



Prácticas y Saberes en la Construcción de las Infancias Desplazadas y las Políticas
Educativas para estas Poblaciones

Yuli Dallana Torres Rodríguez

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura

agosto de 2021

Prácticas y Saberes en la Construcción de las Infancias Desplazadas y las Políticas
Educativas para estas Poblaciones

Yuli Dallana Torres Rodríguez

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en
Comunicación - Educación en la Cultura

Asesor(a)

Paulo Alberto Molina Bolívar

Magíster en Educación con énfasis en Desarrollo Humano

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura

agosto de 2021

Dedicatoria

A ti hija, que me has inspirado en ese caminar juntas, porque he aprendido y desaprendido, porque con cada palabra, gesto y actuar tuyo, me has enseñado que amar y ser amado es lo que puede reconfigurar cualquier situación y transformar vidas.

Contenido

Lista de tablas	5
Lista de figuras.....	6
Lista de anexos.....	7
Resumen	8
Abstract	10
Prácticas y saberes en la construcción social de las infancias desplazadas y las políticas educativas para estas poblaciones	11
1 Antecedentes.....	16
2 Diálogos teórico-conceptuales	20
2.1 Ruta metodológica	25
2.2 Discusión y análisis de las Políticas Educativas	29
2.2.1 Entrada del desplazado como objeto de conocimiento del Estado:	30
2.2.2 La Sentencia T/025 de 2004	30
2.2.3 Expedición del Auto 251 de 2008	32
2.2.4 Ley de víctimas.....	40
2.2.5 De los documentos.....	40
2.2.6 De las entrevistas	48
3 Conclusiones	56
Referencias.....	59
Anexos	71

Lista de tablas

Tabla 1. *Documentos analizados*

Lista de figuras

Figura 1. *Número de víctimas del desplazamiento forzado interno por la violencia por Ciclo Vital*

Lista de anexos

Anexo 1. Cronograma de actividades Colegio República Bolivariana de Venezuela

Anexo 2. Guía de Entrevista Actores (Orientadores)

Anexo 3. Guía de Entrevista Actores (Docentes)

Anexo 4. Guía de Entrevista Actores (Rector)

Anexo 5. Matriz de Análisis de Políticas Educativas

Anexo 6. Matriz de Análisis Auto 251

Anexo 7. Cronograma de Trabajo Individual para la Investigación

Resumen

Este artículo es resultado del proceso de coinvestigación en la tesis doctoral *Infancias desplazadas: políticas educativas y experiencias en Colombia (2008-2018)* que tiene como objetivo comprender la emergencia, formulación e implementación de las políticas educativas en educación básica para las infancias desplazadas internamente por la violencia en Colombia durante el período 2008-2018. Teóricamente se ubica en el paradigma interpretativo, teniendo como teoría general el construccionismo social y como teorías sustantivas la nueva sociología de la infancia, el análisis narrativo de políticas educativas y la etnosociología. Desde un enfoque cualitativo combina la producción de datos de fuentes documentales jurídicas y políticas (nueve documentos) con la realización de entrevistas (dos) actores educativos de una Institución Educativa Distrital¹. En este contexto, y de acuerdo con la categorización realizada, nos enfocamos en la interpretación de los saberes y prácticas sobre infancias desplazadas (ID) de un lado, y, del otro, sobre políticas educativas (P.E) para niños y niñas en situación de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia. Los principales hallazgos están relacionados con el modelo de intervención con enfoque de inclusión, que contrasta en lo micro con escenarios de exclusión característicos del sistema estructural en que sobreviven, así como la necesidad de desarrollar espacios pedagógicos más pertinentes, en donde, además de dar cumplimiento a las necesidades de cobertura e integración a las aulas regulares, se brinden y valoren espacios de acogida y condiciones físicas, de formación docente y didácticas para estos grupos poblacionales.

¹El proceso de trabajo de campo se limitó de acuerdo con las posibilidades de acceso a instituciones escolares en el marco del actual estado de emergencia sanitaria por Covid -19.

Palabras clave: Política educativa, desplazamiento forzado, infancias desplazadas, prácticas y saberes.

Abstract

This article result of the co-research process in the doctoral thesis Displaced children: educational policies and experiences in Colombia (2008-2018) with general objective understand the emergence, formulation and implementation of educational policies in basic education for children internally displaced forced by violence in Colombia during the 2008-2018 period. Theoretically, it is located in the interpretive paradigm, having as a general theory social constructionism and as substantive theories the new sociology of childhood, the narrative analysis of educational policies and ethnosociology. From a qualitative approach, it combines the production of data from legal and political documentary sources (seven documents), three interviews with a teacher, a rector of a District Educational Institution. In this context, and in accordance with the categorization carried out, we focus on the interpretation of knowledge and practices about displaced childhood (ID) and educational policies for boys and girls in forced displacement by violence situations in Colombia (PENSD). The principal results are related to the inclusive intervention model that contrasts with exclusión in scenarios micro characteristic of the structural system in which they survive, and the need to develop more pertinent pedagogical spaces, where, in addition to meeting the coverage needs and integration into regular classrooms, reception spaces and physical conditions, teacher training and didactics are provided and valued for these population groups.

Key Words: Educational policy, forced displacement, displaced childhoods, practices and knowledge.

Prácticas y saberes en la construcción social de las infancias desplazadas y las políticas educativas para estas poblaciones

Según ACNUR en 2016, 40,3 millones de personas en el mundo vivían en situación de desplazamiento interno por violencia, esta cifra se duplicó para 2020 a casi 82,4 millones de personas. Es decir, más del 1% de la población mundial vive en esta situación. Niñas y niños menores de 18 años representan el 42 % del total de personas desplazadas por la violencia. Desde 2003, tres cuartas partes de los desplazados viven en diez países: Colombia, la República Democrática del Congo, Irak, Sudán y Sudán del Sur. Colombia es el país que en este conteo aporta el mayor número de personas con cerca de ocho millones de personas según cifras oficiales, casi el diez por ciento del total de la población en este país (Molina, 2018, 2021).

Colombia es el único país en América con un éxodo sostenido durante los últimos treinta años por causa de la violencia política (Ortiz, D., & Kaminker, S., 2014). Según la Unidad de Víctimas la cifra de personas internamente desplazadas entre 1985 y 2021 es de 8.143.758, el 87% de esta población es de origen rural, 2.131.950 son niños y niñas (NN), es decir el 23,4%, son menores de 18 años (ver tabla 1). De esas personas 685.204 han buscado refugio en Bogotá para el 2021. En la mayoría de los casos estas poblaciones se ubican en los cinturones de pobreza y miseria (Rueda, 2004). Casi 150 mil son menores de 18 años, de los cuales 32.421 se encontraban estudiando en alguno de los grados de Preescolar, Básica o Media en 2016, cifra que se duplicó para el año 2021 a 63.641 según el Sistema de Matrículas (SIMAT) de la Secretaría de Educación Distrital. Es decir, el 8% de la población que estudia actualmente en colegios oficiales se encuentra en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia (Molina, P. 2021).



Fuente: Unidad de Víctimas, Molina, P. 2021

El desplazamiento forzado interno contemporáneo en Colombia se puede pensar como causa del conflicto o como estrategia de despojo que contiene intereses políticos y económicos (CODHES, 2003, CMH, 2015). Esos intereses son de orden legal, asociados en su mayoría a inversionistas en tierras, la ganadería, proyectos agroindustriales y minero energéticos, e ilegal relacionados principalmente con el narcotráfico, grandes extensiones de monocultivos y la minería. La violencia ha sido propiciada por diferentes actores como las guerrillas, el paramilitarismo, el narcotráfico, las fuerzas militares estatales y actores de la economía nacional e internacional en algunos casos.

Los efectos más notorios del fenómeno se dan en la transformación de la población y del territorio, configurando experiencias de manera directa para la sexta parte de la población y de manera indirecta para toda la población colombiana. Esas experiencias están ligadas a procesos de desarraigo, violencias de todo tipo, estigmatización y revictimización, confinamiento y ciudadanía restringida. Además, estas poblaciones se encuentran con poca representatividad y una altísima impunidad (GMH, 2013, CNMH - UARIV, 2015, CODHES, 2003, Molina, P. 2006, 2018, 2021).

Así, el desplazamiento forzado interno por la violencia se ve acompañado de procesos de desarraigo, despojo y profundización de la desigualdad social. Esta situación ha llevado a que la

Corte Constitucional, en la Sentencia T/025 de 2004, considere que estas personas se encuentran en un estado de cosas inconstitucional. Asimismo, producto de esta Sentencia y la presión de actores de la sociedad civil, el Estado colombiano desarrolló una serie de políticas e institucionalidad para la atención a estas poblaciones. En el marco de esa discusión se produjeron los Autos 251 de 2008 y 765 de 2018 que enmarcan la temporalidad de la investigación, dado que fueron organizados específicamente para hacer seguimiento a la situación de niñas y niños desplazados forzadamente por la violencia en Colombia, allí se reitera que dentro de la población desplazada ellas y ellos son los más vulnerables y que el Estado Inconstitucional de Cosas requiere de un urgente ajuste institucional.

Según Molina, 2018, desde el saber jurídico se puede señalar la existencia de cuatro momentos de intervención estatal en las políticas públicas para las infancias desplazadas. Primero, la entrada del desplazado como objeto de conocimiento del Estado con los documentos CONPES² 2804 de 1995, el Decreto 976 de 1997, Ley 387 de 1997 y los principios rectores del desplazamiento interno de 1999 (Aparicio, J.R. 2005). Segundo, marcado por el papel de la Corte Constitucional que declaró, en la Sentencia T/025 de 2004, el estado de cosas inconstitucional. Un tercer momento que coincide con la expedición del Auto 251 de 2008, el cual tiene un proceso de seguimiento con el Auto 765 de 2018 y, como ya se dijo, hace énfasis en la niñez desplazada. Un tercer momento signado con la sanción de la Ley 1448 de 2011, que ordenó la atención prioritaria y diferencial en las escuelas del país a menores víctimas del conflicto, entre los que se incluyen los desplazados; y un cuarto derivado de los acuerdos de paz entre el Estado y las FARC³. En este artículo abordaremos los tres primeros momentos.

² Consejo Nacional de Política Económica y Social

³ En 2016 con la firma del acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y el Estado colombiano, reabriéndose la discusión sobre las políticas públicas dirigidas a las víctimas de la violencia y la construcción del pos acuerdo. Este escenario ha sido inacabado producto de la llegada del actual

Asimismo, el presente artículo se ubica en los campos de la sociología de la infancia, análisis narrativo de las políticas públicas, el desplazamiento forzado, y etnosociología, además, aporta al campo de la Comunicación-Educación-Cultura, y de manera precisa en el subcampo de pedagogías Decoloniales, saberes del mundo de la vida en el marco de la Maestría, al buscar develar las prácticas y saberes que constituyen la intervención educativa para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia.

Aporta también a dichos campos porque indaga sobre la categoría de las infancias desplazadas en clave subalterna dada la relación asimétrica entre el mundo adulto y la niñez, lo cual genera una condición de desigualdad en las relaciones sociales que se establecen en la sociedad en general y de manera particular en los procesos de enseñanza- aprendizaje, lo que a su vez es complejizado al verse acentuado por otras matrices de violencia, especialmente las relacionadas con las generaciones, el género, la etnia, el mundo rural, características de los procesos de desplazamiento forzado como forma de despojo y de desarraigo.

Es así como se propicia el desarrollo de una discusión en torno al sentido de la intervención de las políticas educativas para niñas, niños y jóvenes en situación de desplazamiento forzado interno. De esta manera, ahonda en algunas experiencias en educación de esa infancia y el significado de las políticas para hacedores, ejecutores y sujetos de la misma, teniendo como espacio referente principal la pregunta de la investigación ¿Cómo se han construido en Colombia las políticas educativas para la infancia en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia durante el período 2008-2018 y qué experiencias ha producido?, para abordar el interés investigativo que sustenta el presente artículo relacionado con los

gobierno que ha sostenido un discurso que se basa en la ilegitimidad de dicho proceso al no haber sido aprobado en el referendo de 2018.

constructos acerca de las infancias desplazadas, los saberes y prácticas en las políticas educativas para esta población se aborda el período de tiempo 2008-2012.

A efectos del proceso investigativo a la fecha no se alcanzó a desplegar toda la estrategia metodológica planeada en razón a la situación de salud pública derivada de la pandemia por Covid-19, que complejizó la aplicación de entrevistas, grupos focales y encuestas a estudiantes y docentes de colegios de Bogotá, por lo que se centró en los análisis documentales y las dos entrevistas desarrolladas en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, así como algunos elementos desarrollados en la pasantía realizada en el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) Ecuador, creada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO](#)), donde se trabajaron temas asociados con las infancias migrantes.

Estas fuentes nos permiten dar cuenta de algunos hallazgos expresados en la parte de conclusiones del presente artículo, en las cuales se identifican actores y concepciones hegemónicas sobre la infancia y los modos de intervención en la construcción de las políticas educativas para la niñez en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia. Esto supone una dinámica conflictiva en tanto que hay un marco institucional y de política educativa nacional y distrital que se enmarca en un discurso de atención asistencial para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado, considerando la infancia desplazada como población vulnerable, negada, patologizada y minorizada, a la vez que se promulgan leyes que en teoría cambian el paradigma entre la situación irregular del menor al de la protección integral de niños niñas y adolescentes. Una tensión que se profundiza al ver que en los niveles macro y meso de la política se avanza en el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho y, en el caso de quienes están en situación de desplazamiento, con prioridad en procesos de acogida y

adaptabilidad de la escuela mientras en las prácticas de la micropolítica difícilmente se producen estos cambios al no visibilizar en la cotidianidad escolar las particularidades y diversidad de estos niños, niñas y jóvenes.

1 Antecedentes

En el ámbito internacional los estudios acerca de la infancia y migración forzada, muestran la interpretación victimizada de niños y niñas que asumen los estados y la sociedad; niños y niñas a quienes se les debe suministrar ayudas, generando políticas públicas que suponen protección de los derechos pero que resultan ser inconsistentes en la práctica, ya que no se tiene en cuenta la diversidad que habita en ellos, quiénes son, qué piensan, qué pueden hacer; por tanto, esos discursos e imaginarios contruidos de niños y niñas migrantes entran en conflicto con las realidades. También, se evidencia en otros estudios, como lo menciona Molina, P. (2018), la existencia de elementos comunes en lugares transnacionales y la necesidad de articular las formas en que los sistemas mundiales, las políticas estatales y los procesos de migración tienen un impacto en las vidas de estos niños.

Complementando en lo relacionado con los discursos se asumen tres posiciones discursivas (Doná, G. and Veale, A., 2011); una en la que los niños se ven como *producto y amenaza para el Estado-nación*, producto por cuanto requieren de protección, el estado considera que tiene un conocimiento pleno para reconocer lo que necesitan niños y niñas, y de esta manera legisla. Amenaza, ya que para algunas naciones niños y niñas migrantes, impactan negativamente en la identidad de sus pueblos y con esto se fundamentan las leyes.

La segunda, es la de *los niños «visibles» e «invisibles»*, en este sentido la visibilidad y el reconocimiento jurídico y protección por parte de los estados receptores depende de las

condiciones en las que se da la migración y del lugar de donde provienen los migrantes, entonces se tiende ver a unos niños como más importantes que otros.

En tercer orden encontramos al *niño "psicológico"* y el *"político"* como formas de producción en la política, así la gestión de los estados en este caso se basa en la atención psicológica a los efectos de ese desarraigo, por lo que son patologizados de manera que niños, niñas, y sus familias son tratados como pacientes con traumas derivados del proceso del desplazamiento forzado, desconociendo otros derechos y su protección, así como las causas del conflicto que los llevan a esa situación. De otro lado, el reconocimiento de sujeto político está presente en algunos aspectos enunciativos de los documentos de las políticas y ordenamiento jurídico, especialmente derivados de figuras como el interés superior del niño o de la inclusión de la convención de los derechos de la niñez en los cambios de paradigma en la formulación de las políticas públicas.

En algunos análisis de Paula Fass (2005, 2006) se sugiere abordar la migración desde una perspectiva histórica y a la infancia como fenómeno contemporáneo que tiene nuevas características y consecuencias para las generaciones por venir. Allí destaca que en el problema de las migraciones forzadas por la guerra y los asuntos económicos no son un fenómeno nuevo y que está asociado al desarrollo mismo del proceso mercantil. Entonces, niños, niñas son abordados de diferentes maneras como mano de obra, como objeto y juguete sexual, así como sujetos de la guerra, entre otros. Allí se concluye que hoy en la perspectiva mundial, a los niños migrantes forzosamente se les siguen vulnerando sus derechos en los que la explotación económica y sexual es más profunda incluso que en el siglo XVII, lo cual contrasta con el discurso occidental contrario a la explotación infantil propia de los ordenamientos jurídicos de las organizaciones internacionales, que relaciona la infancia con la inocencia y la victimización.

Ello implica, además, reconocer que las experiencias de los niños en condición de migración forzada son diferenciadas invitando a reconstruir desde la investigación la diversidad de formas que le constituyen, para lo cual resulta clave incorporar en el análisis los componentes como la etnia, la raza, la clase y la movilidad social (Fass, P. 2005, Llobet, V. 2016, Vigil, A. 2003). En otros estudios dentro de la búsqueda realizada se muestra que la guerra es vivida de manera diferenciada por niños y niñas, teniendo en cuenta esas variables. En América Latina las investigaciones exponen que el desplazamiento resulta ser una práctica permanente, que involucra a los estados, ya que a partir de la situación se genera un control político y cultural (Vigil, A. 2003); también en otras fuentes se encuentra cómo se visibiliza o invisibiliza a los niños y niñas exiliadas, teniendo como factor la posición en la sociedad a la que llegan (Vigil, 2003, Llobet, 2011, Cosse, Llobet, Villata, 2011).

En Colombia, históricamente la población rural, campesinos, indígenas y afrocolombianos han sido afectados por diferentes factores como las dificultades económicas en los territorios, la falta de oportunidades educativas o los constructos culturales que muestran su modo de vida como “atrasado” en contraposición a una vida urbana llena de posibilidades y oportunidades; pero el conflicto armado es el principal factor que ha generado las mayores cifras de desplazamiento forzado.

Así, según el *Centro Nacional de Memoria Histórica*, en el informe denominado *Basta Ya Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (CMH, 2013) después de más de sesenta años de guerra el fenómeno del desplazamiento forzado ha llevado a muchas comunidades a salir de sus tierras a otros territorios

La guerra en Colombia ha alterado significativamente la propiedad y el uso de la tierra. Los pueblos y las comunidades indígenas y afrocolombianas han visto que

sus territorios han sido usados, controlados, usurpados y expropiados para distintos fines. La guerra librada por el control territorial ha impedido que estas comunidades puedan ejercer la autonomía consagrada constitucionalmente y practicada ancestralmente. En ocasiones, el confinamiento limitó la realización de sus actividades productivas, la circulación y el uso social de los espacios; en otros casos, el desplazamiento forzado provocó un desarraigo con profundos impactos colectivos e individuales (P. 279)

Los desplazados por la violencia han sido una constante y un “un motor de la historia del país, especie de círculo vicioso de destrucción-reconstrucción – destrucción de relaciones económicas, políticas, técnicas, ecológicas, y culturales de la sociedad colombiana” (CODHES, 1999, P.75) En el campo de los estudios culturales el desplazado surge como objeto de conocimiento e intervención mundial en la década de 1990 como una construcción política producida en y por relaciones particulares de poder, con efectos concretos para esas personas perseguidas por la violencia en el país. (Aparicio, J., 2005. P.141). Asimismo, el desplazamiento forzado por la violencia surge como una estrategia de guerra y un “dispositivo de exclusión sistemática de personas, familias, sectores y comunidades, que conlleva procesos correlativos de repoblamiento dirigido o espontáneo” (Suárez, H.D. 2003). En ese ámbito se encuentran también niños y niñas pero requiere de un estudio particular sobre el surgimiento de su constitución como sujeto de intervención estatal.

En ese tránsito la población es privada de sus derechos en su propio país. La declaración del Estado de Cosas Inconstitucional por parte de la Corte Constitucional confirma que esta población es privada de sus derechos en su propio país. En el caso de la infancia como lo marca la misma Corte en 2008 la situación es aún más crítica en tanto niños y niñas son a su vez sujetos de

especial protección constitucional y sobre quienes más se vulneran derechos, entre ellos el de la educación.

En consecuencia, asumimos el desplazamiento forzado en Colombia reconociendo su origen histórico, recurrente y extendido que requiere de un análisis sobre la construcción de las políticas públicas para la población infantil desplazada por la violencia. Así, comprendemos que estos movimientos se dan de manera obligada desde los territorios como una estrategia violenta de dominación y control para la apropiación de tierras que ha afectado principalmente a la población campesina, indígena y afrocolombiana (CMH, 2013; CODHES 2011). De igual manera, operamos con la definición de éxodo forzado interno expresado por la Corte Constitucional como “un fenómeno social que da lugar a la vulneración múltiple, masiva y continua de los derechos fundamentales de los colombianos obligados a migrar internamente”.

