

INFANCIAS EN EL CONFLICTO ARMADO: UN ACERCAMIENTO A LAS
PROPUESTAS, EXPERIENCIAS, ESTRATEGIAS E INTERVENCIONES
PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE NIÑOS Y
NIÑAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN EL PERIODO
2007-2019

Presentado por

JENIFER ALEXANDRA QUINTERO RAMOS

LAURA SOFÍA HERNÁNDEZ BUITRAGO

STEPHANIE NORIEGA CASTILLO

Presentado a

JOHN JAIRO MATEUS ARBELAEZ

Tutor trabajo de grado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
2020

Tabla de contenido

Justificación	6
Planteamiento del problema	11
Objetivo general	20
Objetivos específicos	20
Metodología del trabajo de investigación	21
Fases de la Investigación	27
Fase de Contextualización	28
Fase Analítica	34
Fase de Categorización	37
Capítulo I	38
Contextualización	38
1.1 Acercamiento al Conflicto Armado en Colombia	38
1.2 Las Infancias en el Conflicto Armado colombiano	41
1.3 Antecedentes	46
Capítulo II	53
Referentes Conceptuales	53
2.1 Infancias	54
2.2 Tipos de acompañamiento implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para las infancias víctimas del conflicto armado	60
2.3 Rol del maestro y maestra en el acompañamiento a las infancias víctimas del conflicto armado	66
Capítulo III	71
Análisis e interpretación de los diferentes documentos	71
3.1 Infancias	73
3.2 Tipos de acompañamiento implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para las infancias víctimas del conflicto armado	88
3.3 Rol del maestro y maestra en el acompañamiento a las infancias víctimas del conflicto armado	135
Conclusiones y Recomendaciones	151
Referencias	160
Anexos	179

La Patria

*Esta casa de espesas paredes coloniales
y un patio de azuleos muy decimonónico
hace varios siglos que se viene abajo.
Como si nada las personas van y vienen
por las habitaciones en ruina,
hacen el amor, bailan, escriben cartas.*

*A menudo silban balas o tal vez el viento
que silba a través del techo desfondado.
En esta casa los vivos duermen con los muertos,
imitan sus costumbres, repiten sus gestos
y cuando cantan, cantan sus fracasos.*

*Todo es ruina en esta casa,
están en ruina el abrazo y la música,
el destino, cada mañana, la risa son ruina,
las lágrimas, el silencio, los sueños.
Las ventanas muestran paisajes destruidos,
carne y ceniza se confunden en las caras,
en la boca las palabras se revuelven con miedo.
En esta casa todos estamos enterrados vivos.
(Maria Mercedes Carranza)*

*“Una nunca está del todo preparada,
por eso se escoge ser profe, para aprender siempre...
Y yo, sigo aprendiendo.”
(Anónimo)*

Introducción

El presente trabajo de grado tiene como objetivo construir un estado del arte, desde la documentación publicada en Colombia, entre los años 2007 al 2019, en relación a los tipos de acompañamiento pedagógico con las infancias víctimas del conflicto armado interno; presentes en propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas, analizadas a partir de tres ejes: infancias, tipos de acompañamiento pedagógico diseñados e implementados con la población infantil víctima del conflicto y rol del maestro y maestra. Este ejercicio involucra una búsqueda, recopilación, lectura y análisis de documentos elaborados en el territorio nacional y dos a nivel internacional; además de ello, permite poner en tensión los puntos en común o tendencias halladas, dentro de las mismas, en relación a los ejes de análisis propuestos por el grupo de trabajo.

Este, en su estructura, está construido de la siguiente manera: en primera instancia se encuentra la introducción y justificación; en el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema a partir de preguntas como: ¿Qué tipos de acompañamiento pedagógico, en relación a las infancias víctimas del conflicto armado, se han generado en Colombia durante el periodo del 2007 al 2019? y, ¿Qué tendencias pueden ser identificadas en los textos producidos alrededor del tema a tratar durante este periodo de tiempo?. Contiguo a esto se encuentran los objetivos, diseño del modelo metodológico de la investigación, en donde se define que es un estado del arte y su relevancia como modalidad investigativa: lo que conlleva posteriormente a exponer las fases que tuvo el presente estado del arte. Finalmente, se da un acercamiento histórico de las implicaciones que ha traído el conflicto armado en Colombia en las últimas décadas, en donde además se hace una aproximación a las implicaciones que ha traído el mismo sobre las infancias víctimas del conflicto armado, puesto que, ha sido una de las

poblaciones mayormente afectadas de manera directa e indirecta por los hechos violentos a manos de grupos armados legales e ilegales.

El segundo capítulo, abarca los antecedentes y, la definición y construcción conceptual de los ejes: noción de las infancias, estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para el acompañamiento de la infancias víctimas el conflicto armado y rol de las maestras y maestros en el acompañamiento a las infancias en contextos donde ha estado presente el conflicto armado; los cuales permitieron analizar los documentos recopilados para identificar los diferentes puntos en común o tendencias presentes a lo largo de los textos.

El tercer capítulo profundiza en la realización del análisis en relación a los ejes, en donde se da cuenta de los hallazgos y tendencias frente a las concepciones que se tienen de las infancias, los tipos de acompañamiento pedagógico y herramientas pedagógicas o metodológicas tenidas en cuenta para el diseño e implementación de propuestas, estrategias, experiencias o intervenciones. En donde además, se hace un acercamiento a un sub-eje que aborda la importancia del rol de la institución familia dentro del diseño de las mismas. Asimismo, se presenta el último eje de análisis el cual sitúa al rol del maestro en el acompañamiento a niños y niñas víctimas del conflicto armado. Por último, se encuentran las conclusiones y recomendaciones.

Justificación

El conflicto armado colombiano ha ocasionado múltiples afectaciones a la población civil, el habitar en un contexto de guerra ha dado lugar a innumerables reflexiones académicas, personales, de colectivos sociales y diversas entidades, acerca de los efectos sociales, políticos, económicos, naturales, educativos, entre otros, que este ha acarreado consigo a lo largo del tiempo. A su vez, el habitar en contextos agrestes da una connotación distinta al ejercicio maestro, pues su labor y acompañamiento a la población civil o comunidades, indistintamente, se ve permeada de estos efectos que hacen que el maestro y maestra repiense su quehacer pedagógico en aras a dar respuesta a las necesidades contextuales, personales y particulares de los sujetos que han sido víctimas directas o indirectas del conflicto armado.

Es así que, el ser educadora o educador infantil invita a una doble reflexión frente a la situación social y política del país en relación a las infancias que habitan en este. Dicha labor, si así se quiere, se enmarca desde una postura ético-política que no desconoce la existencia de las múltiples infancias que se han visto vulneradas por los efectos del conflicto armado. Ya que, este ha acarreado consigo la movilidad masiva de personas a causa del desplazamiento forzado, alteraciones en las dinámicas de las grandes ciudades, afectaciones a comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes y rom, generando una ruptura cultural propia y colectiva, en donde han estado presentes las infancias y su núcleo familiar.

Es así que, por una parte se considera pertinente partir del reconocimiento de las múltiples infancias o las infancias diversas, puesto que, el país cuenta con una diversidad étnica y cultural desde la que no se podría hablar de una sola infancia. Aunado a esto, también se

reconoce que la infancia es considerada sujeto de derechos, como se atribuye a lo largo del Código de Infancia y Adolescencia del 2006. Continuando desde el marco de derechos, también se considera oportuno mencionar lo consignado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- en la *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, puesto que, Colombia es un país *parte* de la misma. En el Artículo 38 se hace mención a que los estados *parte* deben proteger y abstenerse de reclutar a toda persona menor de 15 años para que no *participen directamente en las hostilidades*, asimismo, en los párrafos 1 y 4 de este artículo se consigna lo siguiente:

(Parágrafo 1) Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño. (Parágrafo 4) De conformidad con las obligaciones dimanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado (UNICEF, 2006, p.26).

Por lo cual, acercarse a las posturas o nociones que se tiene de las infancias en algunas comunidades sociales y políticas, permite al grupo de trabajo realizar una aproximación al tipo de acompañamiento pedagógico implementado y encabezado por los diferentes actores o agentes educativos que acompañan a niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia. Ya que, estos primeros años de vida son considerados como un ciclo vital en donde se sientan las bases del desarrollo del ser humano, en donde se posibilita el fortalecimiento de capacidades, habilidades y potencialidades de cada sujeto (Gobierno de Colombia 2013).

Además de lo anteriormente mencionado, el grupo de investigación considera relevante mencionar desde las nociones que se tiene de las infancias, el rol que cumple la institución familia, ya que esta al ser comprendida socialmente como la primer institución garante de los derechos de los niños y las niñas, permitirá realizar un acercamiento a los modos en que la familia participa dentro de la creación y desarrollo de propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas orientadas a la atención y acompañamiento de las infancias víctimas del conflicto armado.

Desde allí, y parafraseando a Fajardo, Ramírez, Valencia, y Ospina (2018), se hace alusión a que son escasos los estudios e investigaciones que le otorgan un espacio al rol de la familia en relación a la forma en que se hace visible la participación de la misma, en el acompañamiento y atención a las infancias inmersas en el conflicto armado; enfatizando que, el valor de la institución familia debe ser visto no solo como “un núcleo de protección o un objeto más de fortalecimiento estatal” (p.10), sino también como una institución activa que puede aportar a la creación y promoción de acciones y políticas que mejoren la calidad de vida de los niños y las niñas.

A tono con los anteriores planteamientos, se pretende resaltar, además, el rol de los maestros desde su participación en la garantía de derechos de las infancias afectadas por el conflicto armado, puesto que estos son reconocidos “como agentes de cambio político y cultural, con capacidades y recursos para contribuir a la construcción de la paz en nuestro país, a partir de acciones concretas de incidencia en el ámbito cotidiano y en el ámbito político” (Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015, p.13). De igual modo, reconocer sus contribuciones en los diferentes procesos de adaptación en escenarios educativos, ya sean

formales, comunitarios o alternativos, que se han visto afectados por hechos violentos generados por el conflicto armado.

En este orden de ideas, también se hace necesario reconocer a los maestros por su carácter creativo y responsabilidad social en el diseño de distintos tipos de acompañamiento, comprendidos en el presente estado del arte como: propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas encaminadas hacia la atención o acompañamiento de las infancias víctimas del conflicto armado, como también en relación a la prevención de hechos que vulneren su bienestar e integridad. A partir de ello, Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2015) afirman que

Desde esta perspectiva, es importante desarrollar estrategias creativas, que involucren aspectos cognitivos, emocionales, comportamentales, comunicativos y psicosociales, pero ante todo, desarrollar estrategias participativas e incluyentes en la comunidad educativa, que nos permitan abordar de manera articulada la dimensión individual (personal, particular, singular), la dimensión colectiva (comunitaria, gremial, sectorial, societal) y la dimensión histórica (temporoespacial; trans-generacional) (p.20).

Es así que, el maestro desde su quehacer pedagógico, se ve obligado no sólo a repensar y reflexionar frente a sus propuestas, estrategias, experiencias o intervenciones pedagógicas, sino que a su vez, este, genera una resistencia a las dinámicas presentes en contextos de guerra, ya que en ocasiones su labor es afectada por los diferentes grupos armados ilegales, que ven a los escenarios escolares como trinchera de guerra o un insumo de capital humano que, en el caso de los niños, niñas y jóvenes, son usados por estos grupos para reclutamiento, venta de drogas, entre otras afectaciones como son mencionadas por el Registro Único de

Víctimas -RUV- (2020); siendo la postura del maestro o maestra la que, en ocasiones, mitiga procesos de reclutamiento y violencia hacía el estudiantado en los territorios.

Por todo lo anterior, este estado del arte tiene como intención comprender desde comunidades académicas, sociales y de maestros, los tipos de acompañamiento pedagógico que se ha pensado y tenido en cuenta en los últimos años para el diseño y creación metodológico de propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas para las infancias víctimas del conflicto armado, a partir de ello, también se pretende identificar el rol que tiene el maestro y maestra dentro de las mismas. Adicional a esto, la compilación documental permitirá entender cómo son nombradas o comprendidas las infancias, ya que según como se conciben, se marcan rutas de acción para su acompañamiento y visibilización de sus derechos.

Aunado a lo anterior, este ejercicio de compilación documental también posibilitará al grupo de investigación identificar tensiones y puntos en común, con el fin de realizar un balance general sobre las apuestas y tendencias metodológicas que han surgido desde diferentes agentes o comunidades educativas en el periodo del 2007 al 2019. Pretendiendo que este, sea un tema de reflexión e investigación constante por parte de los diferentes agentes educativos o actores que acompañan a las infancias. Se espera que el presente estado del arte, se conciba como referente e insumo a futuras maestras y maestros en formación o personas que tengan como interés acompañar a las infancias que han sido víctimas del conflicto armado interno, según las particularidades de esta población.

Planteamiento del problema

El conflicto armado que vive nuestro país desde hace años ha afectado a un gran porcentaje de la población infantil en Colombia. El impacto en la vida de los niños y las niñas se ha dado desde la vulneración, violación de sus derechos y afectaciones como: reclutamiento, desplazamiento forzado, hostigamientos, vinculación a actividades relacionadas con grupos armados, lesiones físicas y psicológicas, violencia sexual, vulneración del derecho a la educación, entre otros.

Para la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia -COALICO- (2020), en su boletín No. 22 se encuentran cifras acerca de la vinculación de niños y niñas al conflicto armado en Colombia en el período de enero a marzo del 2020, las cuales registran 73 eventos violentos de los cuales 48 de ellos afectaron directamente a 6.370 niñas y niños, entre estos un 16,6% de ellos fueron víctimas del desplazamiento forzado y un 1,39% fueron afectados por el reclutamiento. En relación a ataques en zonas cercanas a escuelas y hospitales, al menos un 7,06% de niños y niñas fueron afectados. Y, en cuanto al bloqueo de suministros y servicios básicos, al menos el 71,7% de los niños y niñas se vieron afectados.

Con relación al uso de niños y niñas en campañas cívico-militares (actividades propuestas por las Fuerzas Armadas Militares, como las campañas de salud, recreación, deporte y demás, que se usaban como estrategia para reclutamiento de menores), presenta que al menos un 3,13% de niños y niñas fueron afectados. Además, respecto a acciones violentas que transgreden el derecho a la vida e integridad personal, se registró que un 0.04% de niños y niñas fueron afectados.

A su vez, frente a las vulneraciones de derechos, en particular el derecho a la educación, se encuentra que este es entendido como un derecho básico y primordial. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- menciona que

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental. Recoge los principios de indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos dado que la educación cubre aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Este derecho puede considerarse como un derecho clave puesto que permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos. Todos los derechos civiles, culturales, económicos, sociales y políticos pueden disfrutarse de mejor manera si las personas han recibido una educación mínima. La efectiva implementación del derecho a la educación es por lo tanto un requisito previo para la democratización y para la total participación de todos los ciudadanos en todas las esferas de la vida (UNESCO, 2017, párr.3-4).

Colombia, como miembro Estado en las Naciones Unidas, en concordancia con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), se ratifica no solo que la educación es un derecho de las infancias, sino también como se menciona en su parágrafo “e” del Artículo 28, se deben “Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar” (p.22), esto en referencia a lo que se ha venido nombrando frente a los hechos victimizantes en el conflicto armado, además de mencionar que

Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. (UNICEF, 2006, p.24).

Por su parte, la Constitución política colombiana de 1991, enuncia en el Artículo 44 que “son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud [...] la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión” (p.7). Y por ello, deben ser protegidos contra todo tipo de violencias y formas de abandono como por ejemplo, violencias de tipo: “física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos” (p.7). Además de ello

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social [...] El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67. p.11).

Ahora bien, en cuanto a la normatividad nacional para las infancias víctima del conflicto armado que asuman y garanticen la educación como derecho en la temporalidad situada en este trabajo investigativo (2007-2019), se encuentran la Ley 1448 del año 2011 de la Unidad para las víctimas y el Decreto Único Reglamentario 1084 del año 2015 del Sector de Inclusión Social y Reconciliación en donde se menciona que

Las distintas autoridades educativas adoptarán, en el ejercicio de sus competencias

respectivas, las medidas necesarias para asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media a las víctimas señaladas en la presente ley, siempre y cuando estas no cuenten con los recursos para su pago (Ley 1448, 2011, art. 45).

El decreto Único Reglamentario 1084 del 16 de mayo de 2015 menciona lo siguiente

Asegurar el acceso, así como la exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones oficiales de educación preescolar, básica y media y promover la permanencia de la población víctima en el servicio público de la educación, con enfoque diferencial desde una mirada de inclusión social y con perspectiva de derechos (Decreto 1084, 2015, art. 2.2.6.2.1)

Desde otra perspectiva, la Estrategia de Cero a Siempre, como lo menciona Castañeda (2016), promueve la atención integral de las infancias desde

medidas de atención, asistencia y reparación de los niños y niñas en primera infancia expuestos a hechos victimizantes, que también conservan el carácter de integralidad. De igual manera, el principio de protección integral, que apunta a garantizar el ejercicio pleno de los derechos y libertades de la infancia y adolescentes y, el restablecimiento de sus derechos, la restauración de su dignidad e integridad como sujetos, cuando estos han sido vulnerados (pp. 22-23).

En relación a las dificultades en la garantía del derecho a la educación a raíz del conflicto armado, también se encuentra que el desplazamiento ocasiona la itinerancia de los grupos

familiares, esto, dificulta la permanencia y el acceso a instituciones educativas de las niñas y los niños, puesto que, la falta de recursos, la necesidad de supervivencia y el escaso apoyo por parte del gobierno hacia las víctimas del conflicto armado, genera que la mayoría de la población infantil víctima de estos sucesos, abandonen la escuela o no tenga un proceso continuo en su formación, incrementando así el porcentaje de deserción escolar en el país.

En consecuencia, y, en relación a las cifras de deserción escolar a nivel nacional realizadas por la Universidad Tecnológica de Bolívar con el apoyo de Save The Children, (como se cita en Arias, 2010) evidencian que

entre el periodo de 1995 y 2006 la tasa de deserción escolar en promedio fue de 5.6%, siendo mayor en los niveles de preescolar las cuales fueron de un 7.3%, en primaria con un 7.6% y secundaria con un 6.4%. Lo anterior, también como resultado de las amenazas a los estudiantes o de los controles que imponen los grupos armados para la libre movilidad en los territorios (p.137).

Además, y parafraseando a Chamorro (como se citó en Palacios, 2017) los índices de deserción escolar en el país a causa del conflicto son cada vez más altos, teniendo en cuenta que para el 2011 cerca de 353,000 niños y niñas abandonaron sus estudios desde la primaria. Así, el conflicto armado ha tenido profundas repercusiones para el desarrollo de las infancias, ya que el 17% de ellos, en relación con la cifra anterior, abandonaron la escuela para unirse a grupos armados ilegales. Otro de los causantes de la deserción escolar, tiene que ver con que los estudiantes temen a que su escuela sea atacada por los grupos armados legales e ilegales, optando por quedarse en sus hogares para evitar ser víctimas del conflicto armado.

Lo anterior, permite ahondar en uno de los derechos vulnerados durante el conflicto armado, como lo es el derecho a la educación o escolarización. Puesto que, según cifras de la Red Nacional de Información -RNI- (2020) de la Unidad para las Víctimas, hasta enero del 2020, 8.553.216 personas han sido registradas como víctimas del conflicto armado. Para el 2018 se registró que 63.061 personas estaban entre los 0 a los 17 años, de los cuales el 28,4% se encontraban en edad escolar, de los 6 a los 17 años.

Eventualmente, reconocer que la educación de muchos niños y niñas que habitan territorios afectados por la guerra, no es ajena a los efectos del conflicto armado, implica indistintamente a reconocer que este tipo de infancia se ve muchas veces obligada a desarrollarse en medio de situaciones violentas y hechos victimizantes a causa del conflicto armado, como se ha mencionado con anterioridad, que vulneran la integridad física, moral y psicológica de esta población, como también a su núcleo familiar y comunidad en general. Es por ello que, resulta fundamental que desde el ámbito educativo se generen otras formas de acompañar pedagógicamente a las infancias víctimas del conflicto, teniendo en cuenta, de manera sensible y ética, el sentir y la experiencia de vida que trae consigo cada niño.

De esta manera, no se trata de hacer de la práctica pedagógica un espacio de terapia para la superación de las afectaciones, sino de que a través de esta se reconozcan las historias de vida para generar escenarios que favorezcan su elaboración y la construcción de otras posibilidades de comprensión y significación del mundo (MEN, 2014. p.60).

De allí, la importancia que recae el reconocer las historias de vida de cada niño y niña, reconocer las distintas situaciones que han vivenciado en el marco del conflicto armado, así

como sus preocupaciones, ansiedades, necesidades, sueños, intereses, emociones y sentimientos que se generan al atravesar por una experiencia de vida que agrede a su bienestar integral, con el interés de construir y generar acciones pedagógicas pertinentes y acordes a su realidad.

Es así que, la preocupación frente a la vulneración del derecho a la educación y, en general, de los derechos de los niños y las niñas, se aborda a nivel nacional e internacional. A partir de ello, se identifican además de Save The Children y UNICEF, las siguientes instituciones con propuestas que abordan experiencias pedagógicas para la reinserción social, prevención y atención de niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado. Un ejemplo de estas propuestas son:

- El Instituto Iberoamericano para el Desarrollo y la Innovación Educativa -IDIE- para la Primera Infancia y Derechos de la Niñez en compañía de la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- quienes, en el año 2010, se plantearon la propuesta pedagógica *Dos formas de contar y tejer la experiencia*, que pretende fortalecer los procesos pedagógicos desarrollados con la población infantil afectada por el conflicto armado desde un enfoque diferencial y de derechos.
- La Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Integración Social en el año 2011, implementaron una estrategia pedagógica denominada *Estrategia Atrapasueños*, en la que se recopila información que permitirá identificar la naturaleza de las diversas realidades y contextos de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, relacionando lo anterior con variables como políticas públicas, estatales y de gobierno, en las que se defiende el derecho a la educación y atención integral de las infancias.

- El Centro de investigación y Educación Popular -CINEP- con el apoyo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO- en el 2015, realizaron una estrategia pedagógica llamada *Reencantar la Educación*, como parte de una apuesta por la inclusión, en la cual su principal propósito es que la escuela reconozca las diferentes necesidades y condiciones de sus estudiantes. Esta, sirve como guía para incrementar acciones que le apuesten a la garantía de los derechos vulnerados a la población infantil víctima del conflicto armado.

Es en este contexto que se establece la elaboración de un Estado del Arte, ya que, al ser una modalidad de investigación documental, permite al investigador dar cuenta del progreso que se ha tenido de algún conocimiento acumulado, así como generar hipótesis y cuestionamientos frente a ese acumulado desde una postura crítica e interpretativa que permitirá, en este caso, comprender los tipos de acompañamiento pedagógico que surgen a partir de la concepción o perspectiva del sujeto niño y niña que emerge en comunidades sociales y educativas frente a las infancias en condición de desplazamiento, marginación y vulneración de derechos a causa del conflicto armado, presentes en los documentos abordados desde el año 2007 al 2019.

De igual manera, dar cuenta de los tipos de acompañamiento diseñados e implementados con la población infantil, en las que se incluyen en sus propuestas, componentes pedagógicos. Puesto que, algunas de estas no están ligadas únicamente a instituciones educativas, sino que también, se encuentran grupos de trabajo vinculados a proyectos gubernamentales o de entidades privadas, los cuales son de corta duración. Un ejemplo de ello, son los incentivos que ofrece la Alcaldía de Bogotá como la *Beca de Arte y Cultura para Atender a la Primera*

Infancia en Bogotá, que, en el 2015, fue otorgada a la agrupación “La Escena” en alianza con la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte -SCRD-, en donde se realizaron prácticas artísticas interdisciplinarias y culturales desde el enfoque diferencial. Esta fue desarrollada con niños y niñas de los cero a los tres años víctimas del conflicto armado en las periferias de Bogotá.

Otro ejemplo de ello, es la creación de textos literarios con niños y niñas, como el libro *Les di la mano, tomaron la piel* cuya edición final fue en el 2018, en el que se realizaron una serie de talleres creativos y narrativos en relación a temas como *violencia, amor, sexo, atracción*, entre otras, con el propósito de reconocer y dar voz a las infancias víctimas del conflicto armado. Este tipo de experiencias, si bien en algunos casos están vinculadas de forma transitoria a una institución educativa o en otros, no está vinculada a las mismas, reflejan componentes pedagógicos como los que están expresados en las *Actividades rectoras* (Arte, Juego, Literatura y Exploración del medio), para la primera infancia o la educación inicial planteadas por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-.

Con lo anterior, el presente estado del arte surge del interés frente a cómo la educación y los actores que acompañan y trabajan con las infancias a nivel nacional, se están pensando e implementando la vinculación, atención y reinserción social y educativa de niños y niñas que han pasado por la experiencia del conflicto armado. De allí, surgen preguntas que perfilan el mismo:

¿Qué tipos de acompañamiento pedagógico, en relación a las infancias víctimas del conflicto armado se han generado en Colombia durante el periodo del 2007 al 2019?

¿Qué tendencias pueden ser identificadas en los textos producidos alrededor del tema a tratar durante este periodo de tiempo?

Objetivos

Objetivo general

Construir un estado del arte desde la documentación publicada en Colombia, entre los años 2007 al 2019, en relación a los tipos de acompañamiento pedagógico con las infancias víctimas del conflicto armado interno; presentes en propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas, analizadas a partir de tres ejes: infancias, tipos de acompañamiento diseñados e implementados con la población infantil y rol del maestro y maestra.

Objetivos específicos

- Comprender el estado actual de conocimiento en relación a las distintas dimensiones pedagógicas implementadas con las infancias víctimas del conflicto armado y sus implicaciones sociales en Colombia.
- Identificar en la recopilación documental las tendencias frente a cada uno de los ejes de análisis propuestos: infancias, tipos de acompañamiento pedagógico diseñado e implementado para las infancias víctimas y, rol del maestro y maestra.
- Dar cuenta de las maneras en que los maestros y maestras están situados dentro del acompañamiento pedagógico para con la población infantil víctima del conflicto armado.

Metodología del trabajo de investigación

El presente trabajo de investigación se sitúa como un estado del arte bajo un enfoque mixto, que combina un acercamiento cualitativo y cuantitativo, desde un paradigma hermenéutico interpretativo, el cual desde Jiménez (2004), es entendido como “una herramienta valiosa para llegar al conocimiento y a la apropiación de la realidad social, mediada por textos” (p.39), propiciando un acercamiento al pensamiento de otros autores, hipótesis que se han realizado frente a los temas que se quieren abordar y los conceptos que dan cuenta del saber acumulado acerca de la realidad, impulsando la creación de diversas interpretaciones acerca de la misma.

Teniendo en cuenta que, los Estados del Arte hacen parte de un paradigma hermenéutico interpretativo que reconoce en su organización, lectura e interpretación de textos, la construcción de sentidos en función del proceso de *comprensión e interpretación* de un tema específico, articulados con los elementos teóricos y experienciales de las y los investigadores, se encuentra que en la revisión dentro de lo que es un Estado del Arte, la heurística se presenta como uno de los pasos antes de la interpretación y comprensión de la información en la investigación. Para Polanyi (citado por Londoño, Maldonado y Calderon, 2016).

La heurística, del griego *heuriskein*, significa descubrir, encontrar e indagar en documentos o fuentes históricas, la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de problemas en diversos ámbitos científicos, con el fin de describir procedimientos. [...] que pueden aplicarse con el mismo éxito, tanto para demostrar una aseveración como para refutar, al calificar una hipótesis provisional o una actitud

epistemológica, como principio rector de una investigación (p.39).

Por consiguiente, la hermenéutica como acto de interpretación, desde autores como Gadamer (citado por Cárcamo, 2005) hace alusión a la interpretación y comprensión de textos, teniendo en cuenta que

[...]el sentido del texto le pertenece a él [al investigador], pero además a quien procura comprenderlo". Esta situación puede presentarse aún con mayor claridad al parafrasear nuevamente a Gadamer (1999:334) puesto que: "en general podrá decirse que ya la experiencia del choque con un texto -bien porque en principio no da sentido, bien porque su sentido no concuerda con nuestras propias expectativas- es lo que nos hace detenernos y atender a la posibilidad de una diferencia en el uso del lenguaje (p.207).

Además, es importante precisar lo que concierne al enfoque mixto, el cual es definido por Johnson y Onwuegbuzie (2004) como "la clase de investigación en la que el investigador mezcla o combina técnicas, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje de investigación cuantitativo y cualitativo en un solo estudio" (p.17). De manera que, para comprender este enfoque, se hace necesario mencionar las características planteadas por dichos autores, quienes afirman que

las principales características de la investigación cuantitativa tradicional se centran en la deducción, la confirmación, la prueba de teoría o hipótesis, la explicación, la predicción, la recopilación de datos estandarizados y el análisis estadístico. Las principales características de la investigación cualitativa tradicional son la inducción,

el descubrimiento, la exploración, la generación de teoría o hipótesis, el investigador como el “instrumento” principal de recopilación de datos y el análisis cualitativo (p.18).

En este sentido, el enfoque mixto se hace necesario para el desarrollo del presente estado del arte, ya que, este dará cuenta de diferente información tanto cuantitativa como cualitativa.

Por otra parte, lo que hace necesario definir el estado del arte como modalidad de investigación, haciendo referencia, parafraseando a Jiménez (2004), a la construcción de un análisis documental a partir de la revisión desde una mirada heurística, en donde se indagan documentos y fuentes históricas con un fin investigativo, lo que conlleva a, la interpretación desde el sentido en lo planteado por los autores en los documentos a fin de que la investigación se encamine en un proceso metodológico que, permita resolver los interrogantes o problemas planteados, ampliando a su vez, la reflexión frente al tema a tratar orientando a la adquisición de nuevos conocimientos.

Continuando con lo planteado por Jiménez (2004)

En los estados del arte se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito, ya sea con respecto a los objetos de estudio, sus formas de abordaje, percepciones, paradigmas y metodologías, incluyendo el tipo de respuestas al que se ha llegado (p.33).

En concordancia a lo anterior, según Jimenez (citado por Guevara, 2016) el ejercicio de

revisión documental es una parte fundamental en la construcción de un estado del arte “pues obliga no solo a desarrollar rastreos de textos editados, sino también de experiencias investigativas previas, en ocasiones no publicadas, que han abordado nuestro objeto de estudio o tema investigativo con diversas metodologías y aparatos conceptuales” (p.171). Allí, es fundamental también, tener en cuenta los fines que se proponen al elaborar un estado del arte, ya que estos hacen parte de una reproducción de investigaciones desarrolladas en un área, tema o problema de conocimiento específico que aporta en la comprensión del objeto de estudio, el cual lo orienta. Además, permiten identificar una serie de tendencias o falencias del conocimiento actual, propiciando el cuestionamiento para nuevas líneas de investigación.

En este sentido, la investigación documental es una modalidad en la elaboración de Estados del Arte, comprendida desde la perspectiva de Tancara (1993) como “una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia” (p.94).

A su vez, para Uribe (como se cita en Guevara, 2016) la investigación documental tiene cuatro características:

- Es una estrategia que sirve a un propósito bien definido: la construcción de nuevo conocimiento.
- Es una técnica que consiste en revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de la investigación.
- Es un procedimiento riguroso que se formula lógicamente y que implica el análisis

crítico de información relevante, documentación escrita y sus contenidos.

- Es una actividad científica y, como tal, obedece a procesos inductivos (recolección y sistematización de los datos) y deductivos (interpretación y nueva construcción) enmarcados bajo principios epistemológicos y metodológicos (p.168).

En este sentido, es preciso retomar a Calvo y Castro (como se cita en Jiménez, 2004), quienes proponen “una serie de preguntas básicas, como las siguientes ¿Qué problemas se han investigado?, ¿Cómo se habían definido esos problemas?, ¿Qué evidencias empíricas y metodológicas se habían utilizado? y ¿Cuál es el producto de las investigaciones?” (p.35).

Estas preguntas base, trazan una ruta en la selección o recopilación documental en referencia a los propósitos investigativos y el fenómeno escogido por el grupo de trabajo, partiendo de antecedentes que dan cuenta, en este caso, sobre lo que se ha investigado acerca de la infancia en el conflicto armado y qué problemas o tensiones se han identificado a partir de esto.

Lo anterior, en el presente estado del arte, permite comprender, identificar y analizar las tendencias metodológicas llevadas a cabo en relación al acompañamiento pedagógico para con la población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. A su vez, estos incluyen elementos para la formulación y análisis teórico de conceptos relacionados con la cotidianidad o realidad, en donde se resalta el diálogo existente entre el investigador y el campo de investigación, en donde se reflexiona en torno a aquellos discursos presentes en los ejes de análisis determinados por el grupo de investigación.

A propósito de lo mencionado anteriormente, elaborar un Estado del Arte permite generar conocimiento puesto que, si lo localizamos desde Guevara (2016) “como una investigación de

investigaