriculares para que el muchacho se sienta un poquito más de la institución, no solamente en la jornada escolar, sino que les estamos ofreciendo lo de la banda marcial, les estamos ofreciendo teatro, ahora tenemos un convenio con Bellas Artes, tenemos lo de teatro, tenemos lo de salsa, ahora arrancamos con danzas... para que el muchacho esté en el colegio porque sabemos que en la calle cuenta con toda la problemática pues que tiene la calle. Todavía más en el barrio en el que estamos porque se sabemos que hay sicariato, se sabe que hay expendio de droga. Son muchachos que están a la deriva, entonces hemos querido como albergarlos con programas extracurriculares.”

Así que la decisión que tomó la institución educativa Santa Rosa, al “abrir” las matrículas a población en situación de vulnerabilidad, no sólo era una decisión política sino que también implicaba enormes retos a futuro. El primero de ellos era informar a la comunidad que la Escuela estaba dispuesta a incluir niños y niñas en situación de discapacidad y desplazamiento, entre otras condiciones. Para ello, según cuenta José Lucindo, se efectuó una reunión comunitaria, con la participación del rector:

“ Se hizo una reunión que se realizó a través del rector de la institución, en ese entonces era el licenciado Hugo. Hugo manifestó el caso y los que estábamos asistiendo al diplomado tomamos luego la palabra y le hicimos la exposición a la gente, a la comunidad, de qué era lo que pretendía éste proceso. Dimos las gracias al alcalde y a su secretario de educación por haber tenido a la institución Santa Rosa como una de las pioneras para adelantar este proceso.”

En esta reunión se informó a las personas, en particular a aquellos que tenían niños y niñas en situación de discapacidad, qué debían hacer para vincularlos a la escuela. Este proceso, que se reconoce como **ruta de atención**, constituye un conjunto de pasos que los adultos deben seguir ante la Secretaría de educación municipal. La ruta está diseñada para la inclusión escolar de niños y niñas, entre 5 y 17 años de edad, que tienen dificultades motoras, cognitivas (que tradicionalmente reconocemos como “retardos”), visuales (tipos diversos de ceguera), auditivas (tipos de sordera) o múltiples (es decir, que se encuentran en situación de dos o más discapacidades).

La ruta comprende tres tipos de usuarios: aquellos que solicitan cupos nuevos, los que desean conservar sus cupos y los que solicitan cambio de institución. Para los cupos nuevos el procedimiento exige que los padres o acudientes se dirijan a las instalaciones de la Secretaría de educación municipal, en el 8º piso del CAM, con carta de solicitud, valoración neuropsicológica actualizada, el último informe pedagógico, copia del último recibo de servicios públicos y copia del registro civil o la tarjeta de identidad del niño o la niña. Un funcionario estudiará la documentación y asignará el cupo de acuerdo a las competencias y habilidades del estudiante. Algunos niños o niñas serán remitidos a Instituciones especializadas en discapacidad y otros a Instituciones educativas que, sin ser especializadas, cuentan con personal para acompañar a sus estudiantes en el proceso de integración a la vida escolar. Para ello, el funcionario deberá tener en cuenta cuáles instituciones son más cercanas a la vivienda de los padres y considerará, según las condiciones económicas de la familia, si el niño o niña puede acceder a otros servicios adicionales como alimentación gratuita, útiles, uniformes escolares y el no pago de matrícula.

Para las personas que aspiran a conservar sus cupos, el trámite es más sencillo. En este caso la matrícula debe realizarse en la Institución educativa. Si el niño o niña tiene más de 14 años, la Institución puede reportar que su proceso educativo ha culminado. En este caso los padres o acudientes deben acercarse a la Secretaría de Educación Municipal, con el informe pedagógico respectivo, copia de la historia clínica y valoración neuropsicológica actualizada. La Secretaría se compromete a ubicar a estos niños y niñas en programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano que fortalecerán su autonomía y favorecerán su integración en el mercado laboral.

Por último, están los casos de padres o acudientes que desean cambiar a sus niños o niñas de institución escolar. Éstos deben dirigirse a la Central didáctica, ubicada en la Calle 27 No. 36-10 en el Barrió “El Jardín”.

Informar sobre la ruta de atención a población en situación de vulnerabilidad, era sin dudas, un paso importante en el proceso de educación inclusiva que planeaba adelantar la Institución Santa Rosa. Pero no era el único. Rápidamente los promotores del proceso identificaron que los formatos de matrícula con los que contaban eran insuficientes y poco claros para su propósito. Así, idearon una “ficha de matrícula inclusiva” en la que se detallaban las posibles situaciones de vulnerabilidad de sus estudiantes. Por otro lado, para evitar que los padres o acudientes negaran, por temor a ser rechazados, las situaciones de discapacidad de los niños y niñas, se les pidió que acudieran con éstos para solicitar su matrícula o renovar su cupo. Algunos estudiantes de últimos grados, capacitados en el tema, efectuaban una primera observación de los y las estudiantes y remitieron a los niños y niñas en posible situación de vulnerabilidad a otros profesionales de la Institución para que fueran valorados.

“Entonces ahí empezamos a identificar por medio de la ficha de matrícula muchas dificultades, esas dificultades nos permitieron a nosotros que cuando el SIMAT (Sistema de Matrículas, de orden nacional) nos pedía un reporte, nosotros simplemente mirábamos la ficha. Antes, cuando uno matriculaba a los estudiantes aparecían todos

### RUTA DE ATENCIÓN A POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Para niños y niñas en situación de discapacidad entre 5 y 17 años de edad.

#### 1. SOLICITUD DE CUPOS NUEVOS:

Dirigirse a las instalaciones del CAM, Secretaría de Educación Municipal, piso 8, con la siguiente documentación:

- Carta de solicitud (la carta debe contener la información básica del peticionante; nombre del estudiante, número de documento, último grado cursado, dirección, teléfono)
- Valoración neuropsicológica actualizada
- Copia de la historia clínica.
- Último informe pedagógico.
- Copia del registro civil de estudiante y/o tarjeta de identidad.
- Copia del recibo de servicios público.

Tras el estudio de la documentación le será asignado un cupo en instituciones de atención a población en situación de discapacidad o en una Institución educativa oficial.

#### 2. CUPOS DE CONTINUIDAD:

La matrícula debe realizarse en la institución educativa. Si la o el estudiante tiene 14 años o más, la Institución Educativa puede reportar la finalización de su proceso educativo formal. En ese caso debe acercarse a la Secretaría de Educación Municipal con:

- Último Informe Pedagógico
- Copia de la Historia clínica
- Valoración neuropsicológica actualizada.
- El o la estudiante será ubicada en un programa de formación para el trabajo.

#### 3. TRASLADOS DE INSTITUCIÓN

Debe ante el sistema de matrícula en las instalaciones de la Central Didáctica. Ubicada en la Calle 27 N° 36 10 barrio El Jardín

normales, entre comillas, pero cuando uno empezaba el proceso de formación se detectaban los problemas y luego era difícil registrarlos en la ficha. Así desde la ficha nosotros estamos diciendo si hay política de inclusión o no. (Coordinador Nórlex Buitrago, Nuevo Latir 2).

## Aprendiendo que los derechos se exigen.

La ficha de matrícula inclusiva, como la denominaron sus “inventores”, permitió hacer visible la diversidad y cantidad de situaciones de vulnerabilidad en la que se encontraban los niños y niñas que ingresaban a la Escuela. Además, como aspiraban sus promotores, tras la reunión con la comunidad se incrementaron las solicitudes de ingreso de niños y niñas, en particular en situación de discapacidad y, con ello, los dolores de cabeza de José Lucindo y sus compañeros: las políticas de matrícula habían cambiado, los y las profesoras habían sido formados, pero la escuela seguía siendo la misma.

Durante el 2008, la Secretaría de Educación Municipal identificó que el 54% de las instituciones educativas oficiales tenían problemas de sanitarios y drenajes. El 61% se encontraban ubicadas en lotes de alto riesgo y no adecuados y un 21% tenían la infraestructura deteriorada. Así mismo, el 91% de las instituciones educativas oficiales necesitaban de dotación de biblioteca y laboratorios de sistemas. La Escuela Santa Rosa no era la excepción. No sólo tiene problemas de mobiliario y hacinamiento, que todavía persisten, sino que no cuenta con la infraestructura adecuada para atender y facilitar el desplazamiento de niños y niñas en sillas de ruedas o en situación de discapacidad visual. Estas deficiencias afectaron y siguen afectando sólo a los propósitos de inclusión social, sino también a toda la comunidad estudiantil. José Lucindo describe al panorama, en este sentido, como caótico: “Los muchachos hoy en día están, yo digo que desastrosamente. Están sentados sobre unos pedazos de madera en donde si se mueven la esquirla de la tabla se les lleva un pedazo del pantalón y para escribir tienen que entrar de una manera muy forzada para poder realizar las cosas sin dañarse sus uniformes”.

Frente a estas inconvenientes la respuesta del Estado no ha sido suficiente. Sin embargo, el proceso de lidiar con estas dificultades ha instruido a la comunidad escolar. Ésta ha aprendido dos cosas de enorme importancia para enfrentar la aventura de enseñar y aprender en un contexto de inequidades y obstáculos. Por un lado, a echar mano de su creatividad e inventiva para sortear las barreras y no rendirse ante éstas y, por otro, a exigir al Estado sus derechos. Esto es, en últimas, a actuar en colectivo y no sólo a esperar con paciencia que las soluciones lleguen o sean proporcionadas por otros. De paso lo que se ha fortalecido es una suerte de esperanza. La idea de que es posible equilibrar este “hacer por sí mismos” con la búsqueda de protección y apoyo estatal. Al respecto, José Lucindo manifiesta una posición clara:

“Algunos padres de familia optaron por hacer su pupitre y llevárselo al estudiante y yo fui uno de los que les dije que yo no estaba de acuerdo con eso, que si nosotros le hacíamos al Estado lo que el Estado está para hacer, pues entonces estamos diciendo al Estado que la comunidad no necesita, entonces hay que crear el problema para que ellos le den la solución.”

Es probable que esta relación con el Estado, en la que la comunidad se presenta demandando sus derechos y no sólo esperándolos, haya sido alimentada por la incorporación de la Institución Santa Rosa a procesos de inclusión educativa. No sólo porque aprendiendo a enfrentar obstáculos se ha aprendido también a evitar que las carencias los paralicen, sino porque la inclusión ha ampliado los límites de la Escuela y ha estrechado sus lazos con la comunidad. Una institución abierta es, de fondo, una institución que abraza al sector y que es abrazada por éste. Eso se hizo evidente ante una situación particular, descrita por José Lucindo:

“Precisamente el año pasado, se presentó un problema en la institución. Los niños se rebotaron, vulgarmente hablando, cerraron la puerta de ingreso a la institución porque hacían falta unas baterías sanitarias. No había baños y estaba la cuestión de los pupitres. Se rebotaron los muchachitos y la comunidad y ahí asistieron unos funcionarios de la televisión, Telepacífico, la prensa hablada y escrita estuvieron allá dándole fuerza y abriendo el espacio para que el ente administrativo le prestara la atención a esa comunidad (...) Se logró el cambio de pintura, la reconstrucción de los baños (...) están los espejos, están los lavamanos, todo está bien organizado gracias a Dios.”

El proceso de educación inclusiva ha afectado también, en el caso de la Institución Santa Rosa, las formas de evaluar a sus estudiantes y las maneras en que la Escuela establece relaciones con otras instituciones. En el primer caso, la evaluación ha empezado a considerarse no sólo como un mecanismo para reconocer qué tanto saben los y las estudiantes, sino cómo se han transformado sus maneras de relacionarse, cómo se han conseguido integrar a la Institución escolar y qué modificaciones se aprecian en lo que respecta a la disciplina y la relación con la autoridad. Se trata pues de incentivar más la valoración que los exámenes. Para ello, maestras y maestros han debido hacerse “sabios” en la observación de sus estudiantes y “sensibles” a los cambios que en éstos se manifiestan, tal y como describe José Lucindo:

“En cuanto a esta parte se ha tenido muy en cuenta la participación del estudiante. No decimos que porque el estudiante no dio rendimiento en X ó Y materias por eso se va a quedar. No. Existen muchas clases de actividades para evitar que el niño caiga o recaiga en un bajo rendimiento académico como, por ejemplo, hemos visto la forma como el estudiante entra a la institución, el saludo, el vestir, su participación en la clase, si es activo...”

Por otro lado, en lo que respecta a la relación con otras instituciones, la Escuela Santa Rosa ha desarrollado estrategias para establecer alianzas que faciliten el proceso de inclusión. Es ésta una estrategia que no resuelve de manera definitiva las carencias que se tiene, pero que ha ayudado a paliar las dificultades. Por ejemplo, para el caso de un estudiante en situación de discapacidad visual, se ha contado con el apoyo de una profesional de la Universidad del Valle. Así mismo, el Estado ha proporcionado capacitaciones y apoyo docente y la comunidad de maestros y maestras ha desarrollado una mayor preocupación por formarse para atender los retos de una educación inclusiva.



“ La Universidad del Valle en este momento está muy de frente a la institución. Ha invitado a algunos docentes a participar en diplomados, talleres que tienen mucho que ver con la misma enseñanza-aprendizaje para los estudiantes, para que no solamente se dediquen a aprender lo que es las ciencias sociales, las matemáticas, sino que hay otras actividades en donde ellos puedan desempeñarse en horas diferentes a estar dentro del plantel educativo. El Sena también ha estado muy vinculado a ese proceso.”

Pero probablemente los casos más difíciles de atender e incluir son los de población en situación de desplazamiento. Es ante estas personas desterradas, que ven romperse los vínculos que los ataban al pasado, que la Escuela ha debido invertir mayores esfuerzos y ante las que las estrategias puestas en marcha son a la vez las más desalentadoras y entusiastas.

## Creando territorios nuevos para los y las desterradas

Para entender la relación entre educación inclusiva y desplazamiento, probablemente haya que empezar por la definición más básica: ¿Qué es un desplazado? Ser desplazado no es un estilo de vida ni una condición cultural. Es decir, no se es desplazado como se es afro, como se es mujer, como se es colombiano. Las y los desplazados son convertidos en tales, obligados a serlo. Reconocemos entonces a las personas en situación de desplazamiento como aquellas que son obligadas a abandonar su territorio por el conflicto armado. Abandonar de manera forzada la tierra en la que se vive es probablemente uno de los episodios más difíciles por los que puede pasar una persona. Se abandona la tierra y con ella se deja la historia, los bienes, las costumbres, la rutina, los amigos, la comunidad en la que alguien se ha hecho persona y ha sido reconocido por otros. Por otro lado, se es obligado a habitar una tierra nueva, en la que no se tiene pasado y en la que se carece de señales y rutas para hacerse una vida. Esta situación se agudiza si las personas desplazadas deben viajar del campo a la ciudad. La ruptura con la vida que se tenía puede ser entonces todavía más intensa y traumática.

Para la Alcaldía, y la Secretaría de Educación Municipal, la meta durante la actual administración fue garantizar la gratuidad total en la matrícula a esta población. En este sentido se lograron resultados significativos. Para el 2011 un total de 4899 niños y niñas en situación de desplazamiento accedieron al sistema escolar. Esto es, un 44% más de los que ingresaron en el año 2008. Es probable que este incremento en el acceso se deba al programa de ayuda y dotación de kits escolares que ha implementado la Secretaría, así como a los proyectos de capacitación a 70 docentes, que se adelantaron desde el 2009, y que pretendían formar a los y las maestras en herramientas pedagógicas para asistir a estudiantes que enfrentan el trauma propio del destierro.

Este proceso se inició a raíz de las dificultades identificadas en niños y niñas, en situación de desplazamiento, que intentaban integrarse a la institución escolar. La mayor parte de éstos experimentaba falta de motivación, problemas para concentrarse y bajo rendimiento académico. Muchos y muchas terminaban desertando de la Escuela. Este problema llevó a la Secretaría de Educación, hacia el 2009, a

efectuar mesas de trabajo con docentes. El encuentro en las mesas fue revelador, tal y como lo describen los funcionarios de la Alcaldía Municipal: :

“ Dentro de los factores que conllevan a la deserción escolar de los y las niñas se pueden enunciar las limitaciones económicas que padecen las familias en el espacio de llegada, lo cual se evidencia en la carencia de materiales como útiles escolares y uniformes. Además se dijo, hay que trabajar el tema de atención sicosocial con los niños (...) hay que tratar de devolvérselo a los docentes para que ellos sepan cómo trabajar con esos niños y entiendan qué extrañan de su escuela y qué los está arraigando acá.”

Fue entonces cuando se creó la estrategia de formación en atención psicosocial en el aula, orientada a las Instituciones educativas que reportan un mayor número de población desplazada. La mayor parte de ésta se encuentra en las comunas 13, 14, 15 y 21. En la zona de Ladera, se identificó como Instituciones receptoras de población desplazada a la comuna 18, la 1 y minoritariamente a la comuna 20. La Institución educativa Santa Rosa formó, con otras escuelas, parte del proceso. Para los funcionarios de la Asesoría en Inclusión este programa permitió comprender que la vulnerabilidad de la población desplazada no era sólo de orden económico sino también cultural. Al estigma de la pobreza, se sumaba el señalamiento y el temor. Las personas desplazadas eran frecuentemente vistas como portadoras de peligro, como guerrilleras o paramilitares, como gente que tenía algo que esconder. La estrategia debía entonces incluir formas de superar la estigmatización, estrategia que incluía desde pensar en los uniformes escolares hasta todo lo necesaria para ingresar a la vida cotidiana de la escuela en igualdad de condiciones que todos los que ya estaban en ella.

La necesidad de dotar de materiales y uniformes escolares a los y las estudiantes en situación de desplazamiento, enfrentaba diversos retos. El primero de ellos era el reconocimiento de la población desplazada. Muchas personas negaban por temor su situación de desplazamiento, otras habían logrado construir pequeños negocios que les permitían sobrevivir y por tanto los y las rectoras no reconocían en ellas a personas víctimas de desplazamiento forzado. Algunos maestros y maestras, desconociendo la condición de estos estudiantes, les exigían el uso del uniforme como requisito para ingresar a la escuela. Esta necesidad invitó a la Asesoría de Inclusión Social a diseñar una **ruta de atención a la población desplazada** que permitiera tanto identificar a la población como disminuir las barreras que se presentaban para acceder al sistema escolar.

En el camino, la ruta también se convirtió en una herramienta útil para descongestionar la Unidad de Atención y Orientación (UAO), ubicada en la Carrera 16 # 15-75, en el Barrio Guayaquil, que asiste a la población desplazada en el país. Previo a la ruta, la población en situación de desplazamiento recibía cartas de exoneración de pagos académicos y servicios complementarios por seis meses. La ruta permitió ampliar el plazo a dos años y con ello facilitó los trámites que adelanta el Estado para la atención de esta población.

En otro sentido, el diseño la ruta fue también una oportunidad para que diversas instituciones se reunieran con la población en situación de desplazamiento y discutieran colectivamente sus necesidades; tal y como lo señalan en la Asesoría de Inclusión, de este proceso quedó claro que es indispensable discutir

con la gente, escucharlos en las mesas de trabajo que se crearon para tal fin, y tener propuestas para responder a las demandas que de allí surgen.

Antes del diseño de la ruta, la única acción que se adelantaba frente a la población desplazada en el sistema escolar, era la carta de exoneración de pagos académicos. Como mencionamos previamente, cada seis meses las cerca de 4,000 personas en situación de desplazamiento que habitan la ciudad, debían dirigirse a la UAO a pedir la actualización de su carta. Las filas frente a la UAO se hacían interminables y con frecuencia la población acampaba durante la noche en sus afueras procurando no perder su cupo. La solicitud de actualización era reenviada a la Secretaría de Educación y, al cabo de 15 días, ésta la aprobaba o desaprobaba. Entonces, de nuevo, las personas volvían a ubicarse en la fila, en campamentos improvisados, para recibir su actualización.

A esta situación, ya difícil, se le sumaban otras dificultades: los costos que acarreaban estos desplazamientos para la gente. Las personas les manifestaban a los funcionarios: “entonces la gente decía “mire, es que yo me presenté hace veinte días en la UAO, pero en la UAO no me han dado respuesta a la carta”, “mire, yo vengo caminando desde Alfonso López” y llegaba un señor sudando “regáleme un vaso de agua que nos vinimos caminando” y entonces uno decía, ¿cómo hacer para que la gente no tenga que venirse caminando, no tenga que estar corriendo de un lado para otro? ¿Cómo hacer?”. La solución identificada fue la “Central didáctica” que opera, como su nombre lo indica, como una oficina que centraliza todos los procesos: los de aprobación de solicitudes, apertura de cupos escolares y ubicación en programas de “cobertura vulnerable” para población en situación de desplazamiento y otras condiciones de vulnerabilidad.

La ruta se encuentra en constante proceso de perfeccionamiento. Así, más que un conjunto de

## RUTA PARA POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO

Para niños y niñas entre los 5 y 17 años de edad.

### 1. SOLICITUD DE CUPOS NUEVOS:

- Dirigirse para la asignación de cupos a la Central didáctica de la Secretaría de Educación Municipal, ubicada en la Calle 27 N° 36 10 barrio el Jardín.
- En la Central didáctica se le proporcionará un soporte de inscripción.
- Diríjase con el soporte a la Unidad de Atención y Orientación (UAO) (Carrera 16 # 15-75 Barrio Guayaquil) para solicitar la carta de exoneración de pagos académicos y servicios complementarios.

### 2. CUPOS DE CONTINUIDAD:

- Si su carta se encuentra vigente diligencie su matrícula de forma regular.
- Si su carta no se encuentra vigente diríjase para su actualización a la UAO (Carrera 16 # 15-75 Barrio Guayaquil).

### 3. DISCAPACIDAD Y DESPLAZAMIENTO

En caso de que el o la estudiante presente alguna discapacidad, solicite su cupo en la Secretaría de Educación Piso 8 Torre CAM. Presente los siguientes documentos:

1. Carta de solicitud de cupo educativo la cual debe contener, nombre, dirección y teléfono
2. Valoración neuropsicológica actualizada
3. Último reporte pedagógico.
4. Copia del recibo de servicios públicos
5. Tarjeta de identidad o registro civil.
6. Copia de la historia clínica.

### 4. TRASLADOS DE INSTITUCIÓN

Diríjase en la central didáctica Calle 27 N° 36 10 barrio el Jardín

### 5. RECEPCIÓN DE KITS ESCOLARES

serán entregados sólo a las personas en situación de desplazamiento que efectúen su matrícula en esta categoría.

pasos fijos e inamovibles, se trata de un camino en construcción hacia la simplificación de los procesos que permitan reconocer y atender a la población en situación de desplazamiento.

La ruta ha sido diseñada para padres y acudientes de niños y niñas entre 5 y 17 años de edad, que requieran solicitar cupos nuevos, continuar con los cupos ya existentes o sumarse a un programa de atención en discapacidad para población en situación de desplazamiento.

Para el caso de cupos nuevos, los padres o acudientes deben dirigirse a la Central Didáctica de la Secretaría de Educación Municipal, ubicada en la Calle 27 No. 36-10, en el barrio el jardín. En la central didáctica se asignan los cupos y se le reconoce en los programas de atención a población vulnerable. Una vez asignado el cupo, las personas pueden dirigirse a la Unidad de Atención y Orientación UAO para solicitar la carta de exoneración de pagos académicos y servicios complementarios, que será expedida por dos años.

Cuando se trata de población que desea conservar su cupo, el trámite es simple: si la carta de la UAO se encuentra actualizada, las personas pueden efectuar su matrícula como lo hacen los y las estudiantes regulares y acceder de esta manera a los kits escolares. En los casos de estudiantes que, además de encontrarse en situación de desplazamiento, presenten algún tipo de discapacidad, los cupos serán otorgados directamente en la Secretaría de Educación, piso 8, torre CAM. Para ello, las personas solicitantes deben radicar los siguientes documentos: carta de solicitud de cupo educativo, que indique nombre, dirección y teléfono; valoración neuropsicológica actualizada, último reporte pedagógico, copia del recibo de servicios públicos, tarjeta de identidad o registro civil y copia de la historia clínica.

Es necesario anotar que las solicitudes de traslados de institución educativa se tramitan en la Central didáctica. Así mismo, debe tenerse en cuenta que el acceso a kits escolares sólo se hace posible si se cuenta con la matrícula correspondiente a población en situación de desplazamiento. De allí la importancia de que la población desplazada se reconozca como tal y que las instituciones educativas animen a las personas a diligenciar correctamente su matrícula.

La ruta ha sido, además, socializada entre maestros y maestras. De su dominio depende, en buena medida, que la población en situación de desplazamiento pueda acceder a las ayudas escolares a las que tiene derecho. Sin embargo, en la vida cotidiana de una Escuela como Santa Rosa, atender a la población desplazada requiere de mucho más que de procedimientos y normatividades establecidas. José Lucindo ha comprendido en este proceso que los y las personas en situación de desplazamiento, no sólo han sido desterrados por la violencia, sino también por la pobreza y el hambre: “los niños dicen mi papá y mi mamá tuvieron que huir porque nos prendieron la casa, que no sé qué la guerrilla y tal ¿sí? y ya charlando con ellos van diciendo no, no, nosotros nos vinimos porque no teníamos que comer allá y tuvimos que venirnos acá a ver si de pronto conseguíamos una mejor vida”.

Buscando paz o tranquilidad, huyendo de la miseria o de la guerra, los niños y niñas en situación de desplazamiento experimentan diversos traumas para los que los y las profesoras, a pesar de las capacitaciones recibidas, no siempre están preparados. Se trata pues de un trabajo diario, en ocasiones frustrante. En este sentido, José Lucindo, y sus compañeros de Santa Rosa, todavía batallan para que Guillermo<sup>1</sup>, de 12 años, pueda vencer los obstáculos que lo alejan de la Escuela.

1 El nombre ha sido modificado para proteger la identidad del menor.



“Ha sido muy difícil para él. En clase se le aclaraban las cosas, pero él las escuchaba y creía que era un mal para él y respondía de una manera agresiva. Es tan así que llegó a punzonar a un niño con un lápiz y el profesor lo sacó del salón así, encuellado. Se llenó de nervios el profesor y dijo, “este niño no puede estar aquí, hay que llamar a la policía de infancia y adolescencia para que se lo lleve”. Entonces yo le dije “no, no, no, espérate, tratémoslo de otra manera porque si tú lo coges del bracito y lo halas él te va a hacer fuerza y es posible que te pueda hasta tirar”. Y así fue, el niño le mandó hasta al rector unas trompadas.”

Preocupado por la situación de Guillermo, José Lucindo decidió conversar con él. Sabía que el niño provenía del departamento del Cauca y supuso que preguntarle por su tierra era una buena manera de iniciar una conversación. Fue entonces cuando Guillermo le hizo a José Lucindo una confesión escalofriante:

“Me dijo “no, es que mi papá es guerrillero, él llegaba a la casa con unas metralletas y entonces me sacaba a la cancha y me enseñaba a disparar y ya a lo último como yo no quise hacer eso mi papá empezó a pegarme fuerte (y me mostraba en los muslos los moretazos que traía) y una noche se metieron unos señores a la casa y violaron a mi mamá, violaron a mi hermana. Entonces mi mamá tuvo que salir corriendo y se fue para donde unos familiares y pues nos tocó que venirnos de allá para acá.”

Más que inquieto por la situación, José Lucindo decidió citar al padre de Guillermo. El niño en principio se opuso. Aseguró que su papá sólo venía a Cali de vez en cuando y que además se trataba de un hombre muy “jodido”. Sin embargo José Lucindo no se rindió y terminó convenciendo al niño de llevarle una nota a su papá. Tras dos notas sin respuesta, el profesor parecía dispuesto a abandonar la idea. Sin embargo, en una tercera ocasión, el padre respondió afirmativamente, con letra campesina, que sí, que iría a la cita con el maestro de su hijo.

La conversación con el padre fue en principio tensa. Sin embargo, en la medida en que el maestro se mostraba libre de juicios, el hombre empezó a narrar la tragedia que para él había implicado esta nueva vida en la ciudad: “me dijo “lo que pasa es que la situación para nosotros es muy difícil, el gobierno nos tiene abandonados, el poquito de tierra que tiene uno se lo quita el gobierno” y yo ya molestando le pregunté “oye, ¿tú has matado a alguien?” Y él me dijo: “imagínese yo, me pongo a sacarle cuenta de los que he matado no acabamos hoy””.

Esta reunión con el padre de Guillermo le quitó el sueño al profe José Lucindo. El problema del desplazamiento le pareció entonces más complejo de lo que resultaba a simple vista. Viéndolo de cerca, más allá de las cifras, en las palabras de Guillermo y de su padre, los que le parecían malos ya no lo resultaban tanto y las personas implicadas en el conflicto armado se le hacían personas, de carne y hueso, grises, ni blancos ni negros. Desde entonces, motivado por el interés de garantizar la permanencia de sus estudiantes en la Escuela, José Lucindo se ha reunido con la madre del niño y ha escrito cartas narrándole la situación al rector de la Escuela, quien también se ha mostrado dispuesto a apoyar a Guillermo.

Lamentablemente, los conflictos con el niño parecen lejos de solucionarse. Guillermo sigue sin rendir académicamente y sus constantes desórdenes alteran a sus compañeros de clase. Finalmente, José Lucindo le pidió al rector que lo cambiara de clase, pensando que ello podría mejorar la situación. Pero tres días antes de que realizáramos la presente entrevista, José Lucindo encontró a Guillermo en la calle: “me dijo que lo echaron del colegio”.

Acostumbrado a enfrentar gigantes, este maestro y sus compañeros de equipo no se dan por vencidos tan fácilmente. En lo que respecta al caso de Guillermo, actualmente se encuentra barajando diversas alternativas.

“ Le dije al rector, “¿por qué no hacemos lo siguiente? este niño lo podemos trasladar para otro colegio”. Pero entonces la mamá me dijo que le quedaba muy difícil por lo distante que era. Yo le pregunté al peladito, “¿vos te querés ir para otro colegio?”, “No, profe, ni de riesgo” (...) le dije, bueno, “aquí la idea es la siguiente, usted, o cambia ese temperamento y esa forma de tratar a las personas o lo mandamos para allá”, “ay ¿me van a castigar?”. Le dije “no, no es un castigo, es una manera como para que tú te des cuenta que si cambias te quedas aquí” y él me dijo “yo voy a cambiar, yo le prometo que voy a cambiar ¿sí?”

Así que José Lucindo se ha propuesto insistirle al rector y negociar con él la posibilidad de que Guillermo regrese a la escuela: “yo tengo que hablar con el rector a ver qué alternativas puede utilizar para evitar que ese niño se vaya a quedar en la calle y que coja vicios, vamos a ver qué posibilidades hay”. Por lo pronto la historia queda en suspenso. Aún así, sin resolverse y con el panorama oscuro, resulta un buen ejemplo no sólo de lo difícil que resulta la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento, sino también del modo en que la inclusión demanda esfuerzo de los y las docentes pero también despierta compromisos, invisibles historias heroicas, que nos recuerdan que ser maestro, que enseñar a otras y a otros, tiene tanto de trabajo como de vocación.

En este sentido, la institución Nuevo Latir se dibuja como una esperanza para promover la educación inclusiva con calidad. Más que una escuela, esta edificación se ha propuesto convertirse en el corazón y motor de un proceso de transformación comunitaria. La profesora Esperanza Tróchez, maestra de quinto de primaria de Nuevo Latir, asegura que, desde su inauguración el 12 de julio de 2011, el sitio ha causado un impacto positivo y se ha convertido en un referente obligado para las comunas 13 y 14, tradicionalmente reconocidas más por la violencia que por procesos educativos. El profesor Nórlex Buitrago, coordinador de la institución, asegura que la edificación ha sido una oportunidad para desarrollar la “habitancia”. Con este nombre los miembros de la Institución han empezado a reconocer la doble condición de Nuevo Latir: es, por un lado, hábitat, lugar habitado y apropiado por la gente, pero también lugar de convivencia, de encuentro social, de discusión pública de los problemas comunitarios, de negociación pacífica de los conflictos.

Un buen número de los y las docentes de la Institución Santa Rosa, ejemplo de educación inclusiva en la ciudad, serán trasladados a Nuevo Latir. Entre ellos José Lucindo. Se aspira a que sean éstos los que contagien de inspiración a sus compañeros y compañeras y multipliquen entre ellos lo aprendido

en Santa Rosa. Por lo pronto, Nuevo Latir ofrece programas de alfabetización para adultos, denominados programas “Brújula”. Este programa actúa como un primer acercamiento a la lecto-escritura, pero también sirve como escenario para la localización y estimulación de estudiantes aptos para sumarse a procesos de formación acelerada, reconocidos como “aceleración”. Así, se espera vincular a jóvenes que, por diversas causas, desertaron del sistema escolar, a un proceso de educación primaria y secundaria acelerada, que operará por ciclos en jornadas nocturnas y de fin de semana.

Con proyectos como éste, Nuevo Latir espera consolidarse como una ciudadela educativa. Con espacios para la atención y juego de infantes, denominados con el nombre dulce de “cariños”, red de bibliotecas y centro cultural, la ciudadela educativa se propone cubrir todos los rangos de edad y ofrecer planes de formación formales y no formales. Nuevo Latir es, entonces, no sólo un espacio consolidado sino también un laboratorio de experimentación pedagógica e inclusiva en la que profesores como José Lucindo han puesto muchas de sus esperanzas.

Y es también ahí, en Nuevo Latir, donde identificamos casos sobre inclusión de población en situación de desplazamiento más consoladores. Recientemente, el coordinador Nórlex Buitrago se encontró con un estudiante nuevo, Mario<sup>2</sup>. Se trataba de un muchacho que fue desplazado con su madre desde la población de Changil, una vereda mínima que queda a tres horas de Tumaco, en el Departamento de Nariño. Mario nunca había asistido a la Escuela formal, por lo que parecía sorprendido de encontrarse con aulas encajonadas en paredes, pupitres para cada estudiante, rotación de profesores y útiles escolares. El maestro, asombrado por el asombro del niño, inquieto por su inquietud, siguió indagándole. Éste le contó que durante su vida en Changil su mamá atravesaba el río y regresaba con cuadernos y lápices. Ante la ausencia de escuela, un señor extranjero reunía a un grupo de muchachos de edades disímiles y les enseñaba lo que podía, cuando podía. Otras personas de la comunidad ofrecían sus casas y conocimientos escasos a los niños y niñas de la vereda. Así, éstos pasaban de casa en casa, cuadernos en mano, aprendiendo de todo un poco. Esta tranquilidad relativa se vio alterada por la llegada de unos “hombres armados” que le dieron a sus padres tiempo contado para abandonar el lugar, con lo que tenían puesto, en medio de amenazas irrepetibles.

Por suerte, Mario y su familia contaban con algunos familiares asentados en la colonia nariñense del barrio Mojica. Fue ahí donde se instalaron, construyeron en esterilla su casa y enfrentaron el abandono del padre, que se fue sin despedirse a los tres meses de haberse trasladado a la ciudad. Para sobrevivir,

<sup>2</sup> El nombre ha sido modificado para proteger la identidad del menor.

Los niños en situación de desplazamiento experimentan traumas para los que los y las profesoras no siempre están preparadas.

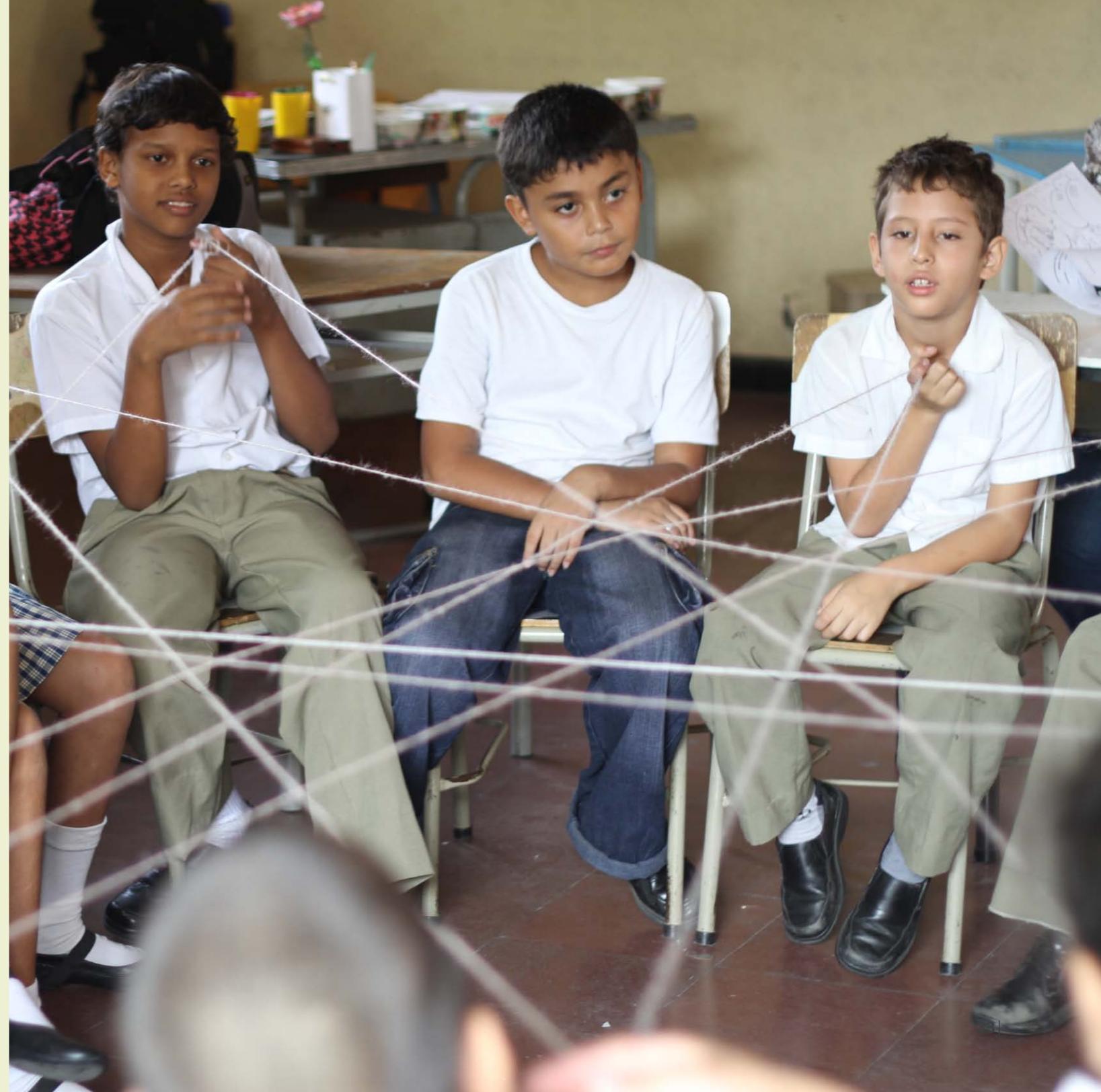
la madre aprendió a fabricar bolas de caucho que extrae de llantas viejas y, tras un año de permanencia en Cali, buscó Escuela para su hijo. Gracias al programa de atención a población en situación de desplazamiento, Mario fue remitido a la Institución Nuevo Latir. En ésta fue ubicado en el programa “Brújula”, donde el niño inició su proceso de acercamiento a la lecto-escritura y en el que, además, ha podido ser valorado por sus profesores y profesoras. Como otros niños y niñas en situación de desplazamiento, Mario suele mostrarse agresivo ante las burlas de los otros y responde con violencia cuando se siente amenazado. Pero nunca se había comportado tan mal como la semana previa a la presente entrevista, cuando la ira de Mario pasó a mayores.

Aparentemente sin ningún motivo, Mario se comportó agresivo en clase, maltrató a su profesora, se encerró en un salón y empezó a golpear algunos pupitres apiñados en filas. Dado que nadie parecía poder detenerlo, un guardia cívico intentó sujetarlo. El coordinador Buitrago lo detuvo: “yo le dije al guarda cívico ¡suéltelo, no lo coja! Con los guardas cívicos es necesario, como con todo el personal educativo, empezar un proceso de sensibilización para que no sientan que tienen que intervenir con los chicos cómo si estuvieran interviniendo con adultos”.

Asustado por la intermediación de su maestro, Mario pareció calmarse. Entonces el profesor se acercó al muchacho y le pidió que lo acompañara a su oficina. Ya en la coordinación, Mario explicó que su rabia se debía a que otro estudiante lo había empujado con el codo y se había burlado de él “diciéndole que vivía en la invasión”.

Vivir en una  
invasión  
constituye para  
estos estudiantes  
una señal  
inequívoca de que  
se es muy pobre  
o de que se es  
un desplazado.

Vivir en una invasión constituye para estos estudiantes una señal inequívoca de que se es muy pobre o de que se es un desplazado. Es tanto motivo de burla como de marginación social. Ser identificado como “el que vive en la invasión” tocó en Mario una fibra sensible y provocó un comportamiento tan sancionable como comprensible. Con estos argumentos el coordinador Buitrago, luego de amonestar y confortar a Mario, se dirigió a su profesora. En otros tiempos, una actitud como la del estudiante habría sido suficiente para garantizar su expulsión. Pero ante el reto de hacerse inclusiva, la Institución debe aprender a desarrollar estrategias para enseñar a sus estudiantes no sólo matemáticas sino también resolución pacífica de conflictos, no sólo las capitales del mundo sino también a convivir con la diferencia. El caso de Mario es visto en Nuevo Latir como una oportunidad para identificar obstáculos en el proceso y reinventar la agenda de la Escuela. La pregunta por cómo asumir el estigma



sobre los y las estudiantes en situación de desplazamiento queda abierta, pero la voluntad de garantizar la permanencia de estos muchachos sigue en pie. Y con esa voluntad es con la que se trabaja.

El segundo caso relatado por el coordinador Buitrago, describe la situación de una familia completa que se desplazó desde el río Tapá, en el Baudó, Departamento del Chocó. La familia tenía, según cuenta la madre, una finca bonita y una vida segura que debieron abandonar cuando los paramilitares aparecieron en su tierra, les dieron un par de horas para marcharse en medio de la noche, sin otra ropa que la que llevaban encima.

Tras un año y medio en Cali apenas si se habían instalado y sus hijos todavía no habían ingresado a la Escuela. En principio porque el año electivo había iniciado, luego porque carecían de documentos, después porque el trabajo de reciclaje apenas si les alcanzaba para comer: “la señora decía “mis hijos y yo tomábamos aguapanela y pan en la mañana, al almuerzo pan y aguapanela y a la comida aguapanela y pan”. Por fortuna al poco tiempo el padre consiguió una máquina de coser e inició un negocio que mejoró ligeramente la situación. Así que cuando fue inaugurada la ciudadela educativa Nuevo Latir, y la madre escuchó que la institución contaba con un programa de inclusión, no dudó en acercarse. El coordinador Buitrago relata que la mujer llegó asustada, dando apenas a tientas con las rutas de buses adecuadas, y con los niños atados a sus manos, aterrorizados de ver tanto carro, tanta gente, tanta bulla. El coordinador la recibió conmovido:

“ Cuando a usted vienen y le cuentan una historia de los paramilitares, que tal cosa, usted ve a la señora en unas condiciones lamentabilísimas, los hijos también, entonces usted, a usted se le olvida preguntarle ¿y trajeron certificado de estudio? (...) si yo le hubiera preguntado ¿traen certificado de estudio? la señora se habría ido. Entonces yo más bien les pregunte ¿quiénes son? ¿Quiénes van a estudiar? ¿En qué año estabas vos?. Empezamos a indagar, a valorar, e hicimos todos los trámites y listo, le dijimos, con mucho gusto le damos cupo y los ubicamos. Hoy en día ya no tienen una máquina, tienen varias máquinas según me contaba, ya tuvieron una niña nueva, están felices y son una familia bien agradable, bien interesante.”

Los casos presentados hasta el momento no nos describen historias plenamente felices. De hecho muchas de ellas apenas si se encuentran en proceso de resolverse. La mayoría, sin embargo, están dotadas de una esperanza de la que carecerían si no fuese por la existencia de procesos de inclusión. Como si en medio de la dificultad se hubiese abierto una posibilidad, grandota en algunos casos, frágil en otros: una fisura, una herida, por la que se aprecia la ilusión de que las cosas pueden ser distintas. Esta posibilidad, esta esperanza, se debe en buena medida a los lineamientos diseñados desde programas estatales, pero también, y sobre todo, a los muchos maestros y maestras e instituciones y directivas que asumieron la responsabilidad de incluir población en situación vulnerable y esforzarse por garantizar su permanencia en el sistema escolar.

El compromiso del profesor José Lucindo y el coordinador Buitrago, por ejemplo, se materializa en persistencia y tesón y se manifiesta en una renacida creatividad, a la que ya hemos hecho mención,

para arreglárselas en medio de la adversidad. Para José Lucindo, las estrategias empleadas se renuevan día a día.

“ En mi caso realizo partidos de fútbol, vamos a la cancha a jugar fútbol, eso sirve mucho. A veces en el salón, a ese niño problemático, yo le digo, “usted se va a sentar aquí a hacer el rol del maestro, usted me va a llamar a lista, usted cuando un niño necesite ir al baño usted le va a conceder el permiso”, es decir le he dado el poder a ese niño para que se sienta responsable dentro del salón de clases y eso ha sido muy fructífero.”

Pero aunque sea él el protagonista de este relato, lo cierto es que no está solo. Para que su tarea sea realizable se requiere de un equipo de personas orientadas en la misma dirección.

“ Yo tengo el grado de tercero de primaria, entonces como maestros nosotros nos unimos a planear, a ver cómo vamos a trabajar con ese grupo de estudiantes que tienen problemas académicos, que tienen problemas disciplinarios y entonces elaboramos estrategias para evitar que eso se siga ventilando en el salón. ¿Qué hacemos? Si este niño tiene problemas académicos, entonces le decimos al profesor, “ve ¿por qué no te quedás con éste y me pasás uno de los tuyos? así en esa forma hacemos la intercalación de personas y da su rendimiento”.

La construcción de grupos de aliados, formados por personas pero también por instituciones, ha sido uno de los objetivos centrales del programa de Educación Inclusiva. No se busca entonces resolver todos los problemas que enfrentan las poblaciones vulnerables de la ciudad. Para ello se requerirían muchos más recursos de los que cuentan las Instituciones educativas. Se trata, en cambio, en el mediano plazo, de ampliar las posibilidades para resolver estos problemas y de sumar energías, inteligencias y capacidades en el intento, tal y como lo describen los funcionarios de la la Asesoría de Inclusión Social de la Alcaldía:

Una forma de mejorar este proceso es haciendo aliados que compartan la visión de lo que se está haciendo. Entonces los aliados también ayudan a permear otros espacios y sectores. Nosotros trabajamos con un grupo de docentes y este grupo de docentes a su vez se encarga de multiplicar esta información en las instituciones educativas. Esto nos lleva ya no solamente a ellos sino como a una cadena e ir dinamizando los procesos que estamos haciendo.

Estas alianzas y esfuerzos empiezan a dar frutos. A pesar de lo mucho que falta por resolver, José Lucindo percibe que el cambio en la Escuela Santa Rosa ha sido notable: “hay un cambio protuberante... ya se ve y encuentra uno principios de las personas en la calle, en las instituciones, en donde se habla de esa hermandad, de esa inclusión, en donde el uno quiere estar junto al otro, donde no se rechaza a ningún estudiante por ninguna clase de situación”.

Pero no sólo la Escuela ha cambiado. O, mejor, cambiando la Escuela parecen empezar a presentarse los primeros cambios en la comunidad. Se trata de transformaciones insignificantes a simple vista –“uno encuentra que en el día sonaban veinte disparos, ya se escuchan tres o cuatro”, dice José Lucindo- y mínimas si se comparan con las situaciones que se siguen presentando, pero suficientes para confiar



en el proceso y conferir a estos maestros y maestras de un nuevo poder con el que comienzan, como narra José Lucindo, a darle la cara a la violencia:

“ Ya gracias a Dios, con todo lo que se ha podido lograr con los estudiantes, ha ido mermando la violencia. Hemos invitado a un grupo polémico de muchachos externos a la Escuela y nos sentamos con el rector y profesores, al lado, con ellos, y les dijimos pues que no más, que de la violencia sólo queda el muerto o la cárcel , que teníamos que hacer un alto en el camino, nosotros sabíamos que la cuestión de ellos es por, por la situación laboral, que el Estado no les ha mirado con fortaleza, que el Estado ha querido liberar el delito con las armas y todo eso se lo hicimos conocer a los muchachos y gracias a Dios como les digo, eso ha cambiado mucho. ”

Lejos están los días en los que Lucindo dudaba si asistir o no a los procesos de formación en inclusión educativa. Es posible que en ocasiones de agotamiento se arrepienta un poco, pero el camino andado no puede deshacerse: ya está en él la preocupación sembrada y en su historia un compromiso que da sentido a su trabajo como maestro. Y así, muchas comunidades y escolares y docentes como José Lucindo, han encontrado en el programa de Educación Inclusiva una posibilidad para hacer visibles sus problemas, para darles nombre y convertir la impotencia en derechos por exigir y situaciones por resolver. En resumen, en palabras de un funcionario de la Asesoría de Inclusión Social: “se trata, sino de garantizar los derechos, por lo menos ponerlos en la agenda pública y en la agenda educativa”.

# Segundo relato de inclusión

## La historia de Johnny

Johnny<sup>3</sup> tiene 13 años y la experiencia de una persona de 50. Sus amigos y profesores lo describen como un chico muy inteligente pero temen que, al paso que lleva, termine mal o al menos, que esa inteligencia se ponga al servicio de fines poco deseables. Johnny tiene momentos de participación activa en clase, en los que se destaca por sus buenas respuestas, además, tiende a relacionarse bien con sus compañeros, pero sus problemas son básicamente de convivencia.

A su edad Johnny ya ha consumido sustancias psicoactivas y ha ofrecido conseguir las a algunos compañeros que se muestran curiosos por ellas; falta repetidamente a clase e incluso ha participado en pequeños robos, sobre todo de celulares y de equipos de alta tecnología, que luego muestra a sus amigos. También ha acompañado a algunos amigos (que no estudian en la institución educativa) en hurtos más elaborados. Dice: “Pero profe: ¿es que la gente cómo puede dar tanta papaya? Noooo, es que no cuidan las cosas y uno facilito se las va sacando sin que se fijen”, le comenta a una profesora con la que tiene confianza y ante quien se expresa con bastante libertad.

Cualquiera pensaría que la escuela ya no es el lugar para este joven. Cuántas personas no conocimos durante los años de colegio, que se encontraban en las mismas circunstancias: bastante destacados en su rendimiento escolar pero con muchas dificultades en su hogar y con pésimas relaciones con profesores y directivas del plantel. Amigos que nuestros padres querían que esquiváramos y que dejamos de ver de un día para otro, amigos que la escuela ya no podía admitir. Sin embargo, hoy la solución no es expulsar ni retirar a estos chicos y chicas: por el contrario, algunas instituciones educativas se han percatado de que la solución a sus dificultades está en la inclusión escolar como mecanismo de intervención.

Así como reza aquel proverbio: “Quiéreme cuando menos lo merezca, que es cuando más lo necesito”, la intervención educativa debe ser encabezada por el amor y el interés por transformar al otro, y no por la rabia y la frustración. Atacando las consecuencias del problema no se soluciona nada: lo clave es intervenir sobre aquello que ocasiona los tropiezos escolares. El chico no es la causa del problema sino que es víctima de una ausencia de condiciones sociales y familiares, que afectan su aprendizaje.

Las instituciones educativas empiezan a ser conscientes de que los chicos y chicas que manifiestan dificultades de convivencia, en realidad se encuentran en una condición muy compleja, denominada “Vulnerabilidad social”. Este término quiere decir que el entorno social en el que se encuentran los niños, niñas y adolescentes, los ponen en un mayor riesgo, sea por causas voluntarias o involuntarias. Ese entorno de riesgo incluye crisis o rupturas familiares, migración laboral de uno de los dos padres o en algunos casos de ambos, como aquellos padres que se ven obligados a viajar al exterior a trabajar;

<sup>3</sup> El nombre ha sido cambiado para proteger la identidad del menor



así como abandono real o psicológico, situaciones de maltrato físico, explotación, desigualdad social, entre otros.

Por eso, los conflictos que viven los chicos y chicas en situación de vulnerabilidad, se reflejan en sus conductas escolares (como es el caso de Johnny y de muchos otros como él). Y como ocurrió con Johnny, fue necesaria la intervención de la institución educativa en pleno para generar una transformación positiva.

## No es separar: es incluir

Tradicionalmente, la educación se entendía como la transmisión de información que debía ser memorizada por los aprendices. Para que este proceso fuese más eficiente, se suponía que se necesitaban unas condiciones básicas, como la disciplina. Generalmente los buenos estudiantes eran los “aplicados”, aquellos chicos y chicas que tenían buena memoria y se habían disciplinado a lo largo del proceso escolar. Pero se suponía que el niño era una mente en blanco que poco a poco se llenaba con un saber único y predefinido.

Nuestra concepción sobre la educación ha sufrido un cambio significativo. Tan importante como el aprendizaje es la adecuación del contexto en el que se encuentran los chicos y chicas que aprenden. El conocimiento incluye también los saberes con los que el niño o la niña nacen, rasgos innatos, que hacen parte de su personalidad. Por tanto, es necesario que haya condiciones ambientales y sociales para que esos saberes surjan y se incorporen en el proceso de educación.

Esta mirada explica el llamado “enfoque de derechos” que se está promoviendo en el medio educativo colombiano. Si se hacen cumplir los derechos de niños y niñas, ellos podrán desarrollar sus competencias en un entorno saludable, gozando de mayores posibilidades para su propio desarrollo. Este enmarca el proceso de educación de niños, niñas y jóvenes (en especial, aquellos que, como Johnny, se encuentran en una situación de vulnerabilidad) y parte de un principio fundamental: todos somos iguales en derechos. Todos debemos tener las mismas garantías por nuestra condición de seres humanos. Además, según el art. 44 de la Constitución Política de Colombia, los niños y niñas requieren prioridad en la atención a dichos derechos.

Así, la estrategia de trabajar lo educativo con un enfoque de derechos tiene que ver con la necesidad de generar un cambio a largo plazo en la ciudad, que no sea solamente algo de soluciones inmediatas sino una transformación en las personas. La Secretaría de Educación Municipal ha adoptado como principio que la cultura de la inclusión es una ética. Se pretende cambiar el enfoque para potencializar las habilidades de las personas, para que ellas mismas quienes construyan su proyecto de vida significativo, en función de sus características familiares, sociales y culturales. Ello significa dejar de lado la intervención asistencialista, para fomentar la corresponsabilidad y el diálogo.

Y ese aspecto está muy relacionado con el proceso empleado por instituciones educativas como el Liceo Departamental, que ha tenido que enfrentar situaciones similares a las de Johnny, en las cuales es prioritario restaurar sus derechos. El derecho a ser protegidos frente al uso y el consumo ilícito de estupefacientes, y a no participar en su tráfico; a gozar de una educación adecuada, finalmente, a la recuperación de sus condición psicoafectiva, que se encuentra deteriorada, por estar implicada en procesos de ilegalidad y de maltrato.

Esto quiere decir que si los problemas que tiene el chico en el aula y en la institución se deben a condiciones sociales que lo hacen vulnerable, se le debe atender para que no continúe siendo víctima de tales problemas. A su vez, según las reglamentos actuales emanadas de la Ley de Infancia y Adolescencia y de las directrices del ICBF, estas condiciones se habrían presentado porque no se han exigido adecuadamente sus derechos; por esa razón, es importante que se restaure el cumplimiento de los mismos.

Por ello, el niño o la niña ya no serán más personas “de malas” o “con mala suerte”. Si antes un chico o chica atravesaba por condiciones difíciles, se le decía que debía tener paciencia y resignación pues había contado con un revés de fortuna. Era alguien nacido en el lugar equivocado, o Dios le había dado pan sin tener dientes. En la actualidad se busca que esa situación no se vuelva a presentar.

Hoy, los niños y las niñas deben contar con las condiciones básicas que les permitan desarrollar sus capacidades y explotar todas sus competencias. En el caso de Johnny, esa inteligencia notoria (que le permite incluso hurtar objetos de valor sin ser descubierto) hace parte de su potencial, es decir: de todas esas condiciones que le pertenecen y que más adelante puede llegar a poner al servicio de una sociedad mejor.

Para lograrlo se requiere la participación de un equipo de trabajo ampliado, que incluya a personas dentro y fuera de la institución educativa. Dentro de ella están profesores, administrativos y compañeros de clase, con quienes se adelantan campañas y capacitaciones para cambiar sus actitudes, su mentalidad frente a la diversidad.

Estas capacitaciones han sido facilitadas por personal experto de la Universidad de Manizales (en un proceso de comenzó en el año 2005) y se han centrado en la presentación de las teorías sobre las Inteligencias Múltiples<sup>4</sup>, además de proponer nuevas herramientas como el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación de talentos y de jóvenes con habilidades excepcionales.

Eso significa que los miembros de la comunidad educativa están en la tarea de aprender a reconocer las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes, así como de sus potencialidades. Como lo plantea la Secretaría de Educación, para mejorar el cuidado, para educar, el profesor o la profesora han

Los niños deben contar con las condiciones básicas que les permitan desarrollar sus capacidades y explotar sus competencias.

4 La teoría de las Inteligencias Múltiples es formulada por el psicólogo Howard Gardner, de la Universidad de Harvard. Según esta propuesta, el concepto de inteligencia debería ampliarse a otros campos del saber humano y no centrarse específicamente en la matemática o el saber lingüístico. Para él, existen al menos siete campos del conocimiento en los que una persona puede tener habilidades destacadas, como por ejemplo la música (inteligencia musical), la danza (inteligencia corporal o cinética), las artes plásticas (inteligencia espacial) o la resolución de conflictos (inteligencia interpersonal)



de cambiar su posición experta, única dueña del sabe, que conoce de antemano. Una vez renuncie a su legitimado lugar, entonces podrá incluir al otro, es decir incluirse primero ella para incluir luego al niño.

Si en la educación tradicional el esfuerzo se centraba en presionar para que el niño o la niña alcanzaran hasta un punto determinado, para que se pusiera a la par de los demás, o sea, se igualara, ahora la meta del trabajo es reconocer permanentemente las capacidades que tienen los estudiantes, para que sean ellos mismos quienes construyan su saber, desde su propio lugar. Esto es así porque desde la Secretaría se asume que lo diverso no es la persona que no es igual a nosotros, la diversidad está en pensar otra forma, de investigar desde otro punto de vista, de buscar transformaciones en lo admitido. La diversidad es una forma de pensar, abierta, plural y múltiple.

Ahora bien, la institución educativa requiere de otros participantes en este proceso, como los padres de familia, las organizaciones que atienden la salud de la familia (como por ejemplo, la Empresas Promotoras de Salud o el SISBEN) y las instituciones aliadas, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o fundaciones que intervienen en la salud. Pues éstas se encargarán, tal como lo hace la escuela, de restaurar el goce pleno de los derechos de niños, niñas y jóvenes.

Para la situación en la que se encuentra Johnny, es necesario un reconocimiento de parte de expertos (por ejemplo el médico pediatra, el servicio de psicología, trabajo social) que identifique las condiciones de salud del chico, que brinde el acompañamiento que hace la institución escolar, para que sea el ICBF quien determine si el ambiente familiar en el que se encuentra es el más adecuado.

Como afirma la profesora Rosa Nidia Salcedo, docente de apoyo de la Institución Educativa Liceo Departamental: “Un niño no tiene la culpa de nacer en un hogar en crisis, ni debe cargar con la responsabilidad de una separación violenta o de la ausencia forzada de uno de los padres. Ese ambiente lo afecta mucho, tanto académica como emocionalmente, por lo que en ocasiones, es necesario generar un cambio en el ambiente pedagógico, siempre pensando en su bienestar”.

De modo que, por ejemplo, cuando un chico es cambiado de hogar o es enviado a una institución especializada (como Caminos), no se le quiere someter a malos tratos ni se le está excluyendo del sistema escolar, como podría pensar alguien desinformado del tema. Por el contrario, se le reconoce su condición particular, se tienen en cuenta sus necesidades educativas especiales y la acción se encarga de modificar el ambiente en el que se encuentra, para que pueda superar las dificultades que atraviesa, mientras continúa potenciando sus habilidades. Chicos como Johnny, en un entorno libre de violencia o en un espacio particular, con el apoyo de expertos y de personas que reconocen sus competencias, superarán los obstáculos que se le presentan.

En la institución se cuenta con que Johnny pueda retornar lo más pronto posible a sus actividades de aprendizaje, en especial teniendo en cuenta que puede ser un chico con habilidades excepcionales o incluso, ser un talento en potencia. Él actualmente se encuentra vinculado a una institución de acogida adscrita al ICBF, en espera de que se decida cuál será la mejor solución a su situación, en especial su relación con el consumo de sustancias psicoactivas y con la comisión de actos delictivos, lo que significa que pronto se decidirá cuál es el espacio más adecuado para su reeducación.

Pero el caso de Johnny no es el único que nos permite comprender el compromiso de las instituciones educativas de la ciudad con la inclusión: veamos otro, en un contexto bien distinto.

# Tercer relato

## El talento de Claudia

Claudia<sup>5</sup> es una niña que actualmente cursa segundo año de primaria. Siempre ha sido considerada como una excelente estudiante y su futuro académico parece asegurado, según afirman sus familiares. Su mamá está interesada en cambiarla del colegio privado en el que se encuentra actualmente e incluirla en el plan de formación de talentos de la Alcaldía de la ciudad. Decidió entonces acercarse a la institución educativa Liceo Departamental a pedir que le dieran el cupo, dado que Claudia era un verdadero talento.

Por ser una entidad de carácter oficial, el Liceo, ubicado en el sur de la ciudad, está fortalecido con las orientaciones y lineamientos generales de la Política Pública para la Atención a Estudiantes con Talentos y/o Capacidades Excepcionales, expedida por el Ministerio de Educación Nacional. Esta institución es como las otras pero está flexibilizando su currículo académico, para atender a la población estudiantil existente y educar a aquellos estudiantes que cuentan con talentos y capacidades excepcionales<sup>6</sup>.

Y como se ha dado a conocer a través del programa de atención a talentos, es el espacio en el que muchos padres y madres piensan cuando reconocen habilidades destacadas en sus hijos, como el caso de Claudia. Incluso la Secretaría de Educación ha remitido a estudiantes que antes eran atendidos en colegios privados con el sistema de ampliación de cobertura.

Anteriormente, las instituciones que atendían poblaciones con necesidades educativas especiales estaba organizadas de una forma distinta, pues el Estado ofrecía educación especializada y separada de los niños sin dichas dificultades, lo que fomentaba una forma de segregación inadecuada, pues separaba a los estudiantes en función de sus dificultades (reunía a niños y niñas con discapacidad cognitiva, en otro espacio a los chicos y chicas con discapacidades perceptuales, etc.). El Liceo Departamental, debido al alto nivel académico que ha manejado a lo largo de su historia, empezó a concentrar a los estudiantes talentosos, pero en condiciones distintas a las actuales: con aulas integrales pero sin tener en cuenta las necesidades de socialización que requiere todo niño y adolescente.

Hoy, y gracias a la asesoría tanto de entidades especializadas como del programa de Formador de Formadores (del programa Cali, Ciudad Sin Límites) se transformaron las estrategias de atención a chicos y chicas talentosos. Anteriormente, la Secretaría de Educación le daba a esas instituciones el reconocimiento económico por la educación de los talentos, mediante la profundización académica del bachillerato comprimido para ese tipo de necesidades.

5 Nombre cambiado para proteger la identidad de la menor

6 Además de lo anterior, la institución educativa es reconocida como una institución de calidad, o sea que ha sido certificada por alcanzar, incrementar y dar sostenimiento a un Sistema de Gestión de Calidad con el cumplimiento de las normas LTGP 1000 - 2009 y la ISO 9001 - 2000



Tal como ocurre con Claudia, muchos padres y madres de familia están a la espera de ser atendidos por una institución como ésta, destacada académicamente y conocida en la región por el proceso de formación de jóvenes con habilidades excepcionales.

Sin embargo, los padres no son los más indicados para apreciar el talento de sus hijos, dado que el afecto y el orgullo tienen un peso significativo. Se requieren de miradas objetivas, que sean capaces de dar una valoración comprensiva, sin el sesgo de lo personal. Por lo anterior, las instituciones educativas están en la obligación de priorizar las necesidades de los estudiantes a través de un profesional de apoyo, quien es el primer enlace entre la comunidad educativa y los aspirantes. Este profesional lidera todo el proceso de caracterización y evaluación y así la institución puede determinar las potencialidades y habilidades de ese chico o chica.

Afirma el profesor Gustavo Feijóo, coordinador de Calidad de la institución: “Hay muchos chicos y chicas que llegan y tienen un cociente intelectual (CI) alto, pero eso no garantiza que tenga desarrollado un talento. Un CI alto, por encima de 120 no necesariamente es un talento o una capacidad excepcional”. El que los estudiantes puedan tener un CI notorio puede deberse a que son sobreestimulados por el padre de familia. Estas situaciones se atienden casi todos los días, como lo reconoce el profesor Feijóo:

“Hace poco atendí a un niño de segundo año de primaria, que según me informaban era ya un talento... yo soy del área de lenguaje, así que empecé un proceso de reconocimiento en el tema; pero al trabajar con el niño me encuentro con una situación diferente, porque el chico no se destacaba por su iniciativa o por su interés en el proceso de aprender: él venía “rotulado” como un talento y sus papás siguen creyendo que él lo es...”

De modo que no toda persona que se destaca por sus habilidades es un talento (o un “niño superdotado” como se les calificaba hasta hace poco). Esto ocasiona no pocas dificultades a los chicos y chicas que se enfrentan a la presión de parte de sus padres y familiares. Continúa el profesor Feijóo, acerca del caso del niño que reconocía: “...él llegó a primero de primaria pero sus padres decían: ‘Pero, ¿cómo va a estar en primero si ya sabe todo lo de ese año?’, entonces presionaron para que promovieran al chico a segundo. Sin embargo eso le generó muchas dificultades al estudiante, porque como bien dice su propio docente:

“...ya en segundo el chico no hacía nada, no se adaptaba... lo cambiamos de profesora a ver si era que esa profesora no se relacionaba adecuadamente con él, entonces le pusimos otro encargado, pero él siguió en las mismas condiciones. Sin embargo, ahora sus papás dicen que él presenta dificultades porque las exigencias del colegio son muy altas y el tamaño de los grupos es muy grande... Ellos lo consideran un talento. No me atrevo a negarlo, a lo mejor nosotros no hemos sabido entender qué tipo de talento es que tiene.”

Ahora bien, el diagnóstico es algo que se necesita para poder hacer un reporte de tipo formal, es un requisito, pero no implica que a partir de él se va a sobredeterminar o a etiquetar al niño o niña, porque esa tendencia también ha sido problemática; en lugar de ello, con ese niño (como sería el caso de Claudia) se reconocerían sus potencialidades, sus habilidades en las tres esferas de evaluación: el conocer, el ser y el hacer.

Es decir, el estudiante llega a la institución con un diagnóstico que puede ser de habilidades excepcionales, o si se acerca a otra institución, con un diagnóstico de discapacidad, pero el profesional de apoyo no va a trabajar con ese diagnóstico, sino que va a hacer su evaluación para determinar cuáles habilidades posee, cuáles son las potencialidades que le permitirán adaptarse y participar en el contexto escolar. Entonces, los diagnósticos son un requisito para poder formalizar los procesos y empezar a trabajar con ese estudiante.

## Es cuestión de talento: se nace y se hace.

Todos podemos ser competentes para uno o muchos saberes. Pero a veces, esta competencia dificulta los aprendizajes en la niñez y en la adolescencia. Es necesario, entonces, y antes de afirmar que un niño o niña es un talentoso estudiante o un especialista en una materia, establecer un reconocimiento diagnóstico de sus capacidades notorias. Es un proceso lento, en el cual participa activamente la institución.

Antes de entrar a solicitar la atención inmediata a su exigencia, la madre de Claudia tendría que acompañar a su hija en un proceso diagnóstico que aclare y reconozca el verdadero potencial que ella tiene, en especial el área o áreas a promover. Ese proceso de reconocimiento es parte de lo que se ha llamado la “Ruta de Atención a Talentos”, diseñada por la Institución en el marco del proceso de transformación de la misma. Al respecto, nos explica la profesora Luz Adriana Giraldo, rectora de la IE Liceo Departamental:

“Nosotros (como institución para talentos) llevamos seis años en el proceso, empezamos desde el 2.005 y ya hemos ajustado dos de las tres fases de adecuación del programa: una caracterización de la institución, definiendo quiénes somos, qué tenemos y para dónde íbamos; la segunda fase de transformación, de reconocimiento del nuevo modelo pedagógico y el aprendizaje de conceptos como ‘talentos’, ‘capacidades excepcionales’, con lo cual empieza la verdadera transformación; y la tercera fase de consolidación, en la cual le podemos responder a las personas ‘¿Cuál es la ruta?’, o sea los procedimientos a cumplir para convertirse en talento. Si por ejemplo un estudiante llega aquí, entonces ya hay una ruta que los maestros y los administrativos empiezan a seguir a través de la guía.”

La guía de apoyo fue diseñada y trabajada con la asesoría de la Universidad de Manizales y se pensó como una herramienta de apoyo al docente. La guía está incluida en un documento editado por la propia institución educativa, en cuya primera parte se presentan los mapas de procesos, la filosofía institucional y el Proyecto Educativo Institucional, mientras que la segunda parte se centra en los elementos de consulta de los docentes.



“ En este momento el proceso depende de la Secretaría de Educación Municipal, la Ruta de Atención a Jóvenes Talentos sirve para detectarlos, con miras a hacer postulaciones de parte de la institución, en este momento ahí termina nuestro trabajo. Posteriormente siguen las fases de exploración para estudiantes de 10° y 11° con los que se trabajará directamente en la potenciación que nosotros detectamos, es el trabajo a partir de unas valoraciones previas, especializadas. A veces se crean falsas expectativas”.

Tal como ocurrió con Claudia, podrían llegar estudiantes que ya vienen clasificados como talentosos, pero aún no han realizado esa ruta para ver si se adecúa a las políticas y capacidades de la institución y, si la realiza, aún está pendiente que la Secretaría avale económicamente la continuidad del programa.

La propuesta del programa Cali, Ciudad Sin Límites siempre ha sido la de trabajar a través de la estrategia de multiplicadores, empezando con un grupo de docentes que, a su vez, se encargan de diseminar la información sobre inclusión en las instituciones educativas a las que pertenecen, creando una cadena, una red que cada vez va creciendo, generando aliados para poder trabajar e ir dinamizando los procesos que están en marcha. De tal suerte que la educación inclusiva es un tema de recursos pero también de gerencia, o sea, de articulación a los procesos, lo que implica que el éxito del proyecto es responsabilidad de toda una comunidad educativa, que se dedica a atender el tema de las necesidades educativas con perspectiva de inclusión.

No basta que los profesores sepan del tema: también es necesario que se lideren procesos internos de cambio. Como los planes de mejoramiento con un enfoque inclusivo, las flexibilizaciones del Proyecto Educativo Institucional, los procesos de formación con los rectores y coordinadores, etc. Todo ha sido pensado para que los líderes educativos se vincularan activamente al tema y supieran de qué estamos hablando al mencionar la “educación inclusiva”.

Es importante conocer entonces qué se entiende por “atención a jóvenes con talentos”. Algunos padres y madres de familia vienen a la institución dado que consideran que sus hijos son excelentes estudiantes, lo que los convierte en portadores de una inteligencia excepcional o porque creen que los grupos son pequeños (de 25 estudiantes o menos), pero en la institución, los cupos son como los de cualquier otra entidad educativa (aproximadamente 40 estudiantes).

En ese sentido, la Secretaría de Educación Municipal ha considerado que un docente debe destinar tres veces el trabajo que emplea con un estudiante sin condiciones de excepcionalidad, o sea que si hay un estudiante con un talento reconocido para un grupo de 40 estudiantes, tendrían que ser 37 estudiantes los admitidos en este mismo nivel.

Pero el esfuerzo por desarrollar talentos no depende únicamente del profesor: es un esfuerzo permanente del estudiante, a quien se le exige mucho más trabajo, dado que demuestra su motivación personal en el estudio. Para la profesora Luz Adriana Giraldo:

“ Un talento se caracteriza por su interés en el aprendizaje, no porque el papá y la mamá estén con la correa amenazándolo o forzándolo a realizarla. Claro, muchos estudiantes son buenos por eso, porque el papá está allí junto a ellos, pero el reconocimiento de un talento parte de la pericia del docente, quien dice: ‘Ah sí, este compromiso con la tarea es permanente: el chico no necesita que lo esté motivando desde fuera, ni que estén persiguiendo que alcance los logros mínimos’. Un talento se destaca porque él mismo investiga que los temas, los conceptos, no solamente un tema en concreto, sino que él se va haciendo a su propio saber... entonces esas son cosas que le van diciendo al maestro: este es un niño que puede tener un talento o una capacidad excepcional ”

Los estudiantes talentosos o con capacidades excepcionales llegan al Liceo Departamental de dos maneras: como estudiantes regulares que iniciaron su proceso educativo desde la formación inicial (pre-kínder y kínder) o por matricularse al iniciar su educación básica (primaria o secundaria), como es el caso de Claudia. También es posible que los referencie directamente la Secretaría de Educación Municipal, que ya los ha reconocido como talentos. Son estudiantes ya diagnosticados porque les han aplicado pruebas de reconocimiento.

En la Educación Básica Primaria se lleva a cabo el primer momento del proyecto, que es la “exploración” de los jóvenes talentos, a través de la observación, del seguimiento minucioso por los mismos docentes; su interés en la realización de actividades y tareas, su disfrute en el proceso de aprendizaje, su capacidad de responder a la exigencia del plantel, etc.

Así, los docentes empiezan a postular, desde su experticia, quién es un posible talento, teniendo en cuenta características específicas que han sido señaladas por la institución, de acuerdo con la Teoría de las Inteligencias Múltiples y los aspectos señalados por el modelo del Desarrollo Humano. Posteriormente se les aplicarán unas pruebas diagnósticas, con lo cual comienza una ruta a seguir para detectar si es un joven talento.

Más adelante, en los grados sexto y séptimo se construyen los “proyectos de aula”, trabajando con los protocolos específicos de acuerdo a las necesidades del estudiante y a la oferta investigativa que ha trabajado el docente a lo largo de los años lectivos y a los temas y problemas que ofrece el entorno regional.

Luego, en octavo y noveno grado son los “semilleros de potenciación”, conformados por esos estudiantes que han sido postulados, que ya han seguido ese camino, entonces empiezan a quedarse en jornada contraria siendo potenciados por los docentes o en otros espacios.

Y ya en décimo y undécimo se celebrarán los convenios interinstitucionales, con entidades como el Instituto Popular de Cultura, la Universidad del Valle, de acuerdo con el talento que tenga el estudiante: en ese caso el trabajo se hace directamente con la institución especializada para que lo potencien todavía más, en un saber y unas actividades especializadas.

## La ruta de los talentos

Este año ha empezado el proceso de reconocimiento de talentos potenciales, a la fecha fueron postulados 210 estudiantes de la institución (de un total de 920 matriculados en el Bachillerato), que empiezan la ruta de atención. A esos estudiantes se les incluye en la mencionada Ruta de los Talentos,

a partir de la aplicación de baterías de tests de reconocimiento, manejados en principio por un equipo dinamizador, de cara a realizar un primer tamizado. Posteriormente, se aplican las pruebas psicológicas, más complejas y especializadas, que permiten identificar con certeza a un talento o a un estudiante con capacidades excepcionales.

Ahora bien, de 200 y más estudiantes postulados a los que antes de terminar el año se les habrá aplicado tests de reconocimiento de talentos, es probable que queden unos pocos, no más de diez. En el caso de la experiencia del departamento de Caldas, la Universidad de Manizales recibió más de 300 estudiantes postulados de todo Manizales, pero luego de todo el proceso de tamizaje que se hace, solamente 5 fueron reconocidos con talentos y capacidades excepcionales.

Pero la intervención educativa no solamente se centra en el reconocimiento de los chicos y chicas talentosos. Otra de las estrategias formuladas para trabajar con estos estudiantes dentro de las aulas es la flexibilización de currículos, lo que quiere decir que los contenidos de clase se adecúan a las necesidades de los jóvenes, a sus talentos ya detectados. También es necesario que se le dé cabida a otro tipo de saberes, como aquellas competencias propias de los aprendices y aquellos temas que profundizan lo aprendido pero que no hacen parte de los currículos oficiales. Explica de nuevo la profesora Luz Adriana Giraldo:

“ Por ejemplo, una de las estrategias que acordamos para este último período (septiembre – noviembre de 2011) en el Consejo Académico fue solicitar a los docentes disminuir la cantidad del temario y, en lugar de ello, potenciarlos de otra forma, como por ejemplo temas de investigación, para que sean los propios estudiantes quienes entren a apoyar a sus compañeros a través de la resolución de dudas o de la ampliación de temas, mientras los profesores puedan trabajar con los estudiantes que presentan más dificultades. Esa es una de las políticas que se les dio ahoritica en el Consejo. ”

Como se ve, atender a jóvenes con talentos no es una tarea fácil, pues si se busca potenciar a un estudiante, la institución requiere que el profesor que esté libre para atender ese proceso que es único, que implica un diagnóstico, un reconocimiento, porque con su misma carga laboral no es posible potenciar a una persona o a un grupo de personas con talento. Aclara el profesor Feijóo:

“ Para el profesor tradicional, la formación en talentos resulta dispendiosa, pues de un lado está la presión del resultado de las pruebas SABER (tradicionalmente conocidas como Pruebas Icfes) y del otro lado está la flexibilidad curricular y evaluativa. De modo que si un docente suaviza el nivel de exigencia no puede disminuir el criterio de alta competencia académica. En la institución se ha promovido la calidad académica y en especial se ha dado a conocer por su alto rendimiento académico: de hecho, desde el año 2.004 somos la primera institución catalogada como “superior”; hoy ya no somos la única sino que somos siete instituciones en esa categoría, pero seguimos siendo el referente de otras instituciones. ”

Esto implica que la exigencia evaluativa sea considerable y que no siempre los estudiantes se adapten al ritmo de aprendizaje tradicional. Puede ocurrir que los estudiantes, o sus padres, esperaran otro tipo de enseñanza. La mitad de los estudiantes de sexto año llegan desde otras instituciones y enfrentan

dificultades de adaptación al ritmo de trabajo. Si a lo anterior se le suma el estudiante tiene una mayor cantidad de profesores, el joven enfrenta un reto nuevo y duro en algunas ocasiones.

Dado que en la educación secundaria, el encuentro con el profesor es más catedrático, entonces el niño puede eventualmente sentirse a la deriva, por eso la institución registra una mayor cantidad de conflictos del grado sexto a octavo. Como señala de nuevo el coordinador Feijó: “Se debe reconocer lo complejo del cambio: primero, el cambio de la primaria al bachillerato, y segundo: el cambio hormonal y de etapa, para pasar de niño a joven. Para nosotros la intervención es muy demandante porque atendemos factores como la cantidad de estudiantes por profesor, el hacinamiento, el clima, porque como es tan caluroso, eso se combina con los cambios hormonales y nos exige más... No es enseñanza personalizada: es aprendizaje en la diversidad.

Además, el manejo de la convivencia puede ser visto como una estrategia complementaria de formación de ciudadanos con talento, dado que se fomenta el recurso del debido proceso, a través del uso de protocolos de intervención en la disciplina. De nuevo, aclara la profesora Giraldo:

“ Por ejemplo, las faltas al pacto de convivencia están clasificadas en leves, graves y gravísimas y acorde con ellas son las sanciones. Siguiendo el conducto regular y recurriendo a los mediadores de paz (estudiantes destacados en trabajo sobre resolución de conflictos y convivencia, que actúan como agentes de diálogo), se puede intervenir en conflictos que surgen entre pares al interior de la institución, para que no pasen pues a mayores.”

Este cambio en la mentalidad ha sido dispendioso para muchos, pues el sistema de protocolos exige un cambio en la concepción de disciplina. Si se tiene una propuesta de conducto regular demasiado flexible entonces la disciplina falla porque la sanción no se respeta; por el contrario, si se hace un sistema de convivencia demasiado punitivo, entonces el profesor querrá incluir en él todo aquello que considera inapropiado, sin reconocer la diversidad.

El cambio en la concepción de las sanciones le exige al profesor dar un manejo de la convivencia desde otra perspectiva, no como si fuesen un proceso disciplinario, sino como un mediador que sea capaz de resolver los problemas y conflictos de manera concertada. Para solucionarlo se han diseñado, de manera continua, jornadas de orientación de grupo, así como asambleas de curso y reuniones con los mediadores de paz. Matiza la profesora Luz Adriana:

“ Nosotros trabajamos mucho de la mano con la Ley de Infancia y Adolescencia, en la que se menciona la corresponsabilidad del padre de familia y de los docentes, quienes deben velar por el bienestar de los menores; en el caso de los padres, no es solamente ofrecerles el sustento material sino procurarles una institución educativa, atender los llamados docentes, resolver los conflictos, etc. Indiscutiblemente, el trabajo tiene que ser en equipo, tanto los padres de familia, como los docentes y los estudiantes: si faltan los padres, que son los principales protagonistas de la educación, nos falla todo, de modo que otra tarea del profesor es hacer el seguimiento del acompañamiento de los padres.”

La aplicación de la ley es un proceso de aprendizaje que debe partir desde la misma institución. Y en el Liceo se promueve esta enseñanza, a partir del reconocimiento de tres momentos de aprendizaje

de la ley: un momento persuasivo, cuya labor le corresponde al profesor, quien promueve una lógica de la convivencia, a partir de la disuasión. Posteriormente, el segundo nivel, de tipo correctivo, le corresponde al coordinador, quien se encarga de aplicar una sanción que modifique la conducta inapropiada. En un tercer momento, se remite a los estudiantes a instituciones especializadas, se habla entonces de un proceso de reeducación.

Es claro que los estudiantes que se encuentran en un nivel de atención reeducativo no se pueden desarticular del sistema, ni ser remitidos a la casa, sino que se debe gestionar el cambio de ambiente pedagógico, de la mano del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, sin excluirlos de la institución.

El procedimiento es muy interesante pero enfrenta numerosos retos y desafíos relacionados con las problemáticas que enfrenta la sociedad de hoy; no son solamente los problemas de convivencia mencionados anteriormente sino también el consumo y la distribución de sustancias psicoactivas, así como algunos conflictos y enfrentamientos de pandillas que ocasionalmente han llegado a afectar el desempeño de los estudiantes por disgustos o rencillas menores. En ese sentido los coordinadores actúan como mediadores y jueces de paz, permitiendo el diálogo y el reconocimiento del otro.

## En Conclusión

No es fácil formar talentos. Se está persiguiendo la ruta, que ha permitido clasificar y postular un estudiante, pero el trabajo que implica potenciarlo tiene sus limitaciones: así lo manifiesta el profesor Gustavo: “...si su talento es en las matemáticas, le podemos dar todo lo que sea de matemáticas, pero ese estudiante en específico necesitará de un profesor que pueda estar libre para potenciarlo en su jornada o en horario complementario, pero si la Secretaría de Educación no facilita las condiciones para ello, no será posible”.

## RUTA DE ATENCIÓN A POBLACIÓN CON HABILIDADES EXCEPCIONALES O TALENTOS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO DEPARTAMENTAL

Seguida por niños y niñas con talentos potenciales, de 5 a 17 años en proceso de educación formal.

### 1. RECONOCIMIENTO DE CAPACIDADES

Los niños y niñas son atendidos a lo largo de su formación en Educación Básica Primaria y en los grados Sexto y Séptimo, por profesores que han sido capacitados en reconocer y evaluar talentos potenciales

### 2. FORMACIÓN DE SEMILLEROS DE TALENTOS

En los grados Octavo y Noveno, los estudiantes se vinculan voluntariamente a los semilleros de talentos que más les interesan. Estos semilleros son proyectos de aula construidos en conjunto con profesores y estudiantes de semestres superiores, con el fin de fortalecer las competencias en investigación.

En esta fase, los estudiantes reconocidos son postulados para ser potenciados. En esta postulación se evalúan sus capacidades a través de diagnósticos especializados realizados por psicólogos.

### 3. POTENCIACIÓN DE TALENTOS

(En proceso de aprobación de la Secretaría de Educación Municipal)

En los grados Décimo y Undécimo, los estudiantes serán potenciados de dos maneras:

- Remisión a entidades expertas (Instituto Popular de Cultura, Universidad del Valle), según el tipo de talento que desarrollen.
- Atención en jornada contraria (tarde) con docentes de la institución que se centrarán en las áreas.

No todo niño con un CI superior es un talento – No todo niño con un talento o con habilidades excepcionales tiene un CI superior. Este proceso diagnóstico debe ser realizado por expertos en el área.

Para mayor información, puede dirigirse al Liceo Departamental (Sedes La Gran Colombia y La presentación para Educación Básica Primaria; Sede Liceo para Educación Básica Secundaria y Media Vocacional).

# Cuarto relato

## La evaluación: de “rajar” al otro a conocerse a sí mismo

Como se ha visto hasta el momento, la inclusión educativa implica el reconocimiento e implementación de estrategias distintas para lograr el aprendizaje, de acuerdo con los intereses y necesidades particulares de los estudiantes. Lo que significa formular alternativas en las actividades pedagógicas, dentro y fuera del aula.

Existen otras instituciones educativas que han emprendido el camino del Liceo Departamental, siguiendo las orientaciones y sugerencias de los proyectos del programa Cali, Ciudad Sin Límites, en las que se promueve la inclusión educativa, tanto de niños en condiciones de vulnerabilidad, como de los estudiantes en general, niñas y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, como de los estudiantes en general.

Es el caso de las nuevas estrategias de evaluación empleadas por algunos docentes de la institución educativa Miguel Camacho Perea, que ahora incluyen procesos de coevaluación y de autoevaluación, ambas enfocadas al reconocimiento de parte del propio estudiante, de la calidad de su aprendizaje. En particular, son usadas por el curso de Lengua Extranjera, liderado por la profesora Carmen Helena Yela, de la mencionada institución.

Su propuesta pedagógica es compleja, pues debe fomentar el aprendizaje del idioma extranjero (inglés) pero solamente dispone de dos o a veces tres horas a la semana para tal tarea. Por ello, se centra en desarrollar las competencias suficientes para la comprensión (en este caso, la comprensión de textos para el buen desenvolvimiento del estudiante en ámbitos universitarios).

Así, en el curso se emplean estrategias centradas en el desarrollo de las habilidades metacognitivas. Estas habilidades apuntan a que el estudiante tenga la capacidad de reflexionar sobre sus propios mecanismos de aprendizaje, hacer consciente cómo aprende para así incrementar las fortalezas de los estudiantes y superar sus debilidades.

Desde la enseñanza tradicional, el estudiante era evaluado por el profesor y, por tanto, debía adecuarse a sus exigencias. Si el estudiante no respondía lo que el profesor esperaba, obtenía una mala nota. Esto significaba que el estudiante debía normalizarse, adecuarse a las exigencias de la autoridad que era el docente, esperando recibir una recompensa o temiendo una sanción, que se expresaban a través de números. Resultaba frustrante percatarse de que un solo dato compile todo un periodo de trabajo.



## La perspectiva del aprendizaje a partir de las herramientas metacognitivas son formas de inclusión social y educativa.

En cambio, con la perspectiva del aprendizaje a partir de las herramientas metacognitivas, en las que se parte del reconocimiento del propio potencial y del diseño de estrategias de aprendizaje grupal, son sin duda formas de inclusión social y, más específicamente, de inclusión educativa.

La profesora Yela centró su proceso de trabajo de grado en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de Teoría de las Inteligencias Múltiples propuestas por el teórico Howard Gardner, realizando una fusión con el enfoque comunicativo (centrado el aprendizaje de todo el contexto global de la lengua).

El arduo trabajo de profesores como Carmen Helena nos muestra que las cosas pueden cambiar, gracias a las investigaciones en aprendizaje y en cognición, pero también a la voluntad de los profesores que desean generar transformaciones pedagógicas a largo plazo. No solamente las rutas del aprendizaje

se modifican, sino también las estrategias mediante las cuales se da una revisión a lo aprendido. Estas estrategias son la autoevaluación y la coevaluación.

La autoevaluación es el proceso mediante el cual el propio estudiante da cuenta, por sí mismo, de su proceso de aprendizaje. En lugar de ser únicamente el profesor quien emite una nota, es el mismo aprendiz quien valora la calidad de su conocimiento. Las estrategias de autoevaluación son reconocibles a través de la producción de contenidos, pero también de la reflexión que el estudiante hace sobre su asistencia a clases, de la actitud a lo largo del periodo, de recibir y procesar sugerencias para la próxima clase, etc.

Una pregunta típica de la autoevaluación es que el estudiante responda: ¿qué fue lo que le pareció más fácil en la clase? ¿Por qué? Y: ¿qué fue lo que le pareció más difícil de la clase y por qué? Además de reforzar los contenidos, dar cuenta de qué fue lo que aprendió, se cuestiona el cómo lo aprendió, con lo cual los propios estudiantes se dan cuenta de cómo van aprendiendo lo que se les propone. Luego aparecen unas sugerencias en las que los estudiantes tienen que proponer actividades alternativas que les gustaría trabajar en la clase.

Por su parte, la coevaluación implica un trabajo de conjunto, en el cual participan todos los estudiantes y el profesor. Las estrategias de coevaluación se realizan, no desde el profesor hacia el estudiante, sino en grupo, con el fin de revisar la calidad del aprendizaje.

En el momento de la coevaluación, se sientan los estudiantes, por grupos, a revisar sus trabajos, sus propias producciones, con lo cual aprenden a valorar entre sí su trabajo y puedan decir si es un trabajo de calidad, a partir de rejillas de evaluación, diseñadas con unos criterios específicos. Un aspecto muy interesante de las nuevas estrategias evaluativas tiene que ver con su propósito. ¿Para qué se evalúa? No solamente para rendir cuentas a las entidades oficiales. La evaluación debe ser, ante todo, un momento de aprendizaje.

A partir de estos procesos se fomenta la diversidad, ya que la clase de inglés no está separada del resto de materias, sino que se integra al trabajo de los otros docentes y lo usa, lo explota como insumo para hacer un solo avance. El inglés no se aprende distanciado del idioma español ni de las dificultades o problemas que los estudiantes enfrentan cada día.

Así como se trabaja desde una perspectiva de inclusión (dado que se fomenta el reconocimiento de las potencialidades y de las necesidades comunes), en el grupo de la profesora también se permite la inclusión de estudiantes con discapacidades. Es el caso de un chico, a quien llamaremos Daniel<sup>7</sup>, que tiene discapacidad auditiva y que ha realizado unos avances significativos en el aprendizaje y la comprensión del idioma inglés.

A través de su participación en el Diplomado de Inclusión (promovido por el programa Cali, Ciudad Sin Límites), la profesora Carmen empezó a reconocer el trabajo que venía realizando con Daniel y a revisar todo lo que la institución estaba implementando sobre políticas de inclusión. Ella afirma:

“Así, me di cuenta por un lado, que esta transformación es un proceso político pero también implica mucho de la voluntad del maestro, o sea: es muy fácil hablarle a la gente de políticas de inclusión y eso se puede poner en el papel, porque hoy en día el papel lo sostiene todo, pero si no hay una verdadera apropiación de ese discurso ni hay un apoyo económico de parte de las instituciones, de la administración, es muy complicado.”

Entonces, para brindarle a Daniel una atención a sus necesidades educativas especiales, se recurrió a explorar las competencias y habilidades con las que el chico contaba, así como las alianzas que se podían crear con el fin de potenciar su aprendizaje. Con su madre, quien también es maestra, se llegaron a acuerdos importantes para trabajar e interactuar con él. Se decidió reforzar la parte de la comprensión de los conceptos, dado que esa tarea le resultaba compleja, porque en su condición, es posible que conozca las palabras, incluso leerlas, pero debía reforzar la parte del concepto, del sentido que le damos comúnmente al hablar. Aclara la profesora Yela:

“Porque es que no puedes hacer una clase aparte, solo para él, porque eso sería excluirlo pensando en darle una oportunidad, ¿si? En cambio, a través de la interacción continua con los compañeros, tanto en las clases como en los espacios de coevaluación, se busca que él también pueda comprender lo que se está haciendo. El sentido de las palabras se construye en grupo, no por sí solo, de modo que es trabajando de forma inclusiva como se aprende, se convive y se construye el saber.”

La inclusión educativa es un cambio en la mirada hacia las vivencias del estudiante. Como cuenta la profesora, el trabajo educativo parte de establecer acuerdos, de dialogar, de reconocer momentos de encuentro.

7 Nombre cambiado para proteger la identidad del menor



“ Ahora en el colegio, tengo estudiantes que son homosexuales, hay otros que pertenecen a pandillas: estas situaciones se han convertido en situaciones comunes para los jóvenes de hoy. Pero la idea no es sacarlos sino que tengan derecho a aprender, que cuenten con las condiciones para eso. Por ejemplo, allá hay pocas niñas, dado que siempre fue una institución técnica industrial, entonces a veces las niñas también son vulneradas: se burlan de ellas, las hostigan, etc. Entonces, para trabajar, lo primero que hago, desde que empieza el año escolar, es establecer unos acuerdos con ellos; no los establezco yo, si no entre todos nosotros, entre los participantes de la actividad.”

Uno de los acuerdos base es el de escuchar. Pero, ¿qué implica escuchar? “Es pensar en lo que te están diciendo, opinar sobre lo que te están diciendo, tener una actitud de escucha activa, para poner los criterios claros bajo los cuales se va a trabajar”.

En esa misma perspectiva, en el marco de la regulación de la convivencia se establecen unas sanciones reparadoras, para evitar que el otro pase por encima de sus compañeros, lo que convierte al maestro en un mediador de la clase. Como se ve, el manejo de la convivencia es novedoso, pues se llega siempre a acuerdos mutuos, dialogados, en los que se escuchan las voces de todos. Por ejemplo, para resolver un conflicto, participa en pleno el curso dado que estas dificultades los afectan a todos en mayor o menor medida. De ese modo, se ha logrado fomentar la práctica de la frase: “Antes de quejarse, escuche”. Es una buena estrategia de inclusión dado que reconocer la diversidad significa encontrarse con una perspectiva completamente ajena a la propia y darle un lugar. La frase, que originalmente nació desde la misma profesora para los estudiantes, ahora es usada por el grupo como una frase que sirve de llamado de atención. Se han logrado derrumbar barreras de comunicación y de convivencia, debido a que se logra reconocer la propia capacidad y así establecer compromisos con el docente. Así se logra poco a poco eliminar la rivalidad entre el profesor y los estudiantes. No son enemigos sino cómplices del aprendizaje.

Solamente a través de la inclusión se logra alcanzar las metas educativas, así como otras ventajas en el proceso educativo, como el acercamiento con los padres de familia, lo que mejora la comunicación en la familia, dado que transforma la relación, cuando son ellos quienes interpretan los informes de las actividades y del desempeño de sus hijos.

En resumen, la inclusión es una renovación del aula, pensando en promover un cambio fuera de ella. Evaluar, evaluarse a sí mismos y a los demás es una forma importante de incluir.

# Quinto relato

## Inclusión educativa y diversidad sexual

En Cali, el tema de la diversidad sexual y de género es relativamente reciente en el debate político<sup>8</sup>. Sin embargo, ello no quiere decir que no exista, sino que ha estado relegado a los temas judiciales o al silencio administrativo, dado que hasta antes de la Constitución de 1991 no había un pronunciamiento contundente sobre temas como el libre desarrollo de la personalidad.

Por esta razón, en los últimos años ha sido necesario abordar la problemática de la exclusión social desde las desigualdades ocasionadas por el no reconocimiento de la diversidad sexual y de género. Como se plantea desde quienes orientan y participan de la ejecución del programa Cali, Ciudad Sin Límites, la exclusión está presente en las agresiones, e incluso homicidios, a todo tipo de poblaciones, exclusión que nutre y se alimenta de la marginación y la segregación. Fenómeno para el cual apenas se están generando indicadores y que constituye uno de los principales retos del programa.

Por ello, el programa Cali, Ciudad Sin Límites empezó un proceso de politización del tema, con el fin de incluir en el Plan de Desarrollo 2008 – 2011 la problemática que aqueja a las personas en situación de diversidad sexual, porque uno de los principios de gestión del Plan de Desarrollo Municipal fue hablar del tema de diversidad y la inclusión social, entonces esta problemática empezó a aparecer en espacios culturales, educativos, etc. Los participantes en el programa empezaron a poner de manifiesto en todos los escenarios en los que se intervenía, que la inclusión social era un tema crucial y que se debía partir

<sup>8</sup> Por “sectores de diversidad sexual” se entiende el conjunto de expresiones del deseo y de la orientación: se refiere a la existencia de personas heterosexuales, así como de hombres gays, mujeres lesbianas y personas bisexuales (como una forma de transformar el término “homosexual”). Por su parte, los “sectores de diversidad de género” hace referencia a la multiplicidad de géneros o formas de interpretar y de relacionarse con la característica “sexo”. Así, se reconoce la existencia de hombres (o varones), mujeres, así como de personas intersexuales, transexuales e transgeneristas

Las personas intersexuales han nacido con órganos genitales masculinos y femeninos o éstos son ambíguos. Anteriormente se les llamaba “hermafroditas” y se les realizaban cirugías, desde muy pequeños, para modificar esta condición, lo cual les ocasionaba dolencias y conflictos emocionales en la adultez. Por su parte, las personas transexuales han empezado un proceso de tránsito sexual, es decir que han empezado procesos quirúrgicos para transformar su aparato genital. Es posible que este proceso no esté destinado a hacer que, por ejemplo, un hombre se convierta plenamente en mujer o viceversa, en cuyo caso se habla de transgenerismo, con el fin de evidenciar que el mundo no se divide exclusivamente entre lo masculino y lo femenino. No se puede olvidar el caso de las personas travestidas (o travestis) que visten y se expresan de forma diversa, con elementos del sexo opuesto, como una manifestación de su identidad

Anteriormente se hablaba de la “diferencia sexual y de género” pero este término insinuaba que la “diferencia” existía en función de la distancia frente a la igualdad: así, estaban “los iguales” y “los diferentes”. Por tanto, se prefiere el término “diversidad” como una forma de reconocer que todos somos distintos y que la diversidad es el común denominador; por eso nos reconocemos como iguales en derechos



desde un enfoque centrado en el reconocimiento de los derechos del individuo, pese a que en el tema de la diversidad sexual y de género el abordaje fue mucho más complejo que en otras problemática. Como señalan en el equipo de la Asesoría de Inclusión Social del proyecto “Cali: Ciudad sin Límites” de la Alcaldía de Cali, desde el comienzo el tema ha sido considerado políticamente incorrecto. Se ha generado una suerte de bloqueo de parte de muchas instituciones que no han sabido dar un manejo adecuado a este punto de la agenda política:

“Existen otros temas (pobreza, violencia, consumo de sustancias psicoactivas) que son de obligatoriedad para muchas personas que participan en el sector político, pero que fácilmente se convierten en réditos y ventajas, pero el temor constante a abordar directamente los problemas que aquejan a las poblaciones en contextos de diversidad sexual ha dificultado el trabajo.”

Y es que ningún reconocimiento es gratuito: los logros políticos obtenidos a favor de personas en situación de vulnerabilidad han sido logrados a partir de procesos históricos continuos de diálogo con el Estado, de solicitudes a las Cortes, de sensibilizaciones, etc., y a la larga han permitido ampliar un poco más las ideas de las personas y transformar la correlación de las fuerzas. El Estado no abre los ojos fácilmente: requiere del llamado de muchos actores sociales. Desde el programa Cali, Ciudad Sin Límites se considera que estos procesos históricos y culturales se van movilizandando en la ciudad; así, se avanza en unos, se fortalecen otros, y se van dando resultados.

Los Sectores en contexto de Diversidad Sexual y de Género no logran obtener estas ganancias políticas, aún hay avances por lograr y procesos pendientes por culminar, tales como ser reconocidos como víctimas de una situación de desigualdad social, es decir, que se les reconozca como una población vulnerable, que requiere de una atención pronta que solucione sus necesidades, y que responda a cuestiones como por qué se les rechaza en la escuela, en el trabajo, en la salud, etc. Lo que implica mucho más trabajo y participación política.

El caso más conocido por la ciudad, y el más debatido, fue el de la Caja de Herramientas para el reconocimiento de la diversidad sexual y de género<sup>9</sup>. Este inicialmente gozó del respaldo de las entidades locales encargadas del proceso, quienes se encargaron de hacer valer la pertinencia y de tratar de que se reconociera la necesidad de su implementación.

La Caja de Herramientas pretendía que la gente tuviese la oportunidad de abordar el tema de la diversidad sexual en las escuelas, mediante el reconocimiento de la diversidad y que fuera posible hablar de la diferencia sexual. Sin embargo, la manera como se discutió y el tipo de polémica que se generó, limitó hasta la inversión de recursos para el programa, dada la desinformación que afectó el debate público. Ha quedado pendiente responder a aquellas personas (docentes, coordinadores, incluso padres

<sup>9</sup> Este material se llamaba “Formación en educación sexual con énfasis en diversidad sexual y de género” y fue diseñado por la Fundación MAVI. Estaba compuesto por dos guías, cuatro cartillas de trabajo y un CD de música (con canciones de música rap y reggaetón). Como todo material pedagógico que emplea la estrategia de “caja de herramientas”, había sido destinado para que los docentes contaran con material de apoyo en sus clases o para que sirviera de ilustración al momento de aclarar dudas o fomentar debates en el aula.

En agosto de 2010 el tema de la caja de herramientas llegó a los medios de comunicación y a la opinión pública. El Concejo Municipal intervino y consideró que era necesario abrir una mesa de diálogo para explicar el uso a dar al material y evaluar los “posibles riesgos que el mismo pudiese acarrear”. Por ello, fue necesario suspender las capacitaciones a los docentes responsables de su manejo y la distribución del material no se llevó a cabo.

de familia) que consideraron que, sin el material, se habían quedado sin herramientas para atender las inquietudes de los estudiantes en torno del tema de la sexualidad diversa.

Pese a que se intervino rápidamente para evitar las especulaciones y contrarrestar la desinformación que se generó, muchas personas asumieron el tema como una falta y la opinión de los docentes se dividió entre quienes rechazaban la propuesta y aquellos que vieron en la Caja una respuesta a una necesidad sentida.

Sin embargo, pesó más la presión política que se ejerció sobre el programa. Explica Laura Moreno: “Así, llegó el silencio administrativo que desvió la atención a problemáticas menos notorias y exigió que se centrara el trabajo en la intervención con otras poblaciones. Es necesario preguntarse por qué la población civil intervino tan poco y por qué no se interpusieron las acciones legales que hubiesen podido mediar en la dinámica política. Por ejemplo, una acción de cumplimiento, una acción de tutela o incluso una acción popular”.

En la actualidad, este tema ha sido asignado al Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PNESCC), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, que se encarga de abordar el tema de la sexualidad, de una manera ampliada y toca el tema de la diversidad sexual, aunque no profundiza en él.

La experiencia de la Caja de Herramientas permitió llegar a un diagnóstico social importante, como es la falta de preparación de muchos actores sociales para afrontar el tema de la diversidad sexual. Como lo señala el trabajo de la investigadora Elisabeth Badinter (1994), buena parte de los prejuicios que tienen que ver con la identidad sexual y de género se vinculan con el desconocimiento del tema, pero también se relacionan con una ideología dominante que hace de la heterosexualidad la única expresión permitida de la sexualidad, mientras que las otras formas de vivirla (no solamente la homosexualidad, sino también la bisexualidad) es temida y relacionada con enfermedades y delincuencia. Además, se continúa pensando que hablar de este tema es un riesgo porque “podría generar una suerte de contagio”.

Por ejemplo, al criticar el diseño de la Caja de Herramientas, algunas personas consideraron que al presentar el tema de la diversidad sexual, los niños, niñas y adolescentes se iban a “volver” gays y lesbianas, que esto afectaría su desarrollo psíquico y emocional. Este pensamiento está respaldado por un discurso institucional sobre lo que es el “deber-ser” de la sexualidad que pesa mucho al ampararse en un *statu quo* (el derecho de la mayoría, etc.) y que no da cabida al respeto de la diferencia.

Los niños deben contar con las condiciones básicas que les permitan desarrollar sus capacidades y explotar sus competencias.



## «Lo diverso es lo normal»

Hoy uno de los logros que evidencia el área de atención a Sectores en Contexto de Diversidad Sexual y de Género es la atención prestada a las mujeres trans-, que figuraba en el Plan de Desarrollo del actual gobierno. La meta eran 600 mujeres que entrarían a pertenecer al proceso de educación para adultos. En la actualidad se logró avanzar en la caracterización de 100 mujeres trans- trabajadoras sexuales, contando con el apoyo de organizaciones que brindan apoyo y protección a esta población, como es el caso de la Fundación Trans Mujer y de Santamaría Fundación.

Esta caracterización sociodemográfica implicó un proceso de sensibilización tanto del grupo por atender, como con los rectores y coordinadores de las instituciones que tienen ciclo completo y que estarían en capacidad de ofrecer la educación no formal.

Además, permitió reconocer las necesidades reales de la población, pues se requerían de unas acciones preparatorias para ofrecer esta educación de un modo más efectivo, dado que para ellas, esta escolaridad no les representaba una meta significativa a corto plazo, lo que hizo que se pensara en la posibilidad de dar continuidad con una formación técnica, tecnológica o universitaria que permitiera dar sentido al proceso

Los logros obtenidos han sido significativos: la visibilización del tema de la diversidad sexual en los medios de comunicación y el abordaje político de la diversidad, así no se haya logrado completar, es un logro en sí mismo puesto que pone en evidencia la necesidad de reconocer la diversidad como una característica propia del ser humano.

En ese mismo sentido, el hecho de hablar de la heterosexualidad como una expresión de la sexualidad en un espacio de clase, es también un paso en el proceso. Asimismo, en la actualidad existe el compromiso de parte del Eje de atención al PNSCC para ampliar el tema, para darlo a conocer, e incluso, conocer el material pedagógico.

De otro lado, este tipo de conflictos (que, si se ven en perspectiva, son parte del continuo debate que es la democracia) deben seguirse presentando: es necesario que se logre esta concurrencia de actores para que se reconozca la necesidad de restituir los derechos de estas poblaciones, lo que implica resarcir el daño y participar en su reincorporación a la sociedad. Actualmente existe en el presupuesto municipal el rubro para que la próxima administración dé cuenta de la solución a las necesidades en inclusión social para esta población.

Otro aspecto a tener en cuenta es que los derechos no son obtenidos de forma “natural” ni asignados por entidades superiores (ni divinas ni esotéricas) sino que son construidos, son significados a lo largo del tiempo y a través de procesos de lucha jurídica y social con el fin de obtener un reconocimiento pleno de la igualdad en derechos: no solamente una igualdad formal sino también real, en la práctica, en la vida cotidiana.

# Referencias bibliográficas

Badinter, Elisaberh. *XY Identidad masculina*, Norma: Bogotá

Blog de Clase. *Camacho English Community Class*, curso noveno a undécimo de EBS, IE Miguel Camacho Perea (disponible en la página <http://camacho-english-class.blogspot.com/>, consultada en agosto de 2011)

Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali y Alianza (Fund. Tobías Emanuel, Fund. Ideal, Inst. Niños ciegos y sordos) 2011. *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Cali, Feriva

# Apéndice: Rutas de atención

## RUTA DE ATENCIÓN A POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Para niños y niñas en situación de discapacidad entre 5 y 17 años de edad.

### 1. SOLICITUD DE CUPOS NUEVOS:

Dirigirse a las instalaciones del CAM, Secretaría de Educación Municipal, piso 8, con la siguiente documentación:

- Carta de solicitud (la carta debe contener la información básica del peticionante; nombre del estudiante, número de documento, último grado cursado, dirección, teléfono)
- Valoración neuropsicológica actualizada
- Copia de la historia clínica.
- Último informe Pedagógico.
- Copia del registro civil de estudiante y/o tarjeta de identidad.
- Copia del recibo de servicios público.

Tras el estudio de la documentación le será asignado un cupo en instituciones de atención a población en situación de discapacidad o en una Institución educativa oficial.

### 2. CUPOS DE CONTINUIDAD:

La matrícula debe realizarse en la institución educativa. Si la o el estudiante tiene 14 años o más, la Institución Educativa puede reportar la finalización de su proceso educativo formal. En ese caso debe acercarse a la Secretaría de Educación Municipal con:

- Último Informe Pedagógico
- Copia de la Historia clínica
- Valoración neuropsicológica actualizada.
- El o la estudiante será ubicada en un programa de formación para el trabajo.

### 3. TRASLADOS DE INSTITUCIÓN

Debe ante el sistema de matrícula en las instalaciones de la Central Didáctica. Ubicada en la Calle 27 N° 36 10 barrio el Jardín

## RUTA PARA POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO

Para niños y niñas entre los 5 y 17 años de edad.

### 1. SOLICITUD DE CUPOS NUEVOS:

- Dirigirse para la asignación de cupos a la Central didáctica de la Secretaría de Educación Municipal, ubicada en la Calle 27 N° 36 10 barrio el Jardín.
- En la Central didáctica se le proporcionará un soporte de inscripción.
- Diríjase con el soporte a la Unidad de Atención y Orientación (UAO) (Carrera 16 # 15-75 Barrio Guayaquil) para solicitar la carta de exoneración de pagos académicos y servicios complementarios.

### 2. CUPOS DE CONTINUIDAD:

- Si su carta se encuentra vigente diligencie su matrícula de forma regular.
- Si su carta no se encuentra vigente diríjase para su actualización a la UAO (Carrera 16 # 15-75 Barrio Guayaquil).

### 3. DISCAPACIDAD Y DESPLAZAMIENTO

En caso de que el o la estudiante presente alguna discapacidad, solicite su cupo en la Secretaría de Educación Piso 8 Torre CAM. Presente los siguientes documentos:

- 1. Carta de solicitud de cupo educativo la cual debe contener, nombre, dirección y teléfono
- 2. Valoración neuropsicológica actualizada
- 3. Último reporte pedagógico.
- 4. Copia del recibo de servicios públicos
- 5. Tarjeta de identidad o registro civil.
- 6. Copia de la historia clínica.

### 4. TRASLADOS DE INSTITUCIÓN

Diríjase en la central didáctica Calle 27 N° 36 10 barrio el Jardín

### 5. RECEPCIÓN DE KITS ESCOLARES

serán entregados sólo a las personas en situación de desplazamiento que efectúen su matrícula en esta categoría.

## RUTA DE ATENCIÓN A POBLACIÓN CON HABILIDADES EXCEPCIONALES O TALENTOS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO DEPARTAMENTAL

Seguida por niños y niñas con talentos potenciales, de 5 a 17 años en proceso de educación formal.

### 1. RECONOCIMIENTO DE CAPACIDADES

Los niños y niñas son atendidos a lo largo de su formación en Educación Básica Primaria y en los grados Sexto y Séptimo, por profesores que han sido capacitados en reconocer y evaluar talentos potenciales

### 2. FORMACIÓN DE SEMILLEROS DE TALENTOS

En los grados Octavo y Noveno, los estudiantes se vinculan voluntariamente a los semilleros de talentos que más les interesan. Estos semilleros son proyectos de aula construidos en conjunto con profesores y estudiantes de semestres superiores, con el fin de fortalecer las competencias en investigación.

En esta fase, los estudiantes reconocidos son postulados para ser potenciados. En esta postulación se evalúan sus capacidades a través de diagnósticos especializados realizados por psicólogos.

### 3. POTENCIACIÓN DE TALENTOS

(En proceso de aprobación de la Secretaría de Educación Municipal)

En los grados Décimo y Undécimo, los estudiantes serán potenciados de dos maneras:

- Remisión a entidades expertas (Instituto Popular de Cultura, Universidad del Valle), según el tipo de talento que desarrollen.
- Atención en jornada contraria (tarde) con docentes de la institución que se centrarán en las áreas.

No todo niño con un CI superior es un talento – No todo niño con un talento o con habilidades excepcionales tiene un CI superior. Este proceso diagnóstico debe ser realizado por expertos en el área.

Para mayor información, puede dirigirse al Liceo Departamental (Sedes La Gran Colombia y La presentación para Educación Básica Primaria; Sede Liceo para Educación Básica Secundaria y Media Vocacional).

## RUTA DE ATENCIÓN SECTOR SOLIDARIO PARA PROYECTOS DE INVERSIÓN

La Secretaría de Educación Municipal enseña el Plan de Desarrollo a las Cooperativas. Conjuntamente se identifican necesidades de inversión que coincidan con las líneas de inversión fijadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Las cooperativas presentan a la Secretaría de Educación el proyecto que apoyará las necesidades de inversión identificadas previamente.

La Secretaría de Educación aprueba el proyecto o sugiere recomendaciones a la cooperativa para su ajuste.

La Secretaría de Educación remite los proyectos aprobados al Ministerio de Educación.

La Dirección de Cobertura y Equidad, del Ministerio de Educación Nacional, revisa el proyecto y le da el visto bueno si éste se enmarca en las líneas de inversión establecidas. De lo contrario lo envía de nuevo a la Secretaría de Educación para que sea revisado.

Una vez sea otorgado el visto bueno por el Ministerio de Educación, la cooperativa ejecuta el proyecto y la Secretaría de Educación supervisa su ejecución.

Tras la ejecución del proyecto, la Secretaría de Educación remite al Ministerio de Educación Nacional los siguientes documentos: documentos que soportan la ejecución e inversión, comprobantes de egreso, facturas y actas de recibido por parte de las autoridades educativas de las instituciones beneficiadas con el proyecto.

El Ministerio de Educación Nacional expide el certificado por el monto invertido en el proyecto, para efectos tributarios, y la Secretaría de Educación entrega la certificación a las cooperativas.

Nota: Para obtener información adicional puede comunicarse con Rodrigo Andrés Plazas al correo electrónico [andreplaza48@hotmail.com](mailto:andreplaza48@hotmail.com) y al teléfono 6603228 extensión 8214 ó 8004 en Cali.



**Fin de la Cara A**