2 Diálogos teórico-conceptuales

Esta investigación se encuentra en el paradigma interpretativo, en la teoría general del construccionismo social, el análisis narrativo de la política educativa, y la etnosociología⁴. Así, indagamos sobre la construcción social de las infancias desplazadas y el sentido de las transformaciones y alcances de la política educativa para niñas, niños en situación de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia.

La propuesta de investigación se inscribe en el marco de los estudios sociales, culturales e interdisciplinarios sobre la infancia, las migraciones forzadas internas por la violencia y las políticas públicas. Así la investigación se basa en un enfoque que ve a la infancia -o a las

⁴ Sobre la etnosociología no se profundiza en este artículo dado que corresponde a otra etapa de la investigación donde se tomarán los relatos de vida de niños en situación de desplazamiento forzado para su respectivo análisis como lo señala Daniel Bertaux.

infancias- como construcción histórica, social y cultural (Gaitán, 2006, Llobet, 2011) y en los enfoques construccionistas e interpretativos de análisis de las políticas públicas (Tello, 2012).

En consecuencia, para la discusión teórica tenemos tres grandes campos el de la nueva sociología de la infancia, el de la política educativa y el de la etnosociología. Estas perspectivas en la práctica investigativa se concretan al utilizar herramientas propias del análisis cualitativo para ocuparnos de los saberes y prácticas sobre infancias desplazadas y sobre los modelos de intervención dispuestos en las políticas educativas para niñas y niños en esta situación. De esta manera, las infancias desplazadas son consideradas como sujetos subalternos en educación básica, lo que nos une al campo de las pedagogías decoloniales especialmente al reflexionar sobre los saberes de las poblaciones desarraigadas por el proceso de desplazamiento y el reconocimiento de los saberes que circulan con estos niños y la necesidad de acogerlos en la práctica educativa.

De los estudios sociales sobre la infancia, trabajamos dos supuestos centrales: por un lado, que ella es una expresión cultural particular, histórica, políticamente contingente, sujeta a cambios y fragmentada por la diversidad de las vidas cotidianas; y por el otro, reconociendo que la forma como se ve y se actúa sobre niños y niñas contiene expresiones que constituyen la experiencia infantil y las respuestas e involucramiento con el mundo adulto (Aries, P. 1986, Varela, J. 1986, Cunningham, H. 2006, Fass, P. 2005, 2006, Carli, S. 2011, Cosse, I., Llobet, V, Villata, C. & Zapiola, M., 2011).

De estos supuestos podemos concluir que el concepto moderno de infancia es tensionado entre el estatuto de minoría necesitada de protección y ayuda del adulto, el condicionamiento económico del lugar que ocupa el niño en la sociedad y el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos (Smith, A. & otros, 2010). Ello se puede ver, por ejemplo, en los cambios que se dan

en la legislación colombiana en el tránsito del Código del Menor al Código de la Infancia y la Adolescencia. Así, de las maneras de intervenir a la infancia se observa que ella deriva en aplicación de medidas como el tratamiento psicológico, la educación, la salud o el derecho de familia.

Al pensar en la infancia como sujeto de derechos y desde su capacidad de agencia se abre la puerta a la diversidad de experiencias en los diferentes espacios que habitan, por lo que la explicación desde la diferencia se constituye en un punto de crítica a los discursos derivados de la psicología del desarrollo que normalmente ubica al niño en posición pasiva, de inferioridad, invisibilidad cuando no silenciándolo por su exposición a los riesgos y los traumas (Smith, A. & otros, 2010). Se trata de una crítica a la idea moderna de infancia universal y requiere una nueva mirada desde la diversidad de experiencias para hablar de “Infancias” y en el caso que nos ocupa para analizar la intervención a las infancias desplazadas reconociéndolas en su diversidad.

En efecto, convencionalmente la sociología basó su interés en la infancia describiéndola como la etapa, en la que los niños y niñas se formaban en la socialización en “este contexto la infancia ha venido siendo considerada como el espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social de los que llegarán a ser, con el transcurso de los años, verdaderos actores sociales” (Gaitán, 2006, P. 10). Así, al ser la infancia entendida principalmente como “aún no ser” adulto, su definición se obtiene por sustracción, deviniendo en una categoría residual cuya verdadera importancia está en función de su potencial futuro, no de su ser presente (Gaitán, L, y Cols. 2007, P. 52); entonces al concebir la infancia como una etapa de preparación para la vida adulta, se invisibiliza su participación en lo político, social, económico, en lo público en general. Esta posición como veremos más adelante tiene impacto en los aspectos relacionales de la vida del niño en la educación y hace parte de los saberes de varias de las medidas de política adelantadas.

De allí surgió una hipótesis de trabajo que consiste en que a pesar de ser invisibilizados, niños y niñas son actores que modifican y condicionan su entorno familiar, social y configuran su cultura, en pocas palabras, afectan y son afectados por las relaciones vigentes en estos entornos; por tanto, un suceso como el desplazamiento forzado, puede causar efectos en esas relaciones, estructurando de otra manera las culturas de las infancias, los roles en la sociedad y su condición en el sistema educativo. Así lo encontramos en los relatos de niños que en situación de desplazamiento forzado han tenido su trayectoria educativa, los cuales se están desarrollando y harán parte de una próxima publicación en la que se hará énfasis en la capacidad de agencia de niños y niñas valorando sus experiencias, saberes y aportes a las culturas, además de realizar un análisis del manejo diferencial en los recursos sociales, económicos y políticos para las infancias desplazadas en Colombia, los posibles conflictos de intereses que se perciben alrededor de todo esto, y las relaciones de poder entre la infancia y los adultos en los procesos de desplazamiento y en sus relaciones en la escuela.

El segundo campo es el de las políticas públicas y políticas educativas. Al respecto Roth A-N. (2002, 2007 y 2016) expone que epistemológicamente el análisis de las políticas públicas se puede clasificar en cuatro paradigmas de las ciencias sociales: a) el positivista y neopositivista, b) el post positivista o del racionalismo crítico, c) el de la teoría crítica y d) el construccionista e interpretativista. El presente proyecto de investigación pretende instalarse en este último, porque enfatiza en la centralidad de los factores cognitivos, discursivos, narrativos o de las ideas, los intereses de los actores que están en juego y su relación con las instituciones que crea la política pública. Esto es, las políticas públicas son la concreción de ideas, discursos, narrativas, argumentos y/o valores sobre el fenómeno a intervenir. Tiene en cuenta lo que una política significa y cómo lo significa (Herrera, M. 2010). En consecuencia, hemos definido que los saberes y prácticas sobre

infancia desplazada y sobre políticas educativas, nos ayudan a interpretar lo que constituyen en la construcción social de la realidad en la trayectoria de la política y en el espacio escolar.

Estos enfoques permiten ver la política pública como una forma en la que la sociedad construye su relación con el mundo (Muller, P. 2006). Así, los actores se disputan la definición de un problema como público y esto a su vez determina el conjunto de soluciones posibles. En medio de este proceso también definen o conceptualizan un tipo de sujeto que será intervenido por esa política (Arrubla, D., Ballesteros, M & Martínez, A. 2010). Esto es, si se piensa en la infancia desplazada desde el saber psicológico, ello determina las formas de intervención en la política educativa. Esta perspectiva nos permite problematizar las concepciones de la infancia en situación de desplazamiento forzado interno que entraron en disputa en el período de estudio.

Al entender que en todo actor y toda política hay narrativas que contienen discursos explícitos o implícitos sobre la infancia y el desplazamiento forzado interno, se resalta la importancia de la dimensión política de las políticas. Así al estudiar las prácticas sociales nos referimos a lo que ellas potencian en el marco de las circunstancias institucionales y organizacionales desarrolladas en las trayectorias de la política. Esas prácticas y saberes sobre infancias desplazadas y políticas educativas para niñas y niños en situación de desplazamiento estructuran definiciones sociales básicas, significados e interacciones en la escuela, como las señaladas por el rector entrevistado que reflejan que “en el sistema educativo bogotano se tiene la idea de creer que el infante solo es depositario de muchas cosas que le permiten crecer y, algún día, poder llegar a ese ideal de adulto que todos quieren que sea, sin reconocer que ya tienen instaladas una serie de capacidades, pero también de intereses, sueños y aspiraciones que pueden ser compartidos, que en su condición de infante tienen la posibilidad de participar en su propio desarrollo”.

Vale la pena aclarar que en nuestro estudio no pretendemos hacer evaluación de la política educativa, y que nuestro foco estará centrado en la construcción de estas políticas en términos de los argumentos de los actores que han intervenido en su desarrollo, las temáticas y concepciones que constituyen los fundamentos de la construcción social de la infancia desplazada. Allí encontramos una fuente teórica que sustenta el estudio relacionado con lo expuesto por Cesar Tello (2015), al indicarnos que las políticas educativas interpretadas desde el pluralismo permiten dar un sentido teórico al objeto de estudio, y asumir una perspectiva epistemológica que consiste en entrelazar lo teórico a una metodología analítica.

Partiendo de lo anterior, esta investigación concibe las políticas públicas no como el documento en sí, sino todas aquellas acciones, que los actores construyen a través de la significación de las políticas educativas y los efectos, por tanto, es importante el análisis de esas construcciones desde la multiplicidad de actores y de discursos.

2.1 Ruta metodológica

La investigación es fundamentalmente cualitativa, con enfoque interdisciplinar, descriptivo e interpretativo. En el proceso investigativo ha ido tomando la forma de un estudio de caso que va profundizando por la trayectoria de la política educativa hacia las experiencias que han tenido lugar en una institución educativa de Bogotá. El objeto empírico está constituido por fuentes de datos primarios fundamentalmente documentales de los niveles nacional, distrital y local, que han servido para comprender algunos aspectos de los saberes y prácticas que circulan en torno a las políticas educativas para la niñez en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia. En términos concretos se abordó la búsqueda de los tipos de intervención estatal que se pueden rastrear, así como los constructos de infancia desplazada en la

exploración documental y en las entrevistas que nos permitieron estudiar las experiencias de actores de esta política y de niños que la han vivido. Sobre la dimensión temporal la investigación en general abarca el período (2008-2018), que corresponde a tres gobiernos diferentes, para este artículo trabajamos el período de 2008-2012 dada la distribución de tareas en el equipo de investigación.

Al abordar el estudio de las prácticas y saberes sobre la infancia y las políticas educativas, en el período mencionado se construyen las políticas para atender a esta población con un enfoque de derechos a partir de la elaboración de diversos documentos de política, de los cuales hemos trabajado un análisis documentos enunciados en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Documentos analizados*

Naturaleza	Número	Año
Sentencias	T/025	2004
Autos	251 de 2008, 765 de 2018	2008, 2018
Plan Decenal de Educación	1	2006-2016
Directiva Ministerial	12	2009
Directiva Ministerial	16	2011
Plan Sectorial de Educación	Bogotá Positiva	2008-2012
Proyecto	260	2008-2012

Tabla 1. Documentos analizados de acuerdo con el período de tiempo establecido.

Por cuestiones de factibilidad, el trabajo de campo con miembros de la comunidad escolar que han participado en la política educativa se realizará exclusivamente en el colegio República Bolivariana de Venezuela.

Una narración breve de lo hecho la podemos organizar en las siguientes fases del proceso de investigación:

Fase *heurística*. En la que se desarrollaron procesos de acercamiento a las teorías y a los procesos de categorización, así como al descubrimiento y selección de las fuentes documentales y a los hechos y fenómenos asociados al desplazamiento forzado, a las políticas educativas y a la construcción social de la infancia desplazada. Es así como se recolectó material bibliográfico y de desarrollo de las políticas públicas educativas para población desplazada seleccionando los documentos enunciados en la tabla 2.

El desarrollo de la pasantía también nos sirvió para afianzar algunos aspectos teóricos y metodológicos para el acercamiento a la sociología de la infancia, afianzando las categorías de saberes y prácticas como hilo conductor del análisis de las políticas educativas y las infancias desplazadas.

También, hicimos un recorrido por los métodos y técnicas de producción de datos utilizados en las ciencias sociales y en la ciencia política de los cuales hemos escogido el análisis documental para la identificación de los actores y concepciones hegemónicas sobre la infancia en la formulación e implementación de las políticas educativas, ayudados de matrices de análisis narrativo. De otro lado hemos dispuesto para este artículo de dos entrevistas con las que podemos concretar algunos hallazgos investigativos.

Este ha sido un proceso acompañado de la realización de cronogramas y planes de trabajo alterados por la situación de emergencia sanitaria en la que nos encontramos, así como con las posibilidades de contacto con los colegios de Bogotá y con las personas claves a entrevistar.

Fase *Hermenéutica*. Para la interpretación y análisis de los hallazgos obtenidos hemos desarrollado un proceso en el que se hace una lectura crítica de los hallazgos iniciales

consignados en las matrices, y el análisis comparativo de las dimensiones analíticas de la investigación.

Fase de Resultados. De la cual resulta el presente artículo construido a partir del análisis crítico colectivo de los hallazgos, y la contribución a la comprensión del fenómeno de la construcción social de la infancia en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia. Ha sido un proceso que se ha consolidado con la construcción de documentos a lo largo del trabajo investigativo que nos han permitido sistematizar el proceso de investigación.

En síntesis, inicialmente realizamos un rastreo para conocer sentencias, decretos, programas, el Plan Decenal de Educación, el Plan Sectorial de Educación promulgados y/o implementados para esta población en el período de tiempo 2008 a 2012, luego se llevó a cabo un análisis documental en el cual se tuvo en cuenta las siguientes preguntas asociadas a las prácticas y saberes sobre infancias desplazadas y sobre políticas educativas: ¿qué constituyen y qué características se le dan a las ID?, es decir los saberes, los discursos que se encuentran en estas políticas acerca de niños, niñas y adolescentes desplazados, y ¿qué se debe hacer con la ID en la Educación?, el conjunto de acciones, prácticas para la atención de esta población; además, se realizó contacto con cinco Instituciones Educativas Distritales de las localidades Ciudad Bolívar, Usme, Mártires y Rafael Uribe Uribe a los cuáles se remitió carta de solicitud dirigida a los consejos académicos, con las líderes de la red local de inclusión y de orientadores de Usme y Ciudad Bolívar, la Asociación de Mujeres Afro por la Paz (AFROMUPAZ) y con la profesional de Inclusión para la localidad de Usme del convenio SED- Compensar. De esos contactos solo se logró materializar un acercamiento con el colegio República Bolivariana de Venezuela.

En la segunda parte, se procedió a crear y socializar el cronograma de trabajo para aplicar entrevista a docentes, directivos docentes, orientadores, realizar los grupos focales y encuestas a

estudiantes, el cual fue aprobado por el Rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela de la localidad de Mártires.

En conjunto con el equipo de investigación se construyeron herramientas para la recolección de datos, como los formatos de entrevista semiestructurada para docentes, directivos docentes y orientadores, el consentimiento informado para la participación de niños y niñas en la investigación; además, realizamos revisión de la encuesta creada por UNICEF, Eurochild, Save the Children, World Vision International y Child Fund para apoyar proyectos de la Unión Europea con respecto a la garantía de derechos de niños y niñas, esto con el fin de priorizar preguntas que sirvieron como base para la creación de la encuesta a estudiantes de las instituciones, se realizó un boceto de esta encuesta la cual se encuentra en revisión.

También, se inició la socialización y se entabló diálogo con una familia en situación de desplazamiento quienes nos acogieron en un primer momento en su hogar, esto se realizó con el fin de generar espacios de confianza, para que posteriormente fuese posible obtener los relatos de vida como trayectoria del proceso educativo de los niños. Actualmente parte de la familia se encuentra retornada a su lugar de origen lo que ha dificultado los procesos de aplicación de las entrevistas narrativas.

2.2 Discusión y análisis de las Políticas Educativas

Como dijimos en la introducción podemos identificar cinco momentos de intervención de las políticas públicas, de los cuales en materia educativa podemos indicar lo siguiente:

2.2.1 Entrada del desplazado como objeto de conocimiento del Estado: Allí la intervención educativa se encuentra en la fase de consolidación y estabilización socioeconómica y es asignada al Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, a través de la creación de programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. En donde se priorizan los saberes sobre la infancia relacionados con la victimización, la minorización y los derivados de psicologización del trauma causado por los hechos violentos.

2.2.2 La Sentencia T/025 de 2004 de la Corte Constitucional y el estado de cosas inconstitucional. Documento expedido en razón a demanda establecida por ciudadanos contra el estado colombiano por considerar que las autoridades estatales no estaban cumpliendo “con su misión de protección a la población desplazada y por la falta de respuesta efectiva a sus solicitudes en materia de vivienda y acceso a proyectos productivos, atención de salud, educación y ayuda humanitaria”, en ella se declara el estado de cosas inconstitucional de las personas en situación de desplazamiento forzado, considerando la necesidad de un ajuste estructural de las instituciones estatales para garantizar la superación progresiva de ese estado de cosas en el que los derechos fundamentales, como la educación, son violados sistemáticamente de manera masiva, prolongada y reiterada.

Además, constata la falta de recursos para el financiamiento de las políticas y una precariedad institucional para la atención a estas poblaciones. Es importante destacar que, en materia educativa, resalta la necesidad de avanzar en la progresividad del derecho a la educación, reconociendo un primer ajuste en materia de acceso a la educación y centrando su preocupación en frenar la interrupción del ciclo educativo, al observar que para esa época el 25% de niños y niñas entre 6 y 9 años no asistía al colegio y que ese porcentaje entre las personas entre 10 y 25

años era de un 54%. Además, indicaba que, para la población escolar desplazada, existía escasez de cupos, trabas de ingreso por documentos, falta de programas de gratuidad educativa que se extendieran incluso a alimentación, materiales didácticos, libros, entre otros aspectos relacionados con el proceso educativo. De hecho, una de las órdenes que da es que en el plazo máximo de un mes se adelanten por parte de las secretarías de educación todas las acciones necesarias para garantizar el acceso efectivo de los demandantes al sistema de educativo.

Respecto a la educación básica para la población desplazada ordena la creación de instrumentos y programas para la garantía del derecho a la educación básica hasta los quince años en consecuencia con el artículo 67 de la Constitución Nacional, resaltando que “la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, y debe comprender como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica” y la corresponsabilidad del Estado, la familia y tutores en el proceso educativo.

2.2.3 Expedición del Auto 251 de 2008 que indica que niños y niñas en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia son sujetos de protección especial y que sus derechos fundamentales están “siendo masiva y continuamente desconocidos”, ordenando la creación de un Programa para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al Desplazamiento Forzado (CConst, Auto 251, 2008. P. 285). A su vez, este documento se establece con el objetivo “de proteger los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes afectados por el desplazamiento forzado por causa del conflicto armado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T 025 de 2004”, es de resaltar que para efectos del auto se convocó a “una sesión de información técnica el día 28 de junio de 2007 con la participación de los menores de edad desplazados y sus voceros”.

En cuanto a la connotación de la infancia desplazada, desde el objeto del auto se puede percibir que se da participación a los niños, niñas y adolescentes (NNA) pero no voz, entonces se deduce que están en un espacio y tiempo pero no expresan, ya que se encuentran junto a sus representantes quienes tienen voz por ellos; además, los NNA se definen como las víctimas más débiles e indefensas de todo el conjunto de población en situación de desplazamiento, y se sostiene que es una etapa que se debe dar para un buen desarrollo de la persona, no obstante no se representa como una experiencia, y esta etapa se desdibuja cuando se presenta la situación de desplazamiento forzado. En efecto, los procesos de minorización y negativización de las infancias desplazadas los podemos leer en el siguiente párrafo:

En primer lugar, por el paso apremiante del tiempo durante fases críticas del desarrollo de los menores en situación de desplazamiento, que genera la pérdida irremediable de etapas fundamentales en su proceso de crecimiento, con lo cual el

impacto perverso del desplazamiento se proyecta y multiplica hacia el futuro en cada uno de sus cursos individuales de maduración. (P. 13)

Sin embargo, en otro apartado se considera la niñez como población heterogénea, diversa por etapas de desarrollo, por el género, por la pertenencia a una etnia y prácticas culturales, y por las necesidades especiales, es decir, una infancia diversa de acuerdo con sus vivencias, al respecto la Corte Constitucional nos señala:

es preciso tener en cuenta que la niñez no es una categoría homogénea, es un sector poblacional de una gran diversidad, con múltiples identidades, donde entra en juego tanto lo material como lo simbólico, así como también lo cultural, lo socioeconómico, la dimensión de género, lo político, lo étnico y lo religioso, factores que se conjugan en un momento histórico determinado. (P. 14)

En este auto, también se reconoce que todas las prácticas de los actores que intervienen en la atención a NNA, no dan cuenta de la protección y garantía de los derechos para esta población particular, es decir se les desconoce como sujetos de derechos, y se relaciona como aquellos receptores de beneficios o servicios a los cuales tienen derecho por ser miembro de una familia en situación de desplazamiento forzado, entonces el impacto de esta distorsionada versión, posibilita la invisibilización de los NNA como sujetos y de esta manera sus necesidades, potencialidades y dificultades, y de paso no se precisan las responsabilidades y deberes correlativos de sus familias, cuidadores y del Estado. En contraposición, NNA se visibilizan solo cuando son informantes y a consecuencia de esto perseguidos por servir a fuerzas militares, esto da cuenta de una infancia vista como objeto, utilizados a merced de los beneficios de un Estado.

A lo largo del texto del Auto, podemos identificar que las acciones en educación hasta 2008 estuvieron encaminadas a la cobertura, dando la oportunidad de acceder al servicio educativo sin

la exigencia urgente de documentos, problema común a las personas desplazadas que en el caso del acceso a la educación no contaban con los certificados respectivos a la hora de matricularse, con la expedición de certificaciones académicas sin costo alguno, además con una visión asistencialista que están dirigidos a toda la población vulnerable, con programas por ejemplo de comedores escolares y acceso sin pagos a las instituciones educativas. Recordemos que para esa época los discursos del gobierno nacional sobre gratuidad educativa negaban esa posibilidad para la educación básica.

En el texto resalta también el hecho que en los informes del Gobierno se reporta como barrera la discriminación a esta población, pero no se evidenciaban acciones para combatir esa problemática, lo cual denota una contradicción entre lo enunciado y las prácticas escolares, evidenciando la necesidad de desarrollar programas con enfoque diferencial que posibiliten la inclusión.

Además, se nombran una serie de dificultades en cuanto a la plena garantía del derecho a la educación, en este sentido se indica que:

Estado físico y psicológico precario causado por el desplazamiento forzado. En términos de su estado físico y su salud mental, los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento no están en condiciones de participar activa y fructíferamente en el proceso educativo. Según se ha comprobado por diferentes fuentes, la situación de hambre, trauma, desarraigo, privación, desadaptación y falta de espacios para la recreación y el descanso en la que viven los menores de edad desplazados, genera en ellos déficit energético, cansancio, distracción y estados psicológicos y emocionales precarios que operan como obstáculos a menudo insalvables para el desarrollo (P. 190)

Con respecto a lo anterior, debemos indicar que el desplazamiento no debería ser un prerrecurso para el fracaso escolar, la atención educativa debería ir encauzada a eliminar las barreras en el entorno y en los actores directos de la educación para que NNA disfruten del aprendizaje como derecho y oportunidad de transformar su situación. Además, queda claro que la concepción hegemónica que se expresa en ese apartado y que a su vez condiciona la estructura de la sentencia se establece desde los saberes relacionados con la minorización, invisibilización, negación y sujeción propias del discurso psicológico en las formas de intervención a niñas y niños en situación de vulnerabilidad.

Vale aclarar que aunque el auto no es en sí mismo una política pública, sí dio una serie de lineamientos para la estructuración de la atención educativa, entre los que empieza a emerger la necesidad de ser tratados como sujetos de derechos y, a la vez, sujetos de especial protección, se indica la necesidad de establecer el enfoque diferencial y la reivindicación de sus derechos como parte de la reflexión de los procesos de enseñanza aprendizaje. Igualmente, se resalta la invisibilidad social que tienen niñas y niños en situación de desplazamiento forzado, exhortando a la sociedad en general a hacerse corresponsable en su tratamiento.

Auto 765. Al auto 251 de 2008 se le hace seguimiento en el auto 765 de 2018, en este documento se realiza la evaluación de los avances, rezagos y retrocesos en la protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes desplazados, en el marco del seguimiento a la Sentencia T-025 de 2004 y sus autos complementarios. El constructo de infancia en este Auto, se encamina a determinar como víctimas a niños y niñas, quienes presentan afectaciones ya que son impactados directamente por el contexto del conflicto armado en Colombia; la niñez ya es en sí un grupo vulnerable y esta condición aumenta cuando se enfrentan al desplazamiento forzado, por lo cual resulta ser uno de los grupos más débiles en la

sociedad, aquellos que se encuentran desprotegidos y por ende es un grupo de especial protección constitucional. Ello da continuidad a la perspectiva que combina el saber jurídico de sujeto de derecho priorizando su necesidad de protección derivada del concepto del interés superior del niño. Al respecto nos dice el auto:

Además, como parte de las falencias identificadas en la política pública dispuesta para la población desplazada, esta Corporación resaltó la ausencia del marco reglamentario para “que [se] faciliten el acceso a la oferta institucional a los grupos desplazados en situación de mayor debilidad, tales como las mujeres cabeza de familia, los niños, o los grupos étnicos. [Además,] no existen programas especiales que respondan a las especificidades de los problemas que aquejan a dichos grupos”.

(P. 17)

Al hacer una interpretación crítica, se puede percibir entre líneas que ser niño, niña desplazada en Colombia es estar expuesto a riesgos y hay agravantes como el conflicto armado y el desplazamiento forzado, que generan en niños y niñas afectaciones físicas, emocionales y mentales, en este sentido refiere:

...la Corte Constitucional en el Auto 251 de 2008, al analizar las causas del impacto desproporcionado del desplazamiento forzado sobre los NNA, encontró que las mismas obedecen a tres factores: (i) la dinámica del conflicto armado y los patrones de desplazamiento a los que da lugar⁷⁸; (ii) que los niños, niñas y adolescentes son frecuentemente víctimas, junto con el resto de la población, de actos criminales de impacto general cometidos en el conflicto armado, los cuales, además tienen fuertes repercusiones sobre su salud física y mental⁷⁹; y (iii) los riesgos especiales a los cuales están expuestos. (P. 22)

Además, se genera la subcategorización de la niñez y de acuerdo con estas categorías el nivel de afectación debido al desplazamiento forzado por la violencia puede empeorar e intensificarse, esto es que si niños y niñas, pertenecen a un grupo étnico específico, etnia o si hay una discapacidad, esto tendría unas repercusiones diferenciales que se tendrían que atender.

(a) el ámbito de la etapa de emergencia del desplazamiento forzado; (b) el ámbito de la primera infancia; (c) el ámbito de la adolescencia; (d) el ámbito de las niñas y las adolescentes desplazadas; (e) el ámbito de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a grupos étnicos -indígenas o afrodescendientes- desplazados; y (f) el ámbito de los menores de edad con discapacidad en situación de desplazamiento”. (P. 23)

En cuanto a los saberes y prácticas en políticas educativas para las ID, se enumera una serie de problemas transversales que afectan a NNA desplazados forzosamente, entre estos se encuentra: “problemas graves en el campo de la educación, principalmente en los ámbitos de cobertura y acceso, permanencia, flexibilidad y adaptabilidad del sistema” (P. 3), esto implica también la interrupción en la trayectoria educativa y la adaptación al nuevo territorio, por tanto, las acciones desde el contexto educativo deberían propender por crear las condiciones apropiadas para el desarrollo integral y personal de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado.

Para tal fin, en el documento se menciona que todo tipo de intervención se debe manejar desde el enfoque diferencial, lo que favorece el poder dar una respuesta a las necesidades de niños y niñas; considerando esta percepción para la atención de niños, niñas y adolescentes (NNA), como acertada por cuanto, el aunar acciones con este enfoque, permite reconocer las realidades y la diversidad de NNA dándoles posicionamiento como sujetos de derechos, para lo cual las familias,

las instituciones, la sociedad y el estado, armonizan las actuaciones, recursos y mecanismos en pro de garantizar el goce efectivo de los derechos universales.

Complementando a lo comentado con respecto a las problemáticas, el Gobierno Nacional en el informe del año 2017, reporta un análisis comparativo entre la población desplazada y la población pobre, (cabe anotar que para esta investigación el desplazamiento y la pobreza son situaciones y no deberían catalogarse a niños y niñas dentro de una clase poblacional de “pobres y desplazados”), en este reporte se indica que:

la primera enfrenta condiciones más vulnerables en la dimensión de “condiciones de la niñez y la juventud” dado que “se tienen las mayores brechas en rezago escolar, primera infancia e inasistencia escolar, evidenciando que los niños y jóvenes tienen mayores obstáculos respecto a su cuidado y educación. Esto puede estar asociado con los cambios en la composición familiar y la necesidad de vincular al mercado laboral a los jóvenes de dichos hogares dado el nivel de pobreza en el que se encuentra dicha población”. (P. 74)

Con lo anterior se reconoce que las dinámicas familiares y los roles, se ven comprometidos cuando se vive la situación de desplazamiento forzado, y se establecen prioridades en las que superar las afectaciones socioeconómicas dan direccionamiento del actuar de los miembros de la familia.

Cómo conclusión y articulando las reflexiones propias con las observaciones hechas en este auto, las cuales parten de la triangulación de la información provista por los informes de los diferentes organismos de control del Estado, la sociedad civil, y los entes que acompañan y hacen seguimiento a NNA en situación de desplazamiento forzado, una de estas es que es poco posible evaluar los resultados de la política pública y las acciones efectuadas por el Gobierno Nacional,

ya que en la documentación presentada no se evidencia “el análisis de la especial situación que viven los menores de edad víctimas del desplazamiento y del conflicto armado en Colombia o una línea base que permita verificar avances, estancamientos o eventuales retrocesos en las políticas públicas” (P. 42); otra anotación es acerca del programa “Mis Derechos Primero” aunque desde las diferentes organizaciones se trabaje con el fin de garantizar los derechos de la niñez, en lo que reporta el Gobierno no hay una discriminación de cómo se implementa, notándose la falta de cohesión entre las instituciones del Gobierno y los programas desarrollados, ... “En consecuencia, lo que se puede identificar de los informes de cada entidad son un conjunto de programas desarticulados por institución, que encierran un conjunto de acciones y recursos cuyo impacto es desconocido”. (P. 44)

Sumado a esto, la Procuraduría General de la Nación, menciona que en esa diversidad de planes, estrategias y programas establecidos para procesos de promoción, prevención y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, se demuestra la desarticulación y la falta de proyección para generar una sola ruta de atención, “evidencian un activismo institucional carente de una autentica articulación y sinergia entre los ámbitos de la reparación integral con el restablecimiento de los derechos a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar”. (P. 44). Y para el caso específico de educación, la Contraloría describe que en lo presentado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no se aprecia rigurosidad en los programas y que las acciones efectuadas son derivadas de la política, más no da respuesta a los temas en específico para NNA en situación de desplazamiento, por lo que es difícil medir y evaluar resultados.

2.2.4 Ley de víctimas: Siendo una conquista de los procesos de paz adelantados entre el Estado y las FARC, destacamos que en materia educativa se establece que con el fin de garantizar el derecho a la educación y la implementación de acciones que permitan convertir a la escuela en un territorio protector y protegido, el Ministerio de Educación y las respectivas Secretarías territoriales desarrollarían un enfoque de reparación integral en la oferta estatal para población desplazada. Ello implicó que el principio de integralidad empezara a hacer parte en la oferta, para que la acción estatal estuviese más cercana al espíritu expresado en dicha Ley, lo cual avanzó en la construcción de lineamientos que superan la perspectiva de acceso escolar.

2.2.5 *De los documentos.* Del análisis de política educativa seleccionamos los siguientes para proceder a su respectivo análisis:

1. **Plan Nacional Decenal De Educación 2006-2016.** Destacamos que el fin de este Plan es brindar los lineamientos para el desarrollo educativo del país, a partir de este se formulan los planes nacionales y territoriales y cada institución educativa del país debe contemplarla, siendo este un pacto social por la educación.

En uno de los principios de estos lineamientos se especifica que debe haber atención de acuerdo con las necesidades educativas de la población víctima del conflicto armado, “El sistema educativo debe diseñar propuestas pedagógicas, y crear condiciones materiales, psicosociales y de seguridad, que respondan a las necesidades educativas de todas las comunidades víctimas del conflicto armado” (P. 15).

Para lo cual se debe tener en cuenta la biodiversidad, la pluriculturalidad y la multiétnia, planteándose la formación docente favoreciendo el manejo de la interculturalidad y la inclusión en el aula, “Se desarrollarán procesos formativos que fortalezcan el ejercicio docente desde una visión autónoma y crítica de la interculturalidad, promoviendo el conocimiento y la comprensión de todas

las culturas.” (P. 19). En la práctica encontramos pocos casos en los que se desarrollen estas sugerencias.

Para las infancias desplazadas resulta importante que se tenga en cuenta en las metas y acciones aspectos como el arraigo, la identidad étnica y cultural, factores que se ven afectados en la desterritorialización que genera el desplazamiento forzado. De igual manera, en el texto escrito encontramos la necesidad de reconocer los enfoques en Derechos Humanos, de género y diversidad, en todos los procesos educativos y de formulación de la política de atención a población desplazada, como eje fundamental para la no discriminación, la no violencia, y para que los currículos sean pertinentes con las necesidades y capacidades de cada estudiante. Para ello indica que como parte de la apuesta a la construcción de ciudadanías el Proyecto Educativo Institucional (PEI) debería transversalizar los clivajes de género y etnia por lo menos. A pesar de referenciar estos enfoques no se logra visualizar el tipo de acciones que se puedan aplicar y así mismo, para medir la efectividad en las Instituciones Educativas (IE), este es un elemento central en las revisiones documentales que exploraremos en otros espacios.

En los objetivos, metas y acciones convergen diferentes factores en el que la educación puede reducir la desigualdad social y económica, partiendo de una educación humanizada, haciendo del estudiante un sujeto de derechos y más participativo en lo político, sin embargo, no se observa especificidad en cómo articularlo con las realidades de las instituciones y de las comunidades educativas.

También se propone el programa educación para la paz. En este se enmarcan una serie de principios, objetivos y enfoques que contribuirían a que la educación se diera de manera pertinente en y para las necesidades y diversidades que se presentan en la sociedad. Se proponen objetivos en los cuales todos los actores educativos encaminan sus acciones en educación para la paz que

favorece la inclusión. Además, se mencionan espacios protectores para garantizar y restituir derechos de niños y niñas, esto depende de todos los sectores y miembros de la sociedad, y la escuela es uno de esos primeros espacios. En ese contexto se menciona la atención especializada para población vulnerable, y para esto psicólogos y orientadores tendrán a cargo un máximo de 500 estudiantes, pero no hay descripción de cómo se desarrollarían estos programas de atención. Esto a su vez, da cuenta del posicionamiento del saber psicológico en la atención a la población desplazada, así como la patologización de la intervención.

Desde el análisis y prácticas educativas podemos evidenciar que el MEN plantea los lineamientos, propone objetivos y se basa en enfoques desde los DDHH, pero la organización y ejecución de los programas se delega a las entidades territoriales y a las instituciones educativas, esto deja entre dicho el poco reconocimiento de las escuelas como territorios y de la falta de cohesión entre el gobierno y lo local, para dar respuesta a las necesidades que en realidad se presentan.

2. Sobre la **Directiva Ministerial 12** de julio de 2009, podemos indicar que se desarrolla con el fin de dar continuidad a la prestación del servicio educativo en situaciones de emergencia, allí se enmarca la definición de planes de acción y la implementación en las diferentes etapas de la emergencia (prevención y gestión de riesgo, crisis y post- emergencia) entre estos para la atención a personas desplazadas. Dentro de las P.E, desde la prevención y gestión de riesgo se indica que las Secretarías de Educación, deben incluir estrategias para que contribuyan a que se siga prestando el servicio educativo a los estudiantes “tales como: implementación de modelos educativos flexibles, traslado de los estudiantes en época de riesgo, flexibilización y adecuación de requerimientos para matrícula, organización de horarios de clase, entre otros” (P. 2). Esto con el fin de dar cumplimiento a la intensidad horaria establecida en la norma. Es poco consecuente

esto, pues cuando se habla de flexibilización en la educación esto involucra también la oscilación de los horarios de clase.

En esta directiva se considera el acompañamiento y atención psicosocial a todos los miembros de la comunidad educativa, en el caso que sea necesario durante los sucesos de emergencia y después de estos. También se habla de la coordinación entre Secretarías de Educación de las zonas receptoras y las zonas expulsoras para el proceso de matrícula de los estudiantes víctimas del desplazamiento.

Se indica a las Secretarías de Educación que en los momentos de crisis se deben llevar a cabo las acciones establecidas en el plan local de emergencia y contingencias y en los planes integrales únicos (PIU) para atender a la población en situación de desplazamiento. Adicionalmente se deben activar las articulaciones con las “ONG nacionales, organismos de cooperación internacional y las instituciones comprometidas a aportar recursos financieros, físicos y humanos para el desarrollo de los planes de acción” (P. 3), esto indirectamente da cuenta que el Gobierno no es capaz de proveer todos los recursos para darle aplicabilidad a las P.E y, por tanto, solicita a los gobiernos locales buscar esas fuentes de recursos y apoyo en terceros. Adicionalmente, se solicita que se creen espacios educativos los cuales deben ser propicios para “brindar atención psicosocial pertinente a la situación emocional de los estudiantes y docentes, con el fin de contribuir a reestablecer el sentimiento de normalidad en las vidas de los estudiantes y sus familias” (P. 3), de cierto modo se delega esa atención que debe darse desde el sector salud al sector educativo, con la intención de brindar “herramientas que favorezcan la reelaboración de sus proyectos de vida y su desarrollo personal” (P. 3), además, esta atención se debe mantener mientras sea necesario y se debe brindar de manera simultánea con el servicio educativo.

Es inquietante como se dan directrices, pero no se formulan las acciones concretas para la atención de NNA en situación de desplazamiento, no se menciona a los actores que deben intervenir.

3. De otro lado encontramos la **Directiva Ministerial N° 16**, de agosto de 2011, en la que se busca dar orientaciones complementarias a la Directiva 12 de 2009 para dar continuidad a la prestación del servicio educativo en situaciones de emergencia. Allí se indica que las Secretarías de Educación deben participar en la formulación e implementación de los planes integrales únicos, para dar la atención a la población en situación de desplazamiento de manera integral; allí sigue siendo un interrogante la referencia de la atención integral ordenada por los Autos de la Corte Constitucional.

En las acciones complementarias se expone que en la prevención y gestión de riesgo, los planes de acción deben incorporar situaciones de emergencia como las derivadas por: desastres ambientales o las ocasionadas por el conflicto armado como el desplazamiento forzado, el reclutamiento y la utilización de NNA, por grupos organizados al margen de la ley, existencia de minas antipersonal, utilización de los espacios educativos por actores armados y situaciones de confinamiento, con la intención de dar una respuesta conveniente.

Con respecto al calendario escolar se sigue observando la poca laxitud para generar algunas modificaciones, insistiendo siempre en que se deben cumplir las semanas de duración mínima anual. Se adiciona el programa de alimentación escolar priorizando a la primera infancia. Parece ser que la atención integral se refiere a gestar programas que involucren la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación y la prestación del apoyo psicosocial, comisionando más responsabilidades a las instituciones y sobrecargando el rol de los docentes.

4. Para Bogotá hicimos una lectura del **Plan Sectorial de Educación “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva” 2008-2012**, el cual se anuncia como constitúyete de un “pacto por la garantía plena del derecho fundamental a la educación en Bogotá, producto de un amplio y democrático proceso de participación para asegurar en el sistema educativo de la ciudad: la calidad, el acceso, la permanencia y la disponibilidad que permitan a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos una formación de alta calidad” (P. 9)

Con respecto a los saberes sobre ID, se asume que NNA son un grupo vulnerable, que requieren de atención por parte del sector, además, se les denomina los hijos de desplazados, desconociendo la situación de desplazamiento de la que también fueron víctimas. En uno de los objetivos específicos se reitera que niños y niñas requieren de atención especial por factores de vulnerabilidad y se agrega a estos la condición de marginalidad

Para este plan uno de los principios fundamentales es la diversidad, resaltando el reconocimiento y diálogo entre los diferentes grupos humanos que confluyen en las instituciones educativas, entonces se posibilita la inclusión desde la interculturalidad comprendiendo la diversidad que habita en cada niño, niña y adolescente, podemos visualizar una infancia diversa, sin embargo, en el principio de inclusión se disipa esta idea pues indica a la inclusión e integración como estrategia pedagógica para que NNA comprendan y se adapten al contexto inmediato que sería la ciudad, pero, ¿no sería al contrario? debería la escuela mostrar diferentes posibilidades para apoyar la acogida y dar una atención oportuna.

En otro principio referido a la pertinencia y relevancia, indican que el estudiante trae consigo capacidades adquiridas de su cultura dado en el ámbito familiar y social, nos dan a entender que existe una infancia con cultura previa, pero que no crean culturas. Se reconoce a

niños, niñas y adolescentes como los sujetos para construir la política, a quienes se debe dirigir todas las acciones, se puede entender como actores sin voz, llenos de necesidad de atención.

Frente a las prácticas de la P.E para niños, niñas y adolescentes desplazados, se estipula que requieren de atención integral por las secuelas a nivel psicológico que pudo causar el desplazamiento y para la adaptación al nuevo contexto, pero surgen preguntas ¿Qué es atención integral? ¿Cuáles serían las condiciones ideales para el goce del derecho a la educación para las ID si están en otro entorno que resulta ser ajeno? En este programa se da relevancia a la organización curricular, la disposición de los docentes y directivos docentes y la transformación pedagógica para que la educación sea de calidad teniendo como premisa las necesidades, intereses y gustos del estudiante. Así como también, se busca la formación en DDHH para toda la comunidad educativa, es interesante esta fundamentación, sin embargo, quedan vacíos en las acciones, pues no se evidencia alguna que se genere desde las vivencias de NNA, no se describe el tipo de acompañamiento a las instituciones que atienden a esta población, ni cómo hacer el seguimiento para que estas acciones se lleven a cabo y de verdad sean aplicables para NNA víctimas del conflicto.

Los principios de este Plan Sectorial referidos a la calidad, equidad, diversidad, inclusión e integración, autonomía y participación, pertinencia y relevancia, y el reconocimiento de los NNA como sujetos de la política, dan cuenta de los factores que se deben tener en cuenta para garantizar el derecho a la educación, partiendo de las necesidades, cultura y capacidades de los estudiantes, pese a que se menciona de manera reiterada en el documento no se determinan acciones específicas para dar cumplimiento.

5. En el marco de este plan se desarrolló el **Proyecto 260: inclusión social de la diversidad y atención a población vulnerable en la escuela**, que tuvo por objeto consolidar con

la comunidad educativa y otros actores sociales, políticas y estrategias pedagógicas que garanticen la inclusión y promuevan una escuela que reconozca y respete la diversidad de sujetos, culturas y saberes a través de prácticas solidarias e incluyentes. El enfoque principal está en la diversidad, entendido desde el reconocimiento de la cultura, orientación sexual y las necesidades educativas especiales.

En materia de prácticas en la P.E se implementa la estrategia “Volver a la Escuela” que favorece el ingreso y permanencia al sistema educativo de niños, niñas y jóvenes en extraedad, que, debido a problemáticas sociales, económicas y emocionales, han tenido que abandonar sus estudios o no han podido dar inicio. Para desarrollar dicha estrategia se instauraron aulas de aceleración y primeras letras, con material especializado que apoyara el proceso de aprendizaje y nivelación, en este proyecto se tiene una visión sesgada de la participación de los estudiantes, pues se refiere a aulas especializadas dirigidas a cierto tipo de población que permite la inclusión al aula regular solo cuando se alcanzan a llenar los vacíos en competencias y contenidos, es decir si el estudiante no es competente, seguirá en un aula de exclusión. Así la inclusión termina generando procesos de exclusión.

Se debe resaltar que este proyecto propende por el rescate de saberes que poseen las comunidades y propicia una interacción dialogante en el ejercicio educativo. Adicionalmente, hace referencia a que se brindó atención oportuna a 2.443 estudiantes víctimas del conflicto armado y comunidades receptoras, pero no desglosa que tipo de atención y porque es oportuna. Finalmente, hay que indicar que durante ese gobierno se profundizaron trabajos relacionados con la garantía del derecho a la educación, especialmente medidas para fortalecer la gratuidad.

2.2.6 De las entrevistas

Para llevar a cabo las entrevistas se implementó la herramienta creada por el grupo de investigación para aplicación a docentes, en este se incluyó el consentimiento informado para permitir la videograbación y el uso de los datos suministrados para el uso exclusivo de la investigación.

En el caso de la docente Luz Ángela Hernández Ramírez destacamos que como prácticas educativas desde 2018 se viene desarrollando un proyecto denominado “Chamitos” en perspectiva interdisciplinar, el cual está articulado con las áreas de artes, humanidades y el departamento de inclusión, esto como consecuencia de necesidades que se presentan en el colegio, una es la ubicación espacial de este, ya que se encuentra en zona de alta vulnerabilidad para niños y niñas, siendo barrios como Santa Fe y Samper Mendoza en el centro de la ciudad de Bogotá, además, a esta zona llegan familias desplazadas y migrantes en gran cantidad, el 13.1% de los estudiantes son desplazados; otra necesidad es que NNA deben “ser incluidos en el sistema educativo pero muchas veces simplemente son absorbidos por la escuela que les permite el acceso pero no existe realmente ninguna valoración de las particularidades de su cultura y de sus historias de vida” .

Este proyecto tiene como objetivos, primero garantizar un ambiente propicio, armónico para que NNA que vienen de otras partes del país y de Venezuela se sientan acogidos, segundo hacer una reflexión histórica de las migraciones que permita a todos entendernos como una comunidad, una comunidad mundial y por último, se apunta a construir una ciudadanía mundial o una ciudadanía cosmopolita para entender que es una casualidad el lugar donde se haya nacido, pero los derechos humanos están por encima de todo. Un ideal del proyecto es poder extenderse a las demás áreas, generando la descentralización y con esto la formación a los docentes de la institución y a las familias.

En cuanto a la atención educativa, la docente describe que desde el área de Ciencias sociales se está enfocando en el fortalecimiento de las identidades culturales abiertas pero flexibles, en la medida en que los estudiantes conozcan otro tipo de identidades, pero asimismo fortalezcan las suyas, y que sean capaces de encontrar similitudes en el otro, también se hace un proceso de reconstrucción histórica de las migraciones, por desplazamiento forzado o migraciones económicas y el papel de los conflictos, ya que también eso contribuye a que los NNA encuentren que hay un proceso histórico detrás del desplazamiento, de ese desarraigo que han vivido y que requiere cultivar una memoria de ese conflicto para que precisamente esos sucesos que afectaron a su vida familiar, no vuelvan a presentarse; en la reconstrucción histórica de igual manera se fortalece la identidad cultural desde las tradiciones del lugar de origen de estudiantes; la docente resalta mucho el trabajo que se realiza desde la categoría cosmopolita de la ciudadanía mundial como una manera de generar la empatía histórica en NNA y la comunidad educativa.

Dentro de lo narrado por la docente, las identidades de los NNA se ven amenazadas por las barreras que se visualizan en el contexto, es decir factores como la discriminación y la xenofobia, genera que las familias prefieran identificarse como provenientes de otra zona y no de la de origen. La docente refiere también que lo aprendido en la universidad en ocasiones resulta ser distinto a lo que se enfrentan en las instituciones, la experiencia en el trabajo comunitario le ha permitido construir esas herramientas, formar habilidades para afrontar esas situaciones particulares en la escuela, y que a pesar de que existan las políticas para la población víctima reconoce que es poca la aplicabilidad de esta en las instituciones, pues por parte de los entes estatales no se ha recibido el apoyo en formación y el factor económico, menciona que ha presenciado la intervención de ONG, pero no es contextualizado con lo que de verdad se requiere en la institución.

En cuanto al constructo que tiene la docente de quién es un niño o niña desplazado, nos da conceptos que es una persona que ha sufrido un destierro, un despojo de sus bienes materiales, pero también de las identidades colectivas, de los sueños de comunidad, de sus historias de vida, además, nombra subcategorías de NNA que llegan a la institución como víctimas del desplazamiento una de estas, son quienes se desplazan por la violencia, como niños huérfanos que han perdido a sus padres en medio del conflicto, hijos de padres que pertenecieron a algún grupo político que en el momento son reinsertados, también aquí describe que estos niños llegan con dificultades escolares en la medida que en su lugar de origen se priorizaban conocimientos y saberes desde lo productivo por medio de proyectos, y en la ciudad se enfrentan a otros saberes nuevos, y la otra subcategoría son NNA hijos de desplazados que nacieron en la ciudad o que su crianza prevalentemente fue en la ciudad, y son niños que se adaptan más fácil, la respuesta a los requerimientos escolares es más eficaz, ya que hay acompañamiento familiar y las familias ya están en un proceso de asentamiento. Otra percepción de la docente es que se observa una añoranza al retorno a sus tierras y a sus ancestros.

Con respecto a protocolos de atención educativa para NNA desplazados, la docente alude que no hay una ruta concreta para la atención socioemocional, sin embargo, que desde orientación escolar se hace la remisión a los diferentes programas de la Secretaría de Educación para que se haga el acompañamiento; pero precisamente se ha hecho énfasis desde el programa que debe haber un proceso de acompañamiento tanto para NNA como para la comunidad que los recibe, además la formación histórica en el conflicto armado y lo que esto conlleva, frente a los procesos de adaptación se evidencia que los estudiantes se acostumbran a lo que la escuela les ofrece, sin embargo desde el programa “Chamitos” con la estrategia Cartografías de un viaje y creación de

nuevos vínculos, con la cual se busca generar procesos de aceptación, acogida y el apoyo de los pares culturales.

Frente a la interacción y los imaginarios de los NNA en situación de desplazamiento en el entorno escolar y de los actores de la educación como lo son los docentes y directivos docentes, se indica que a manera personal es una ganancia para ella como docente tener en el aula la diversidad de NNA con un principio de pluralidad, y desde el aula se manejan valores como la tolerancia, el respeto, la equidad, la no superioridad, la humanización del otro, y refiere que el Rector propende por la creación de un pensum que esté enfocado a la diversidad; para el caso de algunos docentes la inclusión de NNA, se da más desde la integración al aula y de tenerles allí un puesto, en lo administrativo es facilitar un proceso de matrícula sin la documentación completa, considerando que la accesibilidad es suficiente, dejando de lado la valoración de la cultura del otro, los procesos de adaptabilidad del currículo, el asumir el verdadero rol como docente que permite el conocimiento del otro y que refuerza las identidades, adicionalmente se observan barreras a nivel personal que generan la discriminación frente a los modos de comunicación y de aprendizaje de los NNA desplazados, y la permisividad de esa discriminación dando un ejemplo errado; un punto importante que toca la docente es con respecto al proceso de selección y contratación del personal docente, donde se permite el ingreso de estos docentes que no tienen respeto por la diversidad, el cuál debería ser más exigente en ese sentido.

Sobre el papel de la escuela resalta la necesidad que se convierta en un espacio de refugio no solo como acceso a bienes básicos como por ejemplo la alimentación, sino como un hogar que los acoge, en el que se encuentran con sus pares, pueden plantear sus prácticas culturales, un lugar que brinda orientación para la reconstrucción de las vidas, opción de reconfigurar las identidades.

En cuanto al conocimiento de las P.E para NNA en situación de desplazamiento forzado, la docente comenta que en su mayoría se limitan al acceso a la educación y que no se niegue el ingreso por falta de algún documento, suma a esto el hecho de incluir en los currículos la cátedra de paz.

Finaliza indicando que la educación debe apuntar a que NNA tengan una convivencia en paz, que a pesar de las diferencias se puede convivir, con valores, como el respeto la tolerancia y la equidad, garantizar la pervivencia de la identidad cultural.

De otro lado, se realizó entrevista exploratoria al rector Hugo Florido, quién hace una introducción sobre las dinámicas de la institución y lo que al momento se está desarrollando en cuánto a proyectos, en relación a esto refiere que el Colegio República Bolivariana de Venezuela se encuentra en un proceso de educación inclusiva pasando por los diferentes enfoques, del cual hay avances y evidencias, dando respuesta al acceso, permanencia y una flexibilización suficiente para que el aprendizaje de NNA se desarrolle con calidad. Respecto al enfoque poblacional indica que se ha hecho mucho daño a los procesos de educación inclusiva, sobre todo en Bogotá, donde se acoge a una gran cantidad de niños con diferentes condiciones situacionales que tienen que ver con el desplazamiento, migración, disfuncionalidad familiar, discapacidad y problemas de aprendizaje, este enfoque poblacional lamentablemente conmina a las instituciones a atender cierto tipo de población, generando una segunda exclusión.

En la entrevista encontramos que la institución busca revelar oportunidades para avanzar en un proyecto amplio y dirigido para la educación en la diversidad, y que con la promulgación del decreto 1421 de 2017⁵, se pone en alerta a las instituciones educativas para definir orientaciones

⁵ Decreto 1421 de Agosto de 2017, para la Educación Inclusiva de la personas con discapacidad.

e instalar en el PEI y en los currículos la acogida y disposición de oportunidades para las diferentes poblaciones.

Se hace mención al proyecto “Chamitos” que fue creado por un grupo de maestros quienes idearon una proyección de cómo lograr superar esa acogida de los NNA migrantes, que merecían la atención no con un enfoque poblacional, pero si con un proyecto específico que permitiera dar respuestas a sus necesidades, para esto se formularon dos metas, una dada desde el direccionamiento de los procesos de acogida, ya que NNA provienen de otros territorios y vienen a integrar otro territorio en el cual comparten sus creencias, sus prácticas su misma cultura y la otra meta es la transformación escolar para constituir un nicho, un territorio en el cual se sintieran cómodos y con la oportunidad de aprendizaje.

Según el Rector, lo que se pretende con estas metas es entender que no sólo un tipo de población con condición o características deben ser acogidos dentro del marco de la educación inclusiva con el enfoque de diversidad, sino que la educación y la escuela debe transformarse para acoger a todos y todas, marcando que no somos diferentes en el derecho, sino que hay una amplia diversidad en las formas de entender el mundo, en las formas de enfrentarnos a las tareas, en las formas de socializar y en nuestras formas de participar. En consecuencia, la escuela está en mora de reconocer que los niños no solamente van a la escuela a acceder a conocimientos y los saberes de la cultura, sino que deja de lado procesos de socialización, comunicación y participación. Así, “Chamitos” permite que los estudiantes no solamente sean acogidos o sean parte y pertenezcan al nicho escolar, también se suscitar procesos de interculturalidad reales superando la multiculturalidad, para que NNA puedan sentirse parte del territorio, y que quienes receptionan tengan una formación en cuanto a la bienvenida, la acogida y el reconocimiento del otro, es decir, el nicho es de todos y que somos humanos que comparten ese territorio.

En cuanto a la reflexividad ética el rector nos sugiere que con respecto a la situación que viven NNA se debe tener en cuenta la no revictimización, ni que niños y niñas se visualicen como fuente de discusión que alimente los fines de la educación, recalca que el colegio no coloca a los estudiantes como medio para los fines de la educación, sino que el estudiante es el fin en sí mismo, es el principal beneficiario. En lo que corresponde a principios como el acceso, la pertenencia y la participación en la escuela hay barreras de segregación y de exclusión poderosas, donde se observa docentes que excluyen y una institución que matiza estas manifestaciones, por tanto, la transformación también se da en los docentes como agentes educativos, no todos estamos preparados para una acogida natural, abierta e intersubjetiva del otro y para el reconocimiento de las capacidades del otro.

En las reflexiones hechas por el rector, refleja que en el sistema educativo bogotano se tiene la idea de creer que el infante solo es depositario de muchas cosas que le permiten crecer y algún día, poder llegar a ese ideal de adulto que todos quieren que sea, sin reconocer que ya tienen instaladas una serie de capacidades, pero también de intereses, sueños y aspiraciones que pueden ser compartidos, que en su condición de infante tienen la posibilidad de participar en su propio desarrollo. Dentro de la institución el rol del docente de apoyo pedagógico se resalta, ya que son quienes transitan en el entorno, colaborando para que los procesos de flexibilización curricular pero también de diversificación y de adaptación curricular se den lugar.

Otro proceso importante y de fuerza en el colegio es la aceptación y el reconocimiento a la comunidad LGBTI, no solo por la favorabilidad de la diversidad en la educación, sino porque tradicionalmente se ha trabajado con la comunidad, con hijos de trabajadoras sexuales, hijos de personas transgénero y esto ha hecho que en los estudiantes regulares haya un reconocimiento y que se formen ciudadanamente con unos valores que les permite aceptar la diversidad y no tener

expresiones de exclusión, segregación y mucho menos de rechazo a cualquier manifestación, también se logra detectar esa serie de características ocultas, si bien es cierto que reciben menos presión en procesos de segregación el colegio las revela con el fin de entender que somos multidiversos.

En los niños hay procesos de desarraigos continuos como infancias en el proceso de desarrollo y en las familias. La población desplazada, llega a este sector por la oferta que existe de inquilinatos pero el acceso a estos espacios no garantiza, no asegura un lugar fijo para vivir, no permite que se haga un segundo arraigo y la escuela se convierte en ese espacio y escenario en el que pueden estar las familias y NNA, es por esto que NNA consideran que su colegio, ese territorio escolar puede ser su casa; sumado a estos en estudios hechos por la Universidad Pedagógica Nacional en la institución, uno de los resultados fue definir a “los niños caracol” no como una etiqueta peyorativa o discriminante, sino como reveladora de la situación que viven algunos NNA del colegio, “los niños caracol” son aquellos niños que llegaban al colegio y cuando se les preguntaba por qué cargaban un morral grande y pesado, los niños mostraban que allí cargaban sus mudas de ropa, sus implementos de aseo, sus cuadernos, y que los cargaban a diario porque en la mañana cuando salían del inquilinato, los padres les decían que se encontraban en la noche en la 22 con Caracas, porque no se sabía dónde iban a dormir ese día, porque normalmente acceden al paga diario, se llaman “caracol” porque son niños que cargan con su casa a cuestas, en su morral llevan toda su vida, su hogar, llevan lo necesario para estar migrando de un sitio a otro, es por esto que el desarraigo territorial y el no ejercicio de la territorialidad es muy fuerte en estos niños.

Por último, el rector concluye que para materializar las P.E, las instituciones requieren de alianzas y articulación con organizaciones no gubernamental y que estas sean de carácter

multilateral, ya que esos apoyos catapultan el poder desarrolla proyectos ya que se requieren recursos de carácter material y fungible, y de formación.

3 Conclusiones

De los autos podemos deducir que las acciones en materia de educación se encaminaron al acceso y cobertura, sin abarcar más aspectos como la pertinencia y la flexibilidad que permitieran la real participación de NNA en situación de desplazamiento forzado. Además, se expresa claramente en los dos autos que se toma un constructo de la infancia, para la atención e intervención desde lo psicológico lo que referencia a niños y niñas como población vulnerable, minorizada e invisibilizada, y con dificultades en su desarrollo.

Se percibe que en la política educativa se identifican actores y concepciones hegemónicas sobre la infancia y los modos de intervención en la construcción de las políticas educativas para la niñez en situación de desplazamiento forzado, en el cual se identifica un discurso estructurado, pero que no corresponde con la realidad que vivencian NNA en la educación. Por tanto, resulta necesario que al construir estos programas se teja una red de conocimientos diversos con los diferentes actores de la educación, donde se tenga en cuenta la voz de niños y niñas desde sus derechos y desde su forma de ver el mundo que le permita desenvolverse y desarrollarse.

Otro hallazgo corresponde a la intervención en la educación con enfoque de inclusión, que contrasta en lo micro con escenarios de exclusión característicos del sistema estructural en que sobreviven NNA en situación de desplazamiento, por ello, la escuela debe mitigar barreras desde el mismo currículo y transformar la forma de estar en ese espacio permitiendo procesos de convivencia con la diversidad, en el cual el conocimiento es construido entre y para todos y todas,

como afirmaba Barbero (2009) “*Todo lo que sabemos lo sabemos entre todos*”, entonces no se tendría que hablar de la categoría de inclusión, sino de la manera de estar con el otro y de compartir y construir saberes, de reconocer otras miradas del mundo, sin pretender unificar identidades, sino aprender de ellas.

Llama la atención que en las directivas ministeriales se habla de territorios que son expulsores, pero acaso ¿es el territorio el que desplaza? o más bien son los actores que confluyen en este, que por ese conflicto de poder quieren sobreponerse al otro, deshumanizándolo.

En cuanto a las relaciones que en el caso de las personas desplazadas están signadas por formas precarias de migración y de ubicación espacial y social, podemos decir que derivado de la observación en los procesos del diálogo y socialización a niños en situación de desplazamiento forzado sus experiencias narradas están vinculadas con el rechazo, el desconocimiento de sus derechos, de su cultura, y condiciones de miseria, desarraigo, desamparo, entre otras condiciones que les han obligado a vivir en cinturones de pobreza de Ciudad Bolívar y a retornar a sus lugares de origen en más de una oportunidad.

De acuerdo con lo narrado por la docente, es importante resaltar que las prácticas pedagógicas en las que se tiene en cuenta las diversas identidades y la reconstrucción histórica de problemáticas como el desplazamiento, el conflicto y la migración puede llegar a favorecer que NNA apropien sus identidades, reconozcan y acepten otras identidades, dando apertura a la convivencia en la diversidad de cada ser que se encuentra en el territorio que se frecuenta, además, en el marco de la no repetición es indispensable reconstruir la memoria histórica tanto para el conocimiento de causa y consecuencias, como para la transformación de estas situaciones.

Tomamos como un aporte importante lo mencionado por el rector, en el sentido que es necesario la articulación con organizaciones no gubernamentales para apoyar la materialización y

aplicabilidad de las P.E, por cuanto se requiere recursos humanos y físicos que desde la realidad de las instituciones del Gobierno no se provee plenamente.

Otro apunte de resaltar, en lo narrado por el rector es que el desarraigo no solo se da desde una situación de desplazamiento forzado, sino también desde las barreras discriminatorias a las que son sometidos NNA por parte de los actores de sus contextos inmediatos, lo que dificulta que se den procesos de adaptación y de nuevo arraigo al territorio.

Desde mi experiencia como docente considero que los estudiantes esperan que el contexto escolar los escuche para responder sus dudas e inquietudes propias de la niñez y de aquellas que emergen de culturas diversas, que les garantice la participación activa donde puedan compartir sus opiniones, saberes, y sentires y que esto tenga incidencia en la elaboración de normatividad pensada para ellos, a través de un aprendizaje significativo, que sean valorados como personas que no solamente reciben información sino que además tienen la capacidad de transformar y resignificar la información para interactuar con el entorno y sus territorios.

Referencias

ACNUR/Defensoría del Pueblo. (1999). Principios rectores de los desplazamientos internos. Bogotá.

ACNUR. (2002). Balance de la política de atención a desplazamiento forzado en Colombia 1999-2002. Bogotá.

Aceros, E. (2016). El papel socializador de la escuela y la garantía del derecho a la educación para la población víctima por la violencia y el conflicto armado y para la población desmovilizada - reinsertada asentada en Bogotá. Tesis de Maestría, Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/18993>

Alvarado, S.V. y Patiño, J. (2013). Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados. Centro Editorial CINDE-Childwatch- Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://www.cinde.org.co/PDF/Libro-Jovenes-investigadores.pdf>

Aparicio, J. R. (2010). Gobernando a la persona internamente desplazada: problemas y fricciones de un nuevo problema mundial. *Tábula Rasa* 13: 13-44. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a02.pdf>

Aparicio, J R; (2012). Los desplazados internos: entre las positividades y los residuos de las márgenes. *Revista de Estudios Sociales*, () 108-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81523250009>

Arendt, H. (1998). *Los Orígenes del Totalitarismo*. Grupo Santillana de Ediciones, S. A., 1974, 1998, Torrelaguna, Madrid. Recuperado de: <https://goo.gl/ZwFzX1>

Ariès, Ph. ([1960] 1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.

Ariès, Ph. “La infancia”. En: Revista de Educación, nº 281, pp. 5-17 (v.o. Enciclopedia Einaudi, vol. VI, 1979). Recuperado de: <https://goo.gl/Z8L965>

Bogotá, A. M. (2011). Política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. En C. O. CODIA. Sigma Editores Ltda. Recuperado el 10 de septiembre de 2016, de: <https://goo.gl/oZ9CH1>

Camacho-Celis, M. (2011). El giro argumentativo en el análisis de políticas públicas. Una transición desde la tecnocracia a enfoques cualitativos. Aspectos generales sobre la política pública frente al desplazamiento forzado en Colombia. En: GIGAPP Estudios/Working Papers. Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. Madrid. No. WP-2010-01. 26 pp.

Carli, Sandra (2002). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Carli, S. La Infancia como Construcción Social. Consultado 24 mayo de 2020. Recuperado de: <https://goo.gl/A4Yt9Q>

CNMH - UBC (2013), Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia, Recordar y Narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica. Recuperado de: <https://goo.gl/T3BdTu>

CNMH - UARIV, 2015. Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia, Centro Nacional de Memoria Histórica. Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado. 2008. Verificando el cumplimiento de los derechos. Primer informe de verificación presentado a la Corte Constitucional. Bogotá: Comisión de Seguimiento.

CODHES, (2004). Desplazados y confinados en Colombia. Manuscrito. Recuperado de: <http://www.codhes.org.co/dsemanal.php?informe=5&report=5>.

_____, (2004a). ¿Quién manipula la cifra del desplazamiento?”. Recuperado 4 de septiembre de 2017 de: www.codhes.org.co

_____, (2003). Destierros y desarraigos Memorias del II Seminario Internacional Desplazamiento: implicaciones y retos para la gobernabilidad, la democracia y los derechos humanos. Grafit Editores, Ltda. Bogotá. Recuperado Septiembre 15 2017, de: <http://www.codhes.org/~codhes/images/biblioteca/Destierros%20y%20Desarraigos.pdf>

_____, (2003a). Restablecimiento y soluciones integrales. Pronunciamento de Codhes ante la Corte Constitucional. Recuperado de: <http://www.reliefweb.int/library/documents/2003/codhes-col-30aug.pdf>

_____, (1999). Desplazados: huellas de nunca borrar. Casos de Bogotá y Soacha. Arquidiócesis de Bogotá/Codhes. Bogotá.

Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado. CSPPD (2010). Resultados y desafíos de la Política Pública de Atención Humanitaria para la Población Desplazada en Colombia. Bogotá.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. CHCV (2015). Introducción conjunta a las dos relatorías de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. En C. H. Víctimas, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (págs. 3-94). Bogotá: CHCV.

Conferencia Episcopal de Colombia; CODHES. (2006). Desafíos para construir nación. El país ante el desplazamiento, el conflicto armado y la crisis humanitaria. 1995-2005. Bogotá: CODHES.

Cosse, I., Llobet, V. Villalta, C y Zapiola, M (2011). Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil. Buenos Aires: Teseo. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/carla.villalta/50>

Defensoría del Pueblo. (2010). Documento propuesta de acompañamiento estratégico psicosocial y jurídico para garantizar el acceso a la justicia de niños, niñas, adolescentes y mujeres víctimas de violencia sexual y violencia de género. Bogotá. Documento de uso interno.

Defensoría del Pueblo. Delegada para los Derechos de la Niñez, I. J. (2010). Informe de seguimiento al cumplimiento de las órdenes del Auto 251 de 2008 de la Corte Constitucional. Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Doná, G. and Veale, A. (2011) 'Divergent discourses, children and forced migration', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37 (8), pp. 1273-1289. Recuperado de: <https://cora.ucc.ie/handle/10468/3643>

Herrera, M., & Cárdenas Palermo, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(2), 279-311. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/42384/44750>

Fass (2005) Children in Global Migrationss. *Journal of Social History* Vol. 38, No. 4, Globalization and Childhood (Summer, 2005), pp. 937-953 Published by: Oxford University Press Stable. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3790483>

Fassin, Didier, & Vázquez, Paula. (2003). Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia. *Cuadernos de antropología social*, (17), 49-78. Recuperado en 05 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2003000100004&lng=es&tlng=en

Fischer, F. et Herbert G. (2012). *The Argumentative Turn Revisited: Public Policy As Communicative Practice*. Duke University Press.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, Vol. 43, 9-26.

Gaitán, L. y. (2007). Los niños como actores en el proceso migratorio. En M. D. Lourdes Gaitán, *ACTORES EN LOS PROCESOS MIGRATORIO*, Implicaciones para los proyectos de Cooperación (págs. 41-53). Madrid: EXPERTO EN POLÍTICAS SOCIALES DE INFANCIA, U.C.M. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Campus de Somosaguas. 28223

Garay, Luis. (2009, junio-diciembre). Tragedia humanitaria del desplazamiento forzado en Colombia. *Estudios Políticos*, 35, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 153-177). Recuperado de: <https://goo.gl/AbVFCK> GMH (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de: <https://goo.gl/aUi3Fh>

González, L., Bedmar, M. “Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia”. En: *Revista Paz y Conflictos*, Número 5 año 2012. P. 120-137. Recuperado de: <https://goo.gl/EeStam>

Herrera, M. Á. (2010). “Política discursiva y prácticas deliberativas, un balance crítico de los aportes de Frank Fischer”. En A.-N. R. Deubel, & A.-N. R. Deubel (Ed.), *Enfoques para el análisis de políticas públicas* (pp. 287- 314). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ibáñez, A. M., & Velázquez, A. (2008). *El impacto del desplazamiento forzoso en Colombia*. Santiago de Chile: CEPAL.

Internal Displacement Monitoring Center, IMDC, (2017). *Global Report ON INTERNAL DISPLACEMENT*. Norwegian Refugee Council. Consultado julio 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/3KvmHh>

Jaramillo, M. J. (2007). La política pública sobre atención a población desplazada en Colombia. Emergencia, constitución y crisis de un campo de prácticas discursivas. *Tabula Rasa*, (6), 309-338. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600613>

Lasso Toro, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, [en línea] 11(2), pp.35-51. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105329737003>

Lowi, T. (1996) “Políticas Públicas: estudios de caso y teoría política”. En: Aguilar Villanueva, L. (ed.) *La hechura de las políticas*. México: Porrúa. Recuperado de: <https://goo.gl/QfU6pv>

Llobet, V. (2009): *¿Fábricas de niños? Instituciones y políticas para la infancia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Llobet, V. (2011) *Políticas Sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia*. Conferencia preparada para el Posdoctorado en Niñez y Juventud, CINDE – CLACSO. Santiago de Chile, Abril de 2011.

_____ (2012). Políticas sociales y ciudadanía: Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. *Frontera norte*, 24(48), 7-36. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722012000200001&lng=es&tlng=es.

_____ (2014). Reflexiones sobre un malentendido. Producción de Necesidades Infantiles en Políticas de Protección. En *Psicología em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 369-380, jul./set. 2014. Recuperado de: <https://goo.gl/sWPC59>

_____ (2016). “Circulación, tráfico y desplazamiento: un aporte al debate del gobierno de la infancia en el siglo XXI”. En: Revista Pilquén, 19 71-78. Recuperado de: <https://goo.gl/RLjEza>

Marín, J. (2017). Articulaciones del desarraigo en América Latina. El drama de los sin hogar y sin mundo, de W. E. Louidor. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2016, 246 páginas. En: Revista Colombiana de Sociología, 40 (Suppl. 1), 215-219. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-159X2017000300215&lng=en&tlng=es

Milstein, Diana. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 25(1), 193-212. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000100012&lng=es&tlng=es.

Mora, David. (2013). Metodología para la investigación de las migraciones. Revista Integra Educativa, 6(1), 13-42. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000100002&lng=es&tlng=es

Molina, P. (2006). El derecho a la educación en Colombia: Análisis crítico de la política pública educativa, en educación básica, para la población desplazada. Tesis de Maestría. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

Molina, P. (2018). Proyecto de investigación doctoral titulado Infancias desplazadas: Políticas educativas y experiencias en Colombia 2008-2018. Documento sin publicar.

Molina, P. (2021). Avance de la tesis doctoral Infancias desplazadas: Políticas educativas y experiencias en Colombia 2008-2018. Documento sin publicar

Ortiz, D., & Kaminker, S. (2014). South America and the Colombian refugees. REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 22(43), 35-51. Recuperado de: <https://goo.gl/udmwuc>

Pérez, L E; (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. Revista Estudios Socio-Jurídicos, 9(0) 142-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73390007>

Plan de Acción Distrital (PAD, 2012) para la implementación de la Política Pública de Prevención, Protección, Asistencia, Atención y Reparación Integral a la población Víctima que actualmente reside en la ciudad de Bogotá 2012-2016. Recuperado de: <https://goo.gl/DoAsvx>

Rodríguez G., Guataquí J. [et al.] (2010). Más allá del desplazamiento: políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Ediciones Uniandes.

Roth, A.N. (2002). Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación. (6ª. Ed) Bogotá: Ediciones Aurora

Roth, A.N. (2016). La enseñanza del análisis de políticas públicas en los programas universitarios de Ciencia Política en Colombia. Estudios Políticos, (49), 260-283. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.espo.n49a14>

Rueda, M. (2002). Escrituras del desplazamiento. Los sentidos del desarraigo en la narrativa colombiana reciente. En: Revista Iberoamericana, Vol. LXX, Núm. 207, abril-junio 2004, Pág. 391-408. Recuperado de: <https://goo.gl/brKeBm>

Secretariado Nacional de Pastoral Social, SNPC, (2001). Desplazamiento forzado en Antioquia. Aproximaciones teóricas y metodológicas al desplazamiento de población en

Colombia. Conferencia Episcopal de Colombia. Sección de movilidad humana/Universidad de Antioquia. Bogotá.

Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia, 2da edición.

Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20(9). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>

Unidad de Víctimas, UV (2017). Datos abiertos.

Unidad de Víctimas Bogotá, UVB (2016). Plan de Acción Distrital (PAD) para la implementación de la Política Pública de Prevención, Protección, Asistencia, Atención y Reparación Integral a la población Víctima que actualmente reside en la ciudad de Bogotá. Consultado 21 mayo 2020. Recuperado de <https://goo.gl/D95EoX>

Universidad Nacional de Colombia, & Internacional, P. (2007). Primera infancia, niñez y adolescencia en situación de desplazamiento. Propuesta de indicadores de goce efectivo de derechos. Bogotá: Plan Internacional. Recuperado 24 de septiembre de 2020, de: <https://goo.gl/hchQA2>

Vargas, J. (2012). Diseños institucionales que promueven la participación pero limitan la incidencia política de las organizaciones de población desplazada. Análisis Político, 25(76), 41-57. Recuperado de <https://goo.gl/bewxkx>

Vega, R. (2016). Crítica a la noción de víctima. El Colectivo, 14. Recuperado de: <https://www.lahaine.org/mundo.php/critica-a-la-nocion-de>

Vidal, R. (2002). Comentarios al 'Balance de la política de atención a desplazamiento forzado en Colombia 1999-2002'. En: Acnur (comp.). Balance de la política de atención a desplazamiento forzado en Colombia 1999-2002. Bogotá.

Vigil, A. (2003). "Los Niños de La Guerra Civil". En Anales de Historia Contemporánea Vol. 19 (2003). Recuperado de: <http://revistas.um.es/analeshc/article/view/55511>

Villalta, C. (2010). "La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales". Estudios en Antropología Social Vol. 1, N° 2, Centro de Antropología Social, Instituto de Desarrollo Económico y Social, pp. 81-99. Recuperado de: <https://goo.gl/HsNAXb>

Villalta, C. (2012). El rol del Estado en la apropiación de los niños. Recuperado de: <https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/entregas-y-secuestros-el-rol-del-estado-en-la-apropiacion-de-ninos/>

Yin, R. 2004. Investigación Sobre Estudio de Casos. Diseño Y Métodos Segunda Edición Applied Social Research Methods Series. Volume 5.

Documentos legales

- Colombia, (1991). Constitución Política. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Colombia, (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Colombia, (1997). Ley 387 de 1997.

- Colombia, (2006). Ley 1098 de Noviembre 8 de 2006. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Colombia, (2016). Ley 1804 de Agosto 2 de 2016. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

Documentos de Política

- CONPES (1995). DOCUMENTO 2804 1995. “Programa nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia”. Ministerio del Interior- DNP UJS-Degai- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. Bogotá.
- CONPES (2005). DOCUMENTO 3400 2005. “Metas y priorización de recursos presupuestales para atender a la población desplazada de la violencia en Colombia. DNP. Bogotá.

Sentencias

- Constitucional, C. (2000). Sentencia T-1635/00. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-1635-00.htm>
- Constitucional, C. (2003). Sentencia T-602/03. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-602-03.htm>
- Constitucional, C. (2004). Sentencia T-025/04. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>
- Constitucional, C. (2008). Sentencia T-1105/08. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2008/T-1105-08.htm>

- Corte Constitucional. (2008). Auto 092 de 2008.
- Corte Constitucional. (2008). Auto 251 de 2008.
- Corte Constitucional. (2009). Auto 008 de 2009.

Anexos

Anexo 1.

Cronograma de actividades para el Colegio República Bolivariana de Venezuela

ACTIVIDAD	INICIO	FIN	NOTAS
Presentación a Rector	10/03/2021	10/03/2021	Presentación inicial al l Rector Hugo Florido, luego del proceso de contacto durante año 2020 y 2021. Allí se presentan generalidades del trabajo de campo. Se pacta envío de carta a Consejo Académico y primera reunión con docentes de Proyecto Chamitos. Asimismo, el rector solicita cronograma de actividades y que se tengan en cuenta los principios éticos en la investigación social, especialmente los relacionados con niños y niñas.
Entrevista docente	20/03/2021	21/03/2021	Reunión con docente Luz Ángela Hernández Ramírez coordinadora del programa chamitos del colegio República Bolivariana de Venezuela.
Presentación del proyecto a docentes	12/04/2021	13/04/2021	Reunión con docentes del Colegio para presentar el proyecto de investigación, actividad organizada por Luz Ángela y

ACTIVIDAD	INICIO	FIN	NOTAS
			Gina. Se presentaron principales aspectos de la investigación, así como a contextualización del fenómeno del desplazamiento forzado interno en Colombia
Entrevista libre y presentación a profundidad a Rector Hugo Florido	24/05/2021	3/06/2021	Presentación formal de investigación, cronograma para la aplicación de instrumentos y acordar formas de aceptación y vinculación de estudiantes. En la reunión se acuerdan acciones de intervención con estudiantes.
Entrevista con Gina Velasquez, Angela Hernandez	03/06/2021	09/06/2021	Se inicia trabajo de campo explorando el contexto y compartiendo el proyecto de investigación para ir contextualizando el trabajo de campo y desarrollar primeros acercamientos a las categorías de la investigación.
Grupo Focal Docentes que trabajan proyecto con estudiantes en situación de	6/07/2021	8/07/2021	El desarrollo del grupo focal se hará con docentes que trabajan en el proyecto Chamitos, más un docente o grado (aleatorio e intencionado (Gina, Ángela, Mauricio) Se

ACTIVIDAD	INICIO	FIN	NOTAS
Desplazamiento Forzado Interno			trabaja con docentes de ciencias sociales por sugerencia del señor Rector.
6 Entrevistas a profundidad docentes.	16/07/2021	19/07/2021	Cuatro entrevistas con muestra intencionada por trabajar el tema de desplazamiento y migración a docentes: Elizabeth de preescolar y Johana Rodríguez de Primaria, las orientadoras, las restantes se desarrollarán con docentes que trabajen con niños en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia de manera aleatoria.
2 Entrevista a profundidad una docente de inclusión y otra a la orientadora.	20/07/2021	24/07/2021	Entrevista a profundidad para explorar los saberes y prácticas sobre ID y PEPSD
	30/07/2021		
Grupo Focal estudiantes de 10 a 17 años	19/08/2021	21/08/2021	Se trabajara taller sobre desplazamiento, infancias y políticas educativas, puede requerir más de una sesión, hasta llegar a saturación.

ACTIVIDAD	INICIO	FIN	NOTAS
Encuesta Docentes	19/08/2021	21/08/2021	Siguiendo el instrumento propuesto por Patricia Lasso, aplicaremos encuesta con muestra aleatoria para docentes, Se ajustará el instrumento de acuerdo a las necesidades de las variables ID y PESDF
Encuesta estudiantes	19/08/2021	21/08/2021	Se aplicará una encuesta aleatoria a estudiantes de 10 a 17 años que estén cursando en la institución.
Taller sobre desplazamiento con estudiantes en situación de desplazamiento o migración forzada	26/08/2021	31/08/2021	Se trabaja un taller etnográfico para profundizar en los temas de DFI, Trayectorias y experiencias educativas y diferenciación de infancias. De ser necesario trabajamos dos sesiones.
OPCIONAL TRABAJO CON PADRES Y MADRES O CUIDADORES Entrevista a Madre, Padre o Tutor. Comunidad Maria la Baja	26/08/2021	31/08/2021	Entrevista a profundidad para explorar los saberes y prácticas sobre ID y PEPSD

ACTIVIDAD	INICIO	FIN	NOTAS
Entrevistas Narrativas a estudiantes (2)	17/07/2021	15/09/2021	Entrevistas para profundizar sobre las experiencias educativas de niño o niña en situación de desplazamiento forzado por la violencia.
Elaboración de artículo	19/08/2021	28/10/2021	En el transcurso de investigación se irán adelantando avances del artículo los cuales se entregarán a las personas que han interactuado en el proceso, especialmente al señor rector.
Reuniones para presentar avances	29/08/2021	31/08/2021	Se acordarán reuniones con el señor rector y docentes responsables del proyecto chamitos para retroalimentación. Asimismo, con estudiantes que narren su experiencia.
Final del proyecto	02/11/2021		

GUÍA DE ENTREVISTA ACTORES (ORIENTADORES)

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

SOBRE LA INVESTIGACIÓN: Este es un proyecto de investigación para doctorado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina, del autor Paulo Alberto Molina Bolívar, el cual se titula “Infancias desplazadas: políticas públicas educativas y experiencias en Colombia”. El proyecto tiene como principal objetivo comprender la formulación e implementación de las políticas públicas educativas para la infancia en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia durante el período 2008-2018. Asimismo, el foco temático indaga sobre la forma como emergen esas políticas, las representaciones de infancia que allí se disputan e identificar los discursos, prácticas y saberes que sostienen la intervención estatal educativa para este grupo de niñas y niños. Este proyecto cuenta con un equipo de investigación conformado por las estudiantes Jenny Patricia León, María Alejandra Salinas, Yuli Dallana Torres, estudiantes de la Maestría en Educación, Comunicación y Cultura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, quienes realizarán un artículo de coinvestigación como opción de grado de su maestría.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: Conocer las representaciones de infancia e identificar los discursos, prácticas y saberes que sostienen la intervención y atención para la infancia desplazada en la Institución Educativa, partiendo de las políticas educativas ya promulgadas para esta población.

TIEMPO ESTIMADO DE LA ENTREVISTA: 60 min

AUTORIZACIÓN DE USO DE LA INFORMACIÓN: en mi condición de entrevistado autorizo ser videograbado y usar la información de esta entrevista en el documento del artículo de coinvestigación de la maestrante y para los fines de la investigación “Infancias desplazadas: políticas públicas educativas y experiencias en Colombia”, De igual manera, garantizo que soy propietario de los derechos patrimoniales de autor y por tanto, puedo otorgar la presente autorización.

Acepto SI__ No__

A. ROL DE LA INSTITUCIÓN (10 minutos):

¿Qué cantidad de niños y niñas en situación de desplazamiento atiende el colegio actualmente?

¿Cuál es el rol que cumple el orientador u orientadora en los procesos de vinculación de niños y niñas en situación de desplazamiento?

B. SABERES SOBRE LA INFANCIA DESPLAZADA (10 minutos)

Para usted ¿Quién es un niño deslizado? Y ¿Cuáles cree que son las consecuencias del desplazamiento en los niños?

C. PRÁCTICAS SOBRE LA INFANCIA DESPLAZADA (10 minutos)

¿Considera usted que sería importante realizar un trabajo con los docentes para abordar estrategias pedagógicas frente al tema de infancias desplazadas?

¿Cómo se da el proceso de acogida y adaptación de niñas y niños y como se tienen en cuenta sus situaciones particulares?

D. SABERES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (PE) PARA NIÑAS Y NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO (10 minutos)

¿Cuáles considera usted deben ser los fines de la educación para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado?

¿Conoce algún protocolo que aborde el tema de infancia y desplazamiento en el ámbito educativo? Nos puede mencionar algunos?

E. PRÁCTICAS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (PE) PARA NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO (10 minutos)

En los procesos pedagógicos que la institución implementa, ¿se tienen en cuenta las particularidades de niños y niñas como: su cultura, historia de vida y lugar de origen?

En la institución ¿se realiza algún tipo de trabajo donde se aborden temáticas de desplazamiento forzado en niños y niñas? ¿Qué acciones se han promovido al respecto?

¿Cuáles considera usted son los principales obstáculos que tienen niñas y niños en situación de desplazamiento forzado en el proceso educativo?

GUÍA DE ENTREVISTA ACTORES (DOCENTES)

NOMBRE DEL ENTREVISTADO DOCENTE:

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

SOBRE LA INVESTIGACIÓN: Este es un proyecto de investigación para doctorado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina, del autor Paulo Alberto Molina Bolívar, el cual se titula “Infancias desplazadas: políticas públicas educativas y experiencias en Colombia”. El proyecto tiene como principal objetivo comprender la formulación e implementación de las políticas públicas educativas para la infancia en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia durante el período 2008-2018. Asimismo, el foco temático indaga sobre la forma como emergen esas políticas, las representaciones de infancia que allí se disputan e identificar los discursos, prácticas y saberes que sostienen la intervención estatal educativa para este grupo de niñas y niños. Este proyecto cuenta con un equipo de investigación conformado por las estudiantes Jenny Patricia León, María Alejandra Salinas, Yuli Dallana Torres, estudiantes de la Maestría en Educación, Comunicación y Cultura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, quienes realizarán un artículo de coinvestigación como opción de grado de su maestría.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: Conocer las representaciones de infancia e identificar los discursos, prácticas y saberes que sostienen la intervención y atención para la infancia desplazada en la Institución Educativa, partiendo de las políticas educativas ya promulgadas para esta población.

TIEMPO ESTIMADO DE LA ENTREVISTA: 60 min

AUTORIZACIÓN DE USO DE LA INFORMACIÓN: en mi condición de entrevistado autorizo ser videograbado y usar la información de esta entrevista en el documento del artículo de coinvestigación de la maestrante y para los fines de la investigación “Infancias desplazadas: políticas públicas educativas y experiencias en Colombia”, De igual manera, garantizo que soy propietario de los derechos patrimoniales de autor y por tanto, puedo otorgar la presente autorización.

Acepto SI__ No__

A. ROL DEL DOCENTE:

¿Cómo es el rol social del maestro para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado?

Considera en su rol docente ¿Qué está preparado(a) para brindar acompañamiento en el aula para esta población?

En su rol docente, ¿cómo brinda apoyo a las diversas necesidades académicas, de niños y niñas desplazados?

B. SABERES SOBRE LA INFANCIA DESPLAZADA

¿Quién es el niño, niña desplazada, cuál es su participación y a qué tienen derecho en el aula de clase?

¿Desde su experiencia como docente ¿qué valores se ha asociado a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en los programas y protocolos construidos para ellos?

C. PRÁCTICAS SOBRE LA INFANCIA DESPLAZADA

¿Cómo se lleva a cabo la atención e inclusión para niños y niñas en situación de desplazamiento en su proceso educativo?

D. SABERES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (PE) PARA NIÑAS Y NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO (10 minutos)

¿Cuál considera usted deben ser los fines de la educación para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado?

E. PRÁCTICAS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (PE) PARA NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO

¿En materia educativa qué tipo de acciones ha promovido como docente en la IED para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado?

¿cuáles considera usted son los principales obstáculos que tienen niñas y niños en situación de desplazamiento forzado en el proceso educativo?

¿cómo se tienen en cuenta en las prácticas pedagógicas la situación de desplazamiento forzado en niños y niñas?

GUÍA DE ENTREVISTA ACTORES (DIRECTIVOS DOCENTES)

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

SOBRE LA INVESTIGACIÓN: Este es un proyecto de investigación para doctorado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina, del autor Paulo Alberto Molina Bolívar, el cual se titula “Infancias desplazadas: políticas públicas educativas y experiencias en Colombia”. El proyecto tiene como principal objetivo comprender la formulación e implementación de las políticas públicas educativas para la infancia en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia durante el período 2008-2018. Asimismo, el foco temático indaga sobre la forma como emergen esas políticas, las representaciones de infancia que allí se disputan e identificar los discursos, prácticas y saberes que sostienen la intervención estatal educativa para este grupo de niñas y niños. Este proyecto cuenta con un equipo de investigación conformado por las estudiantes Jenny Patricia León, María Alejandra Salinas, Yuli Dallana Torres, estudiantes de la Maestría en Educación, Comunicación y Cultura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, quienes realizarán un artículo de coinvestigación como opción de grado de su maestría.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: Conocer las representaciones de infancia e identificar los discursos, prácticas y saberes que sostienen la intervención y atención para la infancia desplazada en la Institución Educativa, partiendo de las políticas educativas ya promulgadas para esta población.

TIEMPO ESTIMADO DE LA ENTREVISTA: 60 min

AUTORIZACIÓN DE USO DE LA INFORMACIÓN: en mi condición de entrevistado autorizo ser videograbado y usar la información de esta entrevista en el documento del artículo de coinvestigación de la maestrante y para los fines de la investigación “Infancias desplazadas: políticas públicas educativas y experiencias en Colombia”, De igual manera, garantizo que soy propietario de los derechos patrimoniales de autor y por tanto, puedo otorgar la presente autorización.

Acepto SI__ No__

A. ROL DE LA INSTITUCIÓN (8 minutos):

¿En educación cuáles son los objetivos y metas que considera la Institución Educativa Distrital (IED) en la atención a niños y niñas(NN) en situación de desplazamiento forzado?

¿Qué intereses deben defenderse en relación con niñas y niños en situación de desplazamiento forzado?

B. SABERES SOBRE LA INFANCIA DESPLAZADA (10 minutos)

¿Quién es el niño, niña desplazada, cuál es su participación en el proceso educativo en su IED?

¿Desde su experiencia con qué valores se ha asociado a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en los programas y protocolos construidos para ellos?

C. PRÁCTICAS SOBRE LA INFANCIA DESPLAZADA (10 minutos)

¿Cuál es el papel de NN desplazadas en su proceso educativo?

¿Quién representa a la niñez en situación de desplazamiento forzado en la institución?

D. SABERES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (PE) PARA NIÑAS Y NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO (10 minutos)

¿Cuál considera usted deben ser los fines de la educación para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado?

E. PRÁCTICAS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (PE) PARA NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO(10 minutos)

¿Qué acciones han sido prioritarias en el desarrollo de la atención educativa a niñas y niños en situación de desplazamiento forzado dentro de la Institución?

¿En materia educativa qué tipo de Acciones ha promovido la IED para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado?

¿cuáles considera usted son los principales obstáculos que tienen niñas y niños en situación de desplazamiento forzado en el proceso educativo?

Anexo 5					
PPE	AÑO	SABERES ¿Qué constituyen y qué características se le dan a las ID?		PRÁCTICAS ¿Qué se debe hacer con la ID en la Educación?	
		CITAS	DISCUSIONES Y /O REFLEXIONES	CITAS	DISCUSIONES Y /O REFLEXIONES
Plan Sectorial de Educación Educación de calidad para una Bogotá Positiva	2008-2012	<p>“A pesar de haber logrado avances significativos en la definición de la política y en las acciones realizadas, aún se observan insuficiencias en la atención de los hijos de desplazados, desmovilizados y reinsertados” (Pág. 46). El proyecto se centra en el desarrollo y aplicación de estrategias pedagógicas para que en los colegios se consoliden propuestas de inclusión y reconocimiento de la diversidad como componentes centrales de la calidad educativa, especialmente para las siguientes poblaciones:</p> <p>a. Población víctima del conflicto armado a quienes se les han vulnerado sus derechos y han tenido que salir de su lugar de residencia habitual (Pág.84)</p> <p>Generar condiciones que garanticen el derecho a la educación a personas y poblaciones que requieren atención especial para superar la marginación o exclusión por razones de vulnerabilidad, discapacidad, excepcionalidad de talento y diversidad cultural, étnica, de orientación sexual e identidad de género (Pág. 66). ...se manifestarán en el desarrollo de escenarios y posibilidades de relación entre los diferentes grupos humanos que comparten tiempos y espacios formativos, aprenden a conocerse y respetarse, a interactuar, a ser solidarios, a aceptar la diferencia, a manejar el conflicto, a participar activamente en la apropiación de la cultura académica y, por virtud de lo anterior, desarrollar capacidades para relacionarse con su entorno, para comprender la diversidad cultural existente en la ciudad y la interacción necesaria con la vida urbana. (pág. 67)</p> <p>La relevancia se refiere a la formación del sujeto, tanto en su desarrollo individual como en su capacidad social; Bogotá se propone estimular una educación basada en la comprensión de la situación y las capacidades de cada estudiante obtenidas a partir del capital cultural acumulado en la vida familiar y social. Se trata de considerar el aprender de manera</p>	<p>Se asume que la ID es un grupo vulnerable, que requiere de atención por parte del sector, además, se nombra a los niños y niñas como hijos de desplazados, desconociendo la situación de desplazamiento de la que también fueron víctimas. En uno de los objetivos específicos se reitera que niños y niñas requieren de atención especial por factores de vulnerabilidad y se agrega la condición de marginalidad. Para este plan uno de los principios fundamentales es la diversidad, resaltando el reconocimiento y diálogo entre los diferentes grupos humanos que confluyen en las instituciones educativas, entonces se posibilita la inclusión desde la interculturalidad comprendiendo la diversidad que habita en cada niño, niña y adolescente, podemos visualizar una infancia diversa, sin embargo, en el principio de inclusión se disipa en cierto modo esta idea pues indica que la inclusión e integración como estrategia pedagógica para que NNA comprenda, se adapte al contexto inmediato que sería la ciudad. En otro principio referido a la pertinencia y relevancia, indican que el estudiante trae consigo capacidades adquiridas de su cultura dado en el ámbito familiar y social, nos dan a entender que existe una infancia con cultura previa, pero que no crean culturas. Se reconoce a niños, niñas y adolescentes como los sujetos para construir la política, a quienes se debe dirigir todas las acciones, se puede entender como actores sin voz. La infancia como entes que reciben y aprenden información que para ser ciudadano y ser productivos.</p>	<p>La falta de atención integral a sus necesidades como las secuelas psicológicas que deja la violencia y, en muchas ocasiones, la carencia de tiempo para asimilar las nuevas condiciones de la vida escolar y social (Pág. 46). c. Generar condiciones que garanticen el derecho a la educación a personas y poblaciones que requieren atención especial para superar la marginación o exclusión por razones de vulnerabilidad, discapacidad, excepcionalidad de talento y diversidad cultural, étnica, de orientación sexual e identidad de género (Pág. 66) El objetivo general y los objetivos específicos de la política educativa de Bogotá, se han de lograr en el escenario institucional de la educación, es decir, en los colegios. Para hacer viable el cumplimiento de la política educativa y de sus principios se requiere el compromiso de los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia en cada uno de los colegios oficiales de la ciudad (Pág. 66). El derecho a la educación, en la perspectiva de los derechos humanos, comprende el reconocimiento, restitución, respeto y garantía de los derechos humanos, la formación en ellos y su práctica social desde el colegio. (pág. 66) Programas y proyectos *Transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación: ... En este contexto, las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación comprenden dos elementos: uno, el de las condiciones y recursos materiales, y dos, el de las condiciones pedagógicas que tienen que ver con los contenidos y los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas, la organización escolar, los espacios y los tiempos escolares, los ambientes de aprendizaje y enseñanza. ... La organización escolar, los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y el sistema de evaluación de los colegios deben centrar su acción en las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Los docentes, padres de familia y en general los adultos estamos retados para entender y trabajar con los jóvenes de acuerdo con los problemas que en ellos ha generado la sociedad contemporánea y las duras condiciones que les impone, a los más necesitados, el entorno social. En sociedades con profundas e históricas inequidades sociales, la calidad educativa constituye una condición para mejorar las oportunidades, para lograr una inserción plena en la vida social y productiva, a la vez que contribuye de manera indiscutible al desarrollo de la sociedad en su conjunto. Hay que señalar que el aporte de la educación de calidad para el logro de la equidad social no sólo se refiere a la superación de condiciones de pobreza y a la ruptura de sus círculos de reproducción, también contribuye a la superación de las diferentes formas de exclusión dadas por la condición de género, étnica, discapacidad u otra situación particular. ... Pero, la responsabilidad central en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje corresponde a los directivos docentes y los maestros en el desarrollo de su práctica pedagógica, pues es allí precisamente donde se implementan y realizan las transformaciones pedagógicas. (Pág. 73) *Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género Su propósito es el fortalecimiento de una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, promoviendo la incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de convivencia, la participación, la democracia, la</p>	<p>Los niños, niñas y adolescentes desplazados requieren de atención integral por las secuelas a nivel psicológico y para la adaptación al nuevo contexto, ¿Qué es atención integral? ¿Cuáles serían las condiciones ideales para el goce del derecho a la educación para las ID?, si están en otro entorno que resulta ser ajeno. Se puede asumir como una práctica que ejrcen todos los actores de la P.E que se encuentran directamente involucrados en la atención de NNA. El Colegio espacio de formación para la garantía de los DDHH. Los principios de este Plan Sectorial referidos a la calidad, equidad, diversidad, inclusión e integración, autonomía y participación, pertinencia y relevancia, y el reconocimiento de los NNA como sujetos de la política, dan cuenta de los factores que se deben tener en cuenta para garantizar el derecho a la educación, partiendo de las necesidades, cultura y capacidades de los estudiantes. En este programa se da relevancia a la organización curricular, la disposición de los docentes y directivos docentes y la transformación pedagógica para que la educación sea de calidad teniendo como premisa las necesidades, intereses y gustos del estudiante. Con este programa se busca la formación en DDHH para toda la comunidad educativa, resulta interesante esta fundamentación, sin embargo quedan vacíos en las acciones, pues no se evidencia alguna que se genere desde las vivencias de los NNA. No se describe el tipo de acompañamiento a las instituciones que atienden a esta población, ni como hacer el seguimiento para que estas acciones se lleven a cabo y de verdad sean aplicables para NNA víctimas del conflicto. Ampliar la cobertura en las localidades donde haya más demanda, y la flexibilización curricular y entender a NNA en su diversidad? a pesar de hablar en los objetivos y principios de estos temas las acciones resultan ser poco suficientes.</p>

	<p>permanente como el centro de la acción pedagógica, complementada con enseñar los saberes para hacer accesibles los contenidos, los conocimientos y el desarrollo de formas de pensamiento propias de los estudiantes (Pág. 68).</p> <p><i>El reconocimiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de la política educativa</i> El estudiante es reconocido como el sujeto de la educación de calidad y, por ende, hacia él se dirigen todos los recursos que intervienen en los procesos formativos (Pág. 68).</p> <p>...Una educación de calidad es aquella en que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos aprenden en libertad lo que se les enseña y se les enseñan los conocimientos, valores, aptitudes y comportamientos que son esenciales para su existencia ciudadana y productiva (Pág. 72).</p>		<p>interculturalidad y la equidad de género. Su puesta en práctica gira alrededor de cuatro procesos que se realizarán coordinadamente: 1. transformación e innovación de los procesos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y la convivencia escolar; 2. promoción de prácticas, hábitos y procedimientos para el respeto de la dignidad humana, la protección de la diversidad y la interculturalidad, la disposición para la reconciliación y el fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar; 3. fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa para hacer realizables los derechos humanos, los deberes y compromisos para la convivencia escolar; 4. implementación de acciones que permitan proteger y garantizar los derechos humanos, la integridad personal, la convivencia y la seguridad en la escuela. Producir una herramienta pedagógica para orientar la integración de los derechos humanos en cada una de las áreas, durante los cinco ciclos del proceso educativo. Desarrollar una campaña comunicativa y cultural para promover el reconocimiento de los derechos humanos, deberes y compromisos para la convivencia en equidad. ... Formar en Derechos Humanos a estamentos de la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes, docentes, orientadores escolares, coordinadores de convivencia (familias promotoras de derechos humanos, monitores escolares en convivencia). Construir participativamente la política educativa en Derechos Humanos, deberes y pedagogía para la reconciliación. (Pág. 82)</p> <p>Inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad</p> <p>De manera general la inclusión, como una de las dimensiones centrales de una educación de calidad, se entiende como la acción educativa pertinente a las condiciones particulares de grupos poblacionales, en situaciones de vulnerabilidad, para lograr su ingreso y permanencia en el sistema educativo. El proyecto se ubica en el campo de la restitución de derechos de los grupos poblacionales que presentan dificultades para el acceso y permanencia en el sistema educativo por razones de origen socioeconómico o por pertenecer a grupos sociales vulnerables. A pesar de los avances significativos en inclusión social, persisten en el ámbito escolar prácticas de exclusión y/o discriminación; prevalecen paradigmas educativos basados en un enfoque de la homogeneidad de la población escolar que deben dar paso a una visión de la educación basada en la heterogeneidad, para lo cual se requieren transformaciones profundas en la cultura, la organización y las prácticas educativas de los colegios para atender la diversidad de los escolares y lograr su inclusión. El proyecto se centra en el desarrollo y aplicación de estrategias pedagógicas para que en los colegios se consoliden propuestas de inclusión y reconocimiento de la diversidad como componentes centrales de la calidad educativa, especialmente para las siguientes poblaciones: a. Población víctima del conflicto armado a quienes se les han vulnerado sus derechos y han tenido que salir de su lugar de residencia habitual. La atención a esta población se inscribe en el marco integral de la política sectorial y en el cumplimiento de las obligaciones determinadas por la Corte Constitucional mediante la Sentencia T-025 de enero de 2004; a ellos se suman los desvinculados y reincorporados de los grupos armados y los hijos de desmovilizados. Dentro de las acciones previstas por el proyecto para lograr la restitución de derechos de estos grupos poblacionales están: *Identificar niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad no vinculados al sistema educativo: niños trabajadores, población analfabeta, población sin primaria ni bachillerato completos. ... *Consolidar el Plan de Acción Integral del sector educativo a población víctima del conflicto armado y desarrollar acompañamiento pedagógico a los colegios que atienden esta población. ... Desarrollar acciones y prácticas de interculturalidad; fortalecer la cátedra de estudios afrocolombianos. *Promover el reconocimiento y el respeto de las identidades juveniles, la diversidad</p>	
--	--	--	---	--

			<p>étnica, cultural y sexual. *Apoyar redes de maestros, orientadores y padres de familia, vinculadas a la atención de poblaciones específicas. (pág. 84)</p> <p>2. Acceso y permanencia para todos y todas La garantía del derecho fundamental a la educación se inscribe en los principios constitucionales de gratuidad, obligatoriedad entre los 5 y los 15 años de edad, adecuado cubrimiento del servicio y en la obligación de asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. Lo anterior conlleva la obligación de no ejercer ninguna forma de discriminación en el sistema educativo, asegurar la accesibilidad material y la accesibilidad económica para todas las personas, así como la flexibilidad para responder a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales variados. ... Para ello, se desarrollarán los siguientes proyectos(pág. 87):</p> <p>Todos y todas en el colegio La ciudad cuenta con dos estrategias para atender la población escolar con recursos públicos: la vinculación de estudiantes a los colegios oficiales, y la vinculación a través de educación contratada. ...El proyecto cubrirá la totalidad de localidades del Distrito Capital; sin embargo su accionar se concentrará principalmente en las localidades de Suba, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy y Engativá. Las localidades señaladas necesitan de intervenciones que les permitan brindar más y mejores oportunidades de acceso y permanencia a los escolares que constante y crecientemente demandan educación pública en sus localidades, las cuales registran el mayor déficit de oferta educativa, mayores índices de vulnerabilidad o necesidades educativas especiales de su población. El aumento de la cobertura, que significa el ingreso de un mayor número de estudiantes, estará acompañado del nombramiento de los maestros y administrativos requeridos para atender a esta población en condiciones adecuadas... (Pág. 89)</p>	
--	--	--	---	--

<p>Balance de Gestión Sector Educación Bogotá</p>	<p>2011</p>	<p>Atención a población vulnerable. Se debe brindar una educación pertinente, que favorezca la inclusión social y la atención de las necesidades de la población vulnerable (desplazados, madres lactantes o en embarazo, reinsertados, desmovilizados, habitantes de la calle, niños trabajadores, niños víctimas de abuso sexual), que por su condición presentan dificultades para su permanencia y promoción dentro del sistema educativo.(Pág. 43)</p>	<p>NNA como población vulnerable en conjunto con otros grupos</p>	<p>RETOS SECTORIALES PARA LA SIGUIENTE ADMINISTRACIÓN El sector educativo, a través de la implementación de diferentes estrategias para mejorar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación, contribuyó a mitigar la pobreza, la marginación y la exclusión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá, reduciendo al mínimo posible los factores generadores de desigualdades injustas y evitables, que impiden o dificultan a los grupos sociales más vulnerables el acceso y el disfrute de los beneficios del desarrollo (pág. 9)</p> <p>2.7. Accesibilidad. 2.7.2. Atención a poblaciones vulnerables. Las poblaciones tradicionalmente excluidas y vulnerables han gozado de un trato preferencial y prioritario en el sector educativo. Bogotá se ha constituido en la entidad territorial que mayor cantidad de población desplazada acoge en el país, por tanto la Secretaría de Educación del Distrito ha incrementado año tras año la vinculación y permanencia de estudiantes en esta situación, brindando una atención integral que dignifica la calidad de vida de estas personas. Al inicio de la Administración Bogotá Positiva, en el año 2008, se registraron 23.258 y para el año 2009 la matrícula se incrementó casi en un 94% llegando a 45.112 escolares; esta población se ha mantenido desde aquel año hasta la presente vigencia, gracias a la atención integral que reciben (Pág. 21)</p> <p>Igualmente, niños y niñas con necesidades educativas especiales, afrodescendientes, indígenas, gitanos, niños, niñas y jóvenes hijos de desmovilizados y desvinculados, han gozado del derecho a la Educación con prácticas pedagógicas pertinentes y ajustadas, respetando todas las formas de no-discriminación y reconociendo los géneros, la etnia, la condición y la situación de cada escolar (Pág. 22).</p> <p>5. RETOS SECTORIALES PARA LA SIGUIENTE ADMINISTRACIÓN</p> <p>5.2. Accesibilidad - Acceso a la Enseñanza. Atención a población vulnerable. Se debe brindar una educación pertinente, que favorezca la inclusión social y la atención de las necesidades de la población vulnerable (desplazados, madres lactantes o en embarazo, reinsertados, desmovilizados, habitantes de la calle, niños trabajadores, niños víctimas de abuso sexual), que por su condición presentan dificultades para su permanencia y promoción dentro del sistema educativo.(Pág. 43)</p>	<p>El acceso, la permanencia y la calidad de la educación como base para mitigar las desigualdades, esto medible en indicadores. La atención integral promovió la permanencia de esta población en el sistema educativo; aún no se describe que es la atención integral y cómo se dió. Además, no se tienen en cuenta factores como la adaptabilidad de manera recíproca. Considero que no es sólo nombrar que se generaron prácticas y estrategias pedagógicas pertinentes, sino desglosar cuáles fueron éstas prácticas, la sistematización y la socialización de las experiencias. Según este balance no se logró cumplir del todo con la pertinencia y la atención para NNA desplazados y se convirtió en reto para la siguiente administración.</p>
--	--------------------	---	---	---	--

<p>CBN 1014: INFORME SOBRE EL PLAN DE DESARROLLO “BOGOTA POSITIVA” Secretaría de Educación del Distrito</p>	<p>2012</p>			<p>6. PROGRAMA NO. 11: “CONSTRUCCIÓN DE PAZ Y RECONCILIACIÓN” El objetivo del programa era generar condiciones que permitieran construir paz, promoviendo la solución pacífica de conflictos, la no violencia activa, y la garantía efectiva de los derechos de las víctimas y de la población desplazada... 6.1. Derechos Humanos, Convivencia, Democracia, Participación, Interculturalidad y Equidad de Género en el Colegios Este compromiso buscaba la promoción de prácticas, hábitos y procedimientos para el respeto de la dignidad humana, reconociendo que la escuela es un escenario de conflicto pero ante todo es un escenario para la creatividad, el reconocimiento, la valoración de la cultura y la potenciación desde la diferencia. En este contexto, se buscaba hacer visibles las prácticas que desde la comunidad educativa favorecieran el respeto y la protección a la dignidad humana y vivencia de los derechos humanos. Para ello se apoyaban acciones integrales que desde las diversas instancias promuevan el cuidado de la diversidad étnica, cultural, étnica, de género, la disposición para la reconciliación y el fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar. (pág. 49) Avances y Logros En el periodo 2008-2012, 208 colegios distritales han implementación el programa de sensibilización para promover y garantizar los derechos humanos, la convivencia, la democracia, la participación, la interculturalidad y la equidad de género (Pág.50)Retrasos y Soluciones El avance en el cumplimiento del indicador está relacionado con dos aspectos fundamentales, el primero relacionado con la dificultad para que los colegios trasciendan del activismo, a una propuesta más estructurada que exige de los participantes del proceso un mayor compromiso tanto en tiempos como en trabajo y aunque se ha motivado a los colegios financiando sus propuestas, se ha presentado bastante resistencia para involucrarse en este tipo de procesos por el tiempo que demanda de los docentes participantes(Pág. 50). 7. PROGRAMA NO. 14: “TODA LA VIDA INTEGRALMENTE PROTEGIDOS” Con este programa se pretendía adelantar acciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas en cualquier etapa del ciclo vital, reconociendo sus potencialidades y valorando el aporte específico y diferencial que niñas y niños, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores y las familias, pudieran realizar para el logro de una Bogotá Positiva. 7.1. Infancia y Adolescencia Feliz y Protegida Integralmente Como señala el Plan de Desarrollo: “Bogotá Positiva: Para Vivir Mejor”, a pesar de los avances alcanzados en años anteriores en la integración de los grupos vulnerables en la escuela, aún pueden evidenciarse insuficiencias en la atención a estas poblaciones, particularmente a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, teniendo en cuenta sus necesidades particulares, muchas de las cuales están relacionadas con las graves afectaciones que han sufrido a causa del desplazamiento forzado. Igualmente, en los colegios se presentan dificultades para reconocer y comprender las diferencias culturales y/o étnicas de muchos de las y los estudiantes que se han visto forzados a dejar sus regiones de origen por causas violentas. En este sentido, desde este compromiso se pretendía ofrecer apoyo a las instituciones donde se matriculará un número significativo de estos grupos, acciones de sensibilización relacionados con el manejo de estas poblaciones con enfoque diferencial por etnia, género y grupo étnico: apoyo psicológico, afectivo y académico y, acompañamiento a los proyectos educativos, pedagógicos y comunitarios dirigidos a dichos estudiantes. Avances y Logros En el periodo 2008-2012 se logro un total de 78.838 estudiantes en situación de</p>	<p>Cuidado de la diversidad desde las diferentes instancias de la educación como una práctica. En este informe se cumple con la atención para la población desplazada en colegios de Bogotá, garantizando el derecho a la educación, mediante prácticas pertinentes a las diferencias, étnicas culturales y demás. Es necesario revisa las diferencias del informe anterior y este, pues hay inconsistencias.</p>
--	-------------	--	--	--	---

				<p>vulnerabilidad beneficiados con acciones educativas que aseguren su inclusión social en el colegio, esta cifra se logro en el año 2010. (pág. 51).</p> <p>En cuanto al año 2012, los avances alcanzados son los siguientes: Niños y niñas con necesidades educativas especiales -NEE- y talentos 8.336, Desplazados 35,888, Nivelación y aceleración 334, para un total de 44.558 beneficiados a marzo de 2012.</p> <p>Retrasos y Soluciones</p> <p>No se presentaron retrasos en el cumplimiento de este compromiso.</p> <p>Beneficios</p> <p>Se garantiza el derecho a la educación a la población más vulnerable de la Ciudad con prácticas pedagógicas pertinentes y ajustadas, respetando todas las formas de nodiscriminación y reconociendo los géneros, la etnia, la condición y la situación de cada escolar. Adicionalmente se cuenta con una política real y efectiva de garantía de derechos a las personas con discapacidad especialmente el referente a la educación. (pág. 52)</p>	
--	--	--	--	--	--

<p>PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN</p>	<p>2006 - 2016</p>	<p>10. El sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran(Pág. 15).</p>	<p>Población diversa</p>	<p>PROPOSITOS</p> <p>9. El sistema educativo debe diseñar propuestas pedagógicas, y crear condiciones materiales, psicosociales y de seguridad, que respondan a las necesidades educativas de todas las comunidades víctimas del conflicto armado (Pág. 15).</p> <p>CAPÍTULO I DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA</p> <p>I. FINES Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI (GLOBALIZACIÓN Y AUTONOMÍA)</p> <p>Objetivos</p> <p>1. Asegurar que el sistema educativo responda a los requerimientos de la biodiversidad, la pluriculturalidad y la multi-etnia (Pág. 17).</p> <p>MACRO METAS Y METAS</p> <p>Metas</p> <p>1. Perfil docente</p> <p>1. Se desarrollarán procesos formativos que fortalezcan el ejercicio docente desde una visión autónoma y crítica de la interculturalidad, promoviendo el conocimiento y la comprensión de todas las culturas.</p> <p>2. Los docentes estarán formados en estrategias pedagógicas que les permita manejar la diversidad, la inclusión y las necesidades educativas especiales. (pág. 19)</p> <p>3. Calidad del sistema Se tiene un sistema educativo articulado y coherente en sus diferentes niveles, incluida la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y da respuesta a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana. (pág. 20)</p> <p>Metas</p> <p>12. En el 2016 se habrá garantizado la puesta en marcha de estrategias que articulen los diferentes niveles y tipos de educación mediante modelos que conserven la permanencia, el arraigo territorial e identidad étnica y cultural. (pág. 21)</p> <p>5. Perfil del estudiante Se cuenta con un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, que viva en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza, con capacidad para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y competente en su desempeño personal, social y laboral (Pág. 22).</p> <p>Metas</p> <p>2. El país tendrá una concepción de calidad de la educación centrada en el niño, el joven y el adulto como sujetos de derechos y en desarrollo de sus dimensiones humanas (pág. 22).</p> <p>6. El sistema educativo desarrolla una cultura de formación en deberes ciudadanos, convivencia y seguridad ciudadana, el respeto a los derechos humanos, reconocimiento y valoración de las diferencias de género, etnia y religión.</p> <p>7. Tenemos un país que ha fortalecido los procesos de formación en solidaridad, cooperación, participación y cultura democrática. (pág. 22)</p> <p>8. Tenemos un país que ha desarrollado una cultura de lo ético, valores cívicos y derechos humanos. (pág. 23)</p> <p>ACCIONES</p> <p>Currículos pertinentes</p> <p>7. Los PEI deberán desarrollar todo tipo de competencias en escenarios interculturales, que nos lleven a humanizar al hombre y a la educación en medio de y a través de la tecnología, las TIC y la sociedad globalizante, y que fomente el arraigo e identidad cultural como nación, como latinoamericanos y como ciudadanos del mundo.</p> <p>8. Planificar y desarrollar una oferta amplia de alternativas educativas para la formación técnica, humanística, social, artística y científica, de acuerdo con las necesidades de los sujetos educativos y de sus contextos local, regional y nacional.</p> <p>9. Incluir en el currículo de todas las áreas del saber el enfoque de derechos y el respeto a todas las diferencias de clase, edad, etnia, género, orientación sexual, discapacidad, origen regional rural, desplazamiento y otras.</p> <p>10. Rediseñar currículos a partir de la investigación pertinente a los contextos.</p>	<p>Se especifican el tipo de atención de acuerdo a las necesidades educativas de la población víctima del conflicto armado. Esas necesidades teniendo en cuenta la biodiversidad, la pluriculturalidad y la multi-etnia. La formación docente favoreciendo el manejo de la interculturalidad y la inclusión. Me parece importante que se tenga en cuenta el arraigo, ya que el desplazamiento genera desterritorialización. Yo pensaría que no solo respetuoso sino a quien se le respeten sus derechos. La formación en DDHH como eje fundamental para la no discriminación y la no violencia. EL enfoque de género y diversidad para que los currículos sean pertinentes con las necesidades y capacidades de cada estudiante y esto se debe estiplar o los PEI, esto se refiere en las acciones, pero no se observan acciones que se puedan aplicar y medir la efectividad en las instituciones, considero que no solo es incluir en los PEI solo como requisito sino como es la implementación. En esta acción convergen diferentes factores en el que la educación puede reducir esa desigualdad social y económica, haciendo del estudiante un sujeto de derechos y más participativo en lo político, es interesante todo este parafraseo, sin embargo no hay especificidad en como articularlo con las realidades de las instituciones y de las comunidades educativas. Con el programa educación en y para la paz, se enmarcan una serie de principios, objetivos y enfoques que contribuirían a que la educación se diera de manera pertinente en y para las necesidades y diversidades que se presentan en la sociedad. en este objetivo uno supone que todos los actores educativos encaminan sus acciones en esa educación para la paz que favorece la inclusión de todos y todas. En el siguiente objetivo es interesante como se mencionan los espacios protectores para garantizar y restituir derechos de niños y niñas, esto depende de todos los sectores y miembros de la sociedad, y la escuela sería uno de esos primeros espacios. la educación en valores como base para la convivencia y la no-violencia teniendo como premisa los DDHH donde el respeto por el otro es lo principal. Aunque no esté específico este empoderamiento posibilitaría la mitigación de factores que generen discriminación y porque no del desplazamiento forzado, esto implementado desde el currículo. Atención especializada para población vulnerable pero no se describe el cómo son estos programas Educación humanizada, DDHH, psicólogos orientadores por cada 500 estudiantes. los medios de</p>
--	---------------------------	--	--------------------------	--	---

			<p>11. Incorporar las perspectivas de género, diversidad étnica y sexual en los PEI.</p> <p>15. Establecer, como actividades obligatorias y fundamentales comunes en todo el proceso escolar, la apropiación de la lengua materna (oral y escrita), como base de la cultura, el ejercicio de la libertad de expresión y el camino esencial para la construcción de conocimiento y la aproximación a otras culturas.</p> <p>16. Producir los lineamientos curriculares, pedagógicos y didácticos, que permita fomentar procesos para una educación intercultural.</p> <p>18. Garantizar el cumplimiento dentro de los programas de formación de las instituciones educativas del país, de la cátedra etnoeducativa como elemento que fortalece el sentido de identidad colombiana. (Pág. 24)</p> <p>Proyecto de nación</p> <p>2. Lograr una educación que contribuya a la construcción de un país productivamente competitivo, pero más equitativo en términos de la redistribución de las riquezas, democrático e inclusivo, con justicia, solidaridad social, amor y convivencia; una cultura de respeto hacia el otro y cooperación hacia los demás, con miras a la construcción de un proyecto de sociedad y de un sujeto más integral, conocedor de sus derechos y políticamente más activo. (Pág. 25)</p> <p>II. EDUCACIÓN EN Y PARA LA PAZ, LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA</p> <p>1. Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad. Diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de derechos y deberes. • Principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género. • Valoración y tratamiento integral de los conflictos. • Respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible. <p>Objetivos</p> <p>1. Garantizar la construcción de cultura de paz, basada en una educación que trabaje en conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y competencias, que desarrollen, en todos los actores educativos, la autonomía moral y ética, a partir de la reflexión sobre la acción, haciendo realidad la equidad, la legalidad, la inclusión social, el respeto y la valoración de la diversidad étnica, económica, cultural, religiosa, política, sexual y de género. (Pág. 27).</p> <p>2. Otros agentes educativos y relaciones con el entorno</p> <p>Objetivos</p> <p>7. Fortalecer la construcción de entornos protectores que garanticen y restituyan los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes para prevenir toda forma de violencia, maltrato, explotación económica, abuso y explotación sexual, incluido su reclutamiento o vinculación a grupos armados ilegales. (Pág. 29)</p> <p>3. Educación en valores</p> <p>Objetivos</p> <p>8. Educar para la participación responsable y crítica, constructiva y solidaria, acorde con los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, apropiada para los diferentes actores según su contexto. 9. Ofrecer medios y estrategias pedagógicas que le permitan al ciudadano colombiano, identificar su rol y responsabilidad dentro de la comunidad como gestor de paz, promotor y defensor de los derechos humanos, y del derecho internacional humanitario, de los valores y la convivencia. (Pág. 39)</p> <p>4. Estructura y organización escolar</p> <p>Objetivos</p> <p>6. Adecuar el currículo en todos los niveles de educación, los planes de estudio y las prácticas pedagógicas en una perspectiva democrática, teniendo como base el desarrollo humano integral sostenible y la educación en valores para una cultura del</p>	<p>comunicación no atendieron a lo estipulado (Escobar el patron del mal) Se puede evidenciar que MEN plantea objetivos pero la planeación, ejecución de los programas debe ser a cargo de las instituciones educativas. Se delega pero no se dan lineamientos claros. Se propone la innovación y fortalecimiento pedagógico mediado por las TIC respetando las diversidades y preservando su identidad.</p>
--	--	--	---	--

			<p>ejercicio, promoción y defensa de los derechos humanos, la ciudadanía y la convivencia. (Pág. 31)</p> <p>. Derechos, protección, promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales Aplicar políticas intra e intersectoriales para el respeto y la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables, mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos.</p> <p>Objetivo</p> <p>1. Brindar atención especializada a través de programas individuales y grupales a niños, niñas, jóvenes y adultos que han vivido violencias, otras poblaciones vulnerables, con necesidades educativas especiales y con limitaciones en su salud física y mental. (Pág. 31)</p> <p>6. Derechos, protección, promoción y población vulnerable y con necesidades especiales El país ha desarrollado un sistema especial de atención educativa para todas las poblaciones vulnerables que incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopción de estrategias compensatorias de educación en emergencia. • Desarrollo de programas intersectoriales específicos para estos casos. • Difusión y puesta en práctica de un portafolio de ofertas educativas de comprobada eficacia, flexibles, diferenciales y pertinentes, acordes con sus necesidades. • Programas especiales de pedagogía de la reconciliación y de preparación para situaciones de posconflicto. <p>Metas</p> <p>1. Se verifica el aumento progresivo en el número de instituciones educativas, entes territoriales y organizaciones de la sociedad civil que atienden, de manera especial, la recuperación psicoafectiva de niñas, niños, jóvenes y adultos que así lo requieran.</p> <p>2. Las instituciones de educación cuentan con maestros especializados, espacios y dotaciones necesarias para el desarrollo de los talentos artísticos y deportivos de niños, niñas y jóvenes en la edad iniciada.</p> <p>3. Se cuenta con atención especializada, a través de programas individuales y grupales, para niños, niñas, jóvenes y adultos que han vivido situaciones de violencia; lo mismo otras poblaciones vulnerables, con necesidades educativas especiales y con limitaciones de su salud física y mental. (Pág. 37)</p> <p>7. A partir de la aprobación del Plan Decenal 2006-2016, el Estado colombiano en sus niveles local, departamental y nacional deberá iniciar el cumplimiento de la normatividad vigente en relación con el desarrollo humano integral a través de la misión social, el respeto y la valoración a la diversidad étnica, económica, cultural, política, sexual, bioambiental y religiosa; desde lo cognitivo, axiológico, procedimental y convivencial, en todo el territorio nacional, el cual debería consolidarse en el 2016.</p> <p>8. En el 2016 el 100% de la población colombiana cuenta con una educación humanizada, incluyente, de calidad y respetuosa de los derechos humanos.</p> <p>9. El 100% de las instituciones de educación del país en el 2016, cuenta con servicio de asesoría, promoción, atención psicológica y de orientación, en la relación de un profesional por cada 500 estudiantes. (Pág. 32)</p> <p>7. Se emiten programas en los medios de comunicación nacional, regional y local con contenidos que promuevan la paz, la convivencia y la cultura de la legalidad y la no-violencia. (Pág. 34)</p> <p>3. Todas las instituciones de educación ejecutan proyectos, planes y programas desde todas las disciplinas, con las cuales se propicie el aprendizaje integral para el ejercicio del respeto por los derechos humanos, la práctica de valores para una vida digna de todos los ciudadanos. (Pág. 36)</p> <p>III. RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DESDE Y USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN</p>	
--	--	--	---	--

				<p>MACRO OBJETIVOS Y OBJETIVOS</p> <p>5. Innovación pedagógica e interacción de los actores educativos Construir e implementar modelos educativos y pedagógicos innovadores que garanticen la interacción de los actores educativos, haciendo énfasis en la formación del estudiante, ciudadano del siglo XXI, comprendiendo sus características, necesidades y diversidad cultural. (Pág. 45)</p>	
--	--	--	--	--	--

Por favor entregar documento con primer análisis que contenga fragmentación, comentarios y tematización con las categorías saberes (sobre Infancia, infancia desplazada, construcciones de niñez desplazada, desplazamiento forzado, educación para desplazados y políticas educativas para desplazados). Metodológica y teóricamente tener en cuenta las lecturas de Muzzopapa y Carli, así como la lectura de Diana Milstein "Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas.

DOCUMENTO	FRAGMENTACIÓN	TEMA	COMENTARIOS
<p>AUTO N° 251 de 2008</p>	<p>(pág. 1) después de haber convocado una sesión de información técnica el día 28 de junio de 2007 con la participación de los menores de edad desplazados y sus voceros, y de haber analizado los informes que le fueron presentados después de dicha sesión.</p> <p>(pág. 2) Los niños, niñas y adolescentes colombianos en situación de desplazamiento forzado son las víctimas más débiles e indefensas del conjunto de la población desplazada por el conflicto armado en el país</p> <p>(pág. 13) La afectación diferencial del desplazamiento forzado sobre niños, niñas y adolescentes se manifiesta de tres maneras. En primer lugar, por el paso apremiante del tiempo durante fases críticas del desarrollo de los menores en situación de desplazamiento, que genera la pérdida irremediable de etapas fundamentales en su proceso de crecimiento, con lo cual el impacto perverso del desplazamiento se proyecta y multiplica hacia el futuro en cada uno de sus cursos individuales de maduración. 2.2. En segundo lugar, porque los menores desplazados son afectados por una serie de problemas transversales diferenciados comunes a la niñez y adolescencia en situación de desplazamiento.</p> <p>los menores de edad en situación de desplazamiento en Colombia se ven afectados por los siguientes ocho tipos de problemas transversales diferenciados: (a) problemas graves de desprotección frente a diversos riesgos y peligros que amenazan directamente sus derechos en las esferas del maltrato; la violencia; la explotación; la trata; la mendicidad y la vida en la calle; la utilización en comercios ilícitos; el control social por los actores armados ilegales; y la presencia de pandillas y grupos delincuenciales en sus lugares de asentamiento; (b) problemas graves de hambre y desnutrición; (c) problemas graves y mayormente prevenibles en el campo de la salud, derivados tanto de los problemas de alimentación que sufren, como de sus condiciones insalubres de existencia y de la precariedad en la respuesta estatal; (d) problemas graves en el campo de la educación, principalmente en los ámbitos de cobertura y acceso, permanencia, flexibilidad y adaptabilidad del sistema; (e) problemas graves de índole psicosocial; (f) problemas graves en el campo de la recreación; (g) problemas graves en los campos de la capacidad de participación y de organización; y (h) problemas graves en el ejercicio de sus derechos como víctimas particularmente indefensas del conflicto armado y del delito.</p> <p>(pág. 14) A su vez, estos problemas transversales resultan acentuados y profundizados en ciertos <i>ámbitos críticos</i>, en los que se retroalimentan perversamente entre sí para obstruir con especial fuerza el ejercicio de los derechos fundamentales. Tales ámbitos críticos de intensificación de los problemas transversales son los siguientes: (a) el ámbito de la etapa de emergencia del desplazamiento forzado; (b) el ámbito de la primera infancia; (c) el ámbito de la adolescencia; (d) el ámbito de las niñas y las adolescentes desplazadas; (e) el ámbito de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a grupos étnicos -indígenas o afrodescendientes- desplazados; y (f) el ámbito de los menores de edad con discapacidad en situación de desplazamiento. El impacto diferencial del desplazamiento forzado sobre niños, niñas y adolescentes debe generar, necesariamente, una respuesta igualmente diferencial de parte del Estado. Al interior de dicha respuesta diferencial, es decir, del enfoque diferencial étareo de la política pública de atención a la población desplazada, debe tenerse siempre en cuenta la marcada diversidad del grupo hacia el cual tal política se dirige; en efecto, la categoría “menores de edad” abarca una gran diversidad en términos de etapas del desarrollo, adscripción étnica y cultural y necesidades especiales, que ha de ser necesariamente reconocida por las autoridades encargadas de diseñar e implementar el enfoque diferencial en cuestión. Tal como se ha explicado a la Corte, “es preciso tener en cuenta que la niñez no es una categoría homogénea, es un sector poblacional de una gran diversidad, con múltiples identidades, donde entra en juego tanto lo material como lo simbólico, así como también lo cultural, lo socioeconómico, la dimensión de género, lo político, lo étnico y lo religioso, factores que se conjugan en un momento histórico determinado.</p> <p>(pág. 15)</p>	<p>Desplazamiento forzado, niñez desplazada</p>	<p>Niños y niñas que participan sin voz</p> <p>Indefensos, débiles</p> <p>Infancia como etapa que se pierde en los niños, niñas y jóvenes</p> <p>A estos problemas están expuestos todos los niños, niñas y jóvenes del país, pero son más susceptibles porque varios actores familia, estado, grupos alzados en armas legales e ilegales, entre otros violan sus derechos.</p> <p>Niñez como población heterogénea, diversa por etapas de desarrollo, género, pertenencia a una etnia y practicas culturales y por las necesidades especiales (término que en la actualidad no se emplea)</p>

El desfase protuberante que existe, así, entre el ámbito del derecho y el ámbito de la realidad fáctica, se nutre a su vez de **una falencia social y estatal** que ha sido igualmente identificada por la Corte, a saber, el hecho de que **los menores de edad en situación de desplazamiento forzado en el país no son tratados en la práctica como sujetos de derechos en sí mismos, ni por las autoridades ni por los demás actores sociales y familiares, mucho menos como sujetos de especial protección constitucional titulares de derechos prevalecientes y de aplicación inmediata.** Por el contrario – el tratamiento del que comprobadamente son objeto, revela que a los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento se les visualiza en general como meros “dependientes”, “beneficiarios”, “receptores”, “cargas” o “accesorios” de uno o más sujetos de derecho adultos dentro de cada núcleo familiar en situación de desplazamiento.

(pág. 16)

El impacto práctico de esta falencia social y estatal en la aproximación a los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, consiste en que por no ser tratados materialmente de manera acorde con su condición de sujetos de especial protección, quedan invisibilizados -es decir, igualmente no reconocidos- tanto sus riesgos, necesidades y vulnerabilidades específicas, como sus potencialidades de desarrollo hacia el futuro, y las responsabilidades y deberes correlativos de sus familias, cuidadores y del Estado. En ausencia de un reconocimiento sustantivo de su carácter de sujetos titulares de derechos fundamentales prevalecientes, es imposible incorporar un enfoque diferencial étareo dentro de la política pública de atención a la población desplazada, ya que tal incorporación de un enfoque diferencial presupone una labor decidida de autoridades, familias, cuidadores y otros actores sociales en el sentido de identificar dichos riesgos, necesidades, vulnerabilidades y potencialidades, y responder oportuna y efectivamente a los mismos.

La Corte constatará en el presente Auto la falta de tratamiento de los menores de edad en situación de desplazamiento como sujetos de protección especial en sí mismos, titulares de derechos fundamentales prevalecientes, y merecedores de atención y protección prioritaria y vigorosa;

(pág. 17)

en sus dimensiones cualitativas reales más allá del registro de menores desplazados, **invisible** para las autoridades y para la sociedad. La invisibilidad del problema se genera, en criterio de la Corte, por una serie de factores de invisibilización diferenciables, que se examinarán en las secciones subsiguientes. Tal invisibilidad se traduce en dos consecuencias primordiales: la inadecuación de base de cualquier actuación estatal destinada a responder a la apremiante situación de los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, al desconocerse la magnitud real del problema; y la exclusión de los menores

(pág. 18)

Según se ha demostrado a la Corte, la respuesta estatal a esta situación ha sido insuficiente por siete razones concretas: (i) es una respuesta puntual en determinados aspectos de la política y hacia ciertos grupos de edad, y no sistemática ni integral, (ii) no ha sido una respuesta específica para los menores de edad desplazados, sino una mera facilitación formal de su acceso a los programas gubernamentales ordinarios ya existentes para la población vulnerable, (iii) ha sido una respuesta fragmentada y desorganizada, en la cual brilla por su ausencia un centro coordinador y unificador de las acciones realizadas, (iv) la respuesta ha sido tardía, carente de la asignación de recursos específicos para menores desplazados y de los funcionarios requeridos para materializarla debidamente, (v) en gran parte ha sido una reacción jurídico-formal a través de planes de acción y declaraciones de buena voluntad, (vi) ha sido desnaturalizada por sus resultados reales; y (vii) carece de un enfoque de prevención específico frente a las causas concretas del impacto desproporcionado del desplazamiento forzado sobre niños, niñas y adolescentes.

(pág. 33)

3. Riesgos especiales a los que están expuestos niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano, que generan su desplazamiento forzado, el de sus familias y comunidades.

3.1. Riesgo de ser víctimas de crímenes individual y deliberadamente cometidos contra su vida e integridad personal por los actores armados.

Otro grupo de crímenes se cometen contra menores de edad que han adquirido visibilidad ante los actores del conflicto armado por causa de ciertas actuaciones del Estado; es el caso, por ejemplo, de algunos menores de edad desvinculados de los grupos armados al margen de la ley que son utilizados como informantes por las autoridades.

Las practicas de todos los actores no dan cuenta de la protección y garantía de los niños, niñas y jóvenes, es decir se desconoce a los menores como sujetos de derechos, sino como aquellos que reciben beneficios o servicios

Sujetos invisibilizados, donde la diversidad queda desconocida

Un objetivo del auto es ese reconocimiento

Esto quiere decir que serían solo programas para ellos, no seria algo que genera exclusión?

	<p>(pág. 34) 3.2. Riesgo de reclutamiento forzoso de menores de edad por los grupos armados ilegales que participan en el conflicto armado colombiano. <i>Ocurrencia extendida y reiterada en todo el territorio nacional.</i> Es un hecho comprobado que el reclutamiento forzado de menores de edad –niños, niñas y adolescentes- es una práctica criminal en la que incurren en forma extensiva, sistemática y habitual los grupos armados ilegales que toman parte del conflicto armado en Colombia⁴⁶, tanto guerrillas como paramilitares⁴⁷.</p> <p>3.2.2. <i>Reclutamiento forzado de menores como causa directa de desplazamiento forzado.</i> El reclutamiento forzoso de niños, niñas y adolescentes por los grupos armados ilegales es una de las causas principales</p> <p>(pág.37) Según el informe de Human Rights Watch, “<i>al menos uno de cada cuatro combatientes irregulares</i>” en el país tiene menos de 18 años de edad. El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ha expresado recientemente su grave preocupación por el</p> <p>(pág. 41) la Defensoría del Pueblo ha señalado que “<i>existen factores de índole social, familiar, económica, cultural y afectiva que inciden como factores de vulnerabilidad para el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados ilegales. Los contextos de privación económica, la falta de acceso a servicios de educación, salud, bienestar y recreación, así como la carencia de redes afectivas y de protección, entre otras condiciones de vulnerabilidad, influyen de manera determinante en el ingreso de esta población a las filas.</i>”</p> <p>(Pág. 45) los miembros de los grupos armados ilegales desarrollan estrategias criminales de manipulación psicológica de niños, niñas y adolescentes para constreñirlos, con perfidia y engaño, a unirse al conflicto armado. El reporte de Human Rights Watch, por ejemplo, expresa que “<i>las fuerzas irregulares explotan la vulnerabilidad de los niños. Organizan campañas de reclutamiento en las que se presenta el atractivo de la vida del guerrero y se tienta a los niños con promesas de dinero y un futuro más prometedor.</i>”</p> <p>(pág. 81) sino también por la importancia decisiva de los períodos de la infancia, la niñez y la adolescencia para la configuración de la personalidad adulta.</p> <p>los niños, niñas y adolescentes desplazados pierdan la oportunidad de vivir de acuerdo con su edad, y de desarrollarse plenamente hacia el máximo de sus capacidades individuales. Esta pérdida de etapas vitales determinantes es irrecuperable.</p> <p>(pág. 226) La primera infancia como ámbito crítico de intensificación y confluencia de problemas transversales. La importancia de la primera infancia</p> <p>(pág. 230) La adolescencia como ámbito crítico de intensificación y confluencia de problemas transversales. La adolescencia de las personas en situación de desplazamiento es un ámbito particularmente crítico de confluencia de problemas transversales, por tres motivos básicos: (a) son los adolescentes quienes soportan algunos de los peores riesgos para su vida, integridad personal y demás derechos, y por lo mismo requieren mayores niveles de protección; (b) los adolescentes, y la adolescencia, son culturalmente invisibles y/o menospreciados, pese a la importancia de esta etapa de la vida para la formación de la identidad adulta, invisibilidad que acentúa los diversos riesgos a los que se exponen; y (c) es la etapa vital que recibe un nivel menor de protección por la política pública de atención a la población desplazada.</p>		<p>Menores informantes y perseguidos por servir a fuerzas militares, da cuenta de una infancia vista como objeto, utilizados. De esta manera si son visibles</p> <p>No solo por grupos ilegales, anteriormente se dice que las FFMM también reclutan</p> <p>Menores de edad combatientes irregulares</p> <p>Niños y niñas con facilidad de manipular por sus vulnerabilidades</p> <p>Infancia como etapa de formación para la adultez.</p>
--	--	--	--

			Separan por etapas de desarrollo y ver las afectaciones de acuerdo a las capacidades de comprensión de la situación.
--	--	--	--

Anexo 7

Título: “Infancias Desplazadas: Políticas Públicas Educativas y Experiencias en Colombia”

Modalidad: COINVESTIGACIÓN

Nombre Estudiante: YULI DALLANA TORRES RODRÍGUEZ

Director: PAULO ALBERTO MOLINA BOLÍVAR

Teniendo en cuenta el plan de trabajo y los acuerdos que se establecen con el tutor en las asesorías se realiza la autoevaluación con los avances.

Cronograma

ACTIVIDAD/PRODUCTO	FECHA DE ENTREGA
<p>Contextualización y aceptación de la temática</p> <p>Descripción del problema central y el proyecto de investigación doctoral</p>	<p>Se realizó sesión junto con docente Aura Mora y compañeras de coinvestigación.</p> <p>El docente tutor nos da a conocer su tesis de doctorado, objetivos, variables, temas y planteamiento del problema.</p> <p>15 de febrero</p>
<p>Discusiones teóricas y metodológicas entrega de bibliografía</p> <p>Presentación y contacto con Camilo Molina responsable de pasantía en CIESPAL</p> <p>Elaboración del plan de trabajo y acuerdos de entrega del trabajo de grado</p>	<p>Se han realizado sesiones grupales de manera presencial y virtual de asesoría, abordando temas y autores, generando reflexiones y preguntas que alimentan la escritura del artículo de coinvestigación. En drive el tutor comparte la bibliografía propuesta para cada temática.</p> <p>Temas: Sociología de la infancia</p> <p>Políticas Educativas lo que dicen los actores.</p> <p>Objetivos de la investigación.</p> <p>Sesiones de 26 de marzo, 11 de abril, 02 de mayo, 04 de mayo, y en los meses de junio, julio, agosto y septiembre</p> <p>En sesión del 12 de marzo llamada por whatsapp direccionada por el docente tutor.</p> <p>Se envía inicialmente una propuesta en febrero 24 al docente tutor, el docente retroalimenta en sesión del 29 de febrero y finalmente se envía el 13 de marzo al correo electrónico del coordinador de proyectos de grado y al tutor con las propuestas realizadas por el docente tutor.</p>

<p>Asesoría para Realización de marco teórico. Se trabajarán las categorías analíticas para abordar las infancias desde la sociología de la infancia.</p> <p>Asimismo, el enfoque teórico estará asociado al estudio de las Políticas Educativas desde el discurso y el modelo de análisis narrativo y al análisis decolonial de la situación de niñas y niños en América Latina.</p> <p>Se asignan lecturas para el desarrollo de la parte conceptual sobre las cuales se harán fichas bibliográficas</p>	<p>Sesión grupal 11 de abril, 16 de mayo y 28 de mayo e individual 19 de mayo. Se realiza análisis de sociología de la infancia reconociendo los enfoques Estructural, Relacional, Constructivista y se tiene en cuenta el Generacional</p> <p>Se aclara el paradigma interpretativo en el que se basa el proyecto, objeto de estudio, métodos y técnicas de investigación y la perspectiva metodológica. Y se resalta la congruencia que debe tenerse entre lo teórico y lo metodológico, y la triangulación de métodos, también se deja claro conceptos como infancia que se refiere a una categoría social, con un equivalente a clase o género, y la dominación entre el adulto y el niño(a), niñez como grupo-colectivo y niño-niña como individuo. El Análisis discursivo de las P.E desde las acciones y significaciones de los actores, y la historia oral para recuperar narraciones de la trayectoria educativa de NNJ desplazados internamente por la violencia.</p> <p>Falta por profundizar, se hizo lectura Manfred Liebel</p> <p>Esta bibliografía se encuentra en Drive. En sesión del 06 de Abril se aclara sobre como diligenciar estas fichas y la pertinencia al escribir el artículo.</p> <p>Las lecturas se realizaron de autores como Lourdes Gaitán, Philippe Ariès, César Tello, Andre Roth, Juan Ricardo Aparicio, Patricia Lasso, Daniel Bertaux</p> <p>En Sesión grupal del 04 de mayo se define que el artículo será de investigación, con los encuentros se tiene como objetivo enriquecer en la escritura de los antecedentes y el diálogo teórico -conceptual, se profundiza en las categorías prácticas y saberes</p>
--	--

<p>Definición sobre tipo de artículo (revisión o investigación) Esta definición para también por la elaboración de hipótesis que le aporten al problema de investigación y perfilen la dedicación de la coinvestigadora</p> <p>Durante la semana del 14 al 21 de marzo se contacta a CIESPAL y se define el lugar y temática de la pasantía.</p> <p>Desde el encuadre metodológico se analizarán las diferentes herramientas para la obtención e información: encuesta cualitativa, entrevista, grupo focal e historias de vida.</p> <p>Definición de objetivos a tratar para realizar el artículo y la organización de este.</p>	<p>Se realiza diálogo de saberes de manera virtual con docentes René Hunda y Camilo Molina en sesión grupal con docentes del programa de Maestría CEC y estudiantes de esta, se reconocen lugares y temáticas que se pueden visualizar en ese contexto. 18 de abril. Además, en reunión el 02 de mayo el docente Camilo Molina informa acerca de los productos y la participación en los espacios que ofrece la universidad CIESPAL.</p> <p>Estos son:</p> <p>El artículo se puede publicar en revista CHASQUI, que es una revista indexada.</p> <p>Escribir capítulo para libro migración y refugio. (octubre 2020)</p> <p>Artículo para el laboratorio de la comisión de paz (junio 2020)</p> <p>Pendiente para profundizar y elaborar</p> <p>En primer ejercicio práctico enviado el 25 de junio se estableció introducción, tema, antecedentes y definición del problema, de la retroalimentación con tutor puedo establecer que en la introducción se debe dar a conocer el marco en el que se coloca que sería el desplazamiento forzado, políticas educativas, niños y niñas desplazados, además el tema es el que se refiere en la tesis doctoral, y que los antecedentes se deben presentar desde lo general migraciones en el mundo, hasta lo local desplazamiento forzado en Colombia.</p> <p>El 11 de junio se envía ejercicio de hipótesis de acuerdo a los objetivos de la investigación, formas de abordar los objetos de estudio en lo metodológico y un borrador de entrevista semiestructurada para orientadores.</p> <p>Avances de artículo entregado el día 17 de agosto con ajustes recomendados por el tutor.</p>
---	---

<p>Mapeo de actores y de instituciones.</p> <p>Primer acercamiento a campo</p> <p>Entrega de documento con análisis documental que incluya las categorías de representaciones sociales, políticas educativas e infancias desplazadas.</p> <p>Realización de cronograma para la pasantía</p>	<p>Aplazado por contingencia</p> <p>Aplazado por contingencia</p> <p>Se realizó análisis del Auto 251 reconociendo las categorías de infancias, niñez y desplazamiento, para esto el docente tutor, explica análisis a través de la fragmentación, temáticas y comentarios en sesión del 04 de mayo.</p> <p>El 8 de mayo se envía la propuesta para pasantía, teniendo como base, el formato de guía para sistematización de pasantía desarrollado en clase de sistematización, estableciendo preguntas, tema principal y referentes conceptuales. Retroalimentación por parte del docente en sesión del 16 de mayo, se debe especificar lugares a visitar. Y se reenvía con correcciones el día 28 de mayo.</p>
<p>Realización de trabajo de campo en colegios seleccionados y con autoridades de política educativa</p> <p>Por definir trabajo de campo con niñas y niños.</p> <p>Revisión de documentos de investigación y diarios de campo</p> <p>Elaboración de primeros resultados.</p>	<p>Aplazado por contingencia</p>
<p>Entrega de primer borrador de artículo que incluya:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resumen (250 palabras con 2. Introducción (tema, problema, objetivos, metodología, resultados previstos, aportes a los campos de investigación) 3. Antecedentes y diálogo teórico conceptual 4. Ruta metodológica 5. Principales resultados. <p>Pasantía en CIESPAL Ecuador</p>	<p>02 de julio primer avance de artículo</p> <p>Avances de artículo entregado el día 17 de agosto con ajustes recomendados por el tutor.</p> <p>Avances de artículo entregado el 01 de octubre.</p> <p>Se elabora carta para solicitud de pasantía junto con el tutor, se envía al docente Carlos Samudio el día 29 de julio.</p> <p>Se diligencian cartas de compromiso de pasantía con Uniminuto y CIESPAL, las cuales se envían al correo de docente Carlos</p>

<p>Primera Socialización de avances del proyecto de grado en el Subcampo de pedagogía decoloniales</p>	<p>Samudio los días 31 de agosto y 07 de septiembre respectivamente.</p> <p>Se realiza el cronograma de pasantía junto con compañeras de coinvestigación y se envía a correos el 16 de septiembre.</p> <p>Se construye presentación en power point tomando como base la presentación del tutor, se realiza revisión de estadísticas para actualizar y de autores para complementar.</p> <p>El día 24 de julio se realiza la socialización en so subcampo.</p>
--	---

Otras Actividades

<p>Asistencia a reunión de tutores</p>	<p>Asistí de manera presencial junto con tutor a la presentación del programa de maestría, las modalidades de trabajo de grado, posibles lugares de pasantía en Abya Yala y la designación de tutores de acuerdo al subcampo y tema de proyecto de grado</p>
<p>Asistencia a reunión de subcampo</p>	<p>De manera presencial el día 28 de febrero se hizo una breve presentación del proyecto del cual soy participe en modo coinvestigación.</p> <p>23 de Abril de manera virtual se realiza diálogo de saberes con sabedora Elvira Espejo.</p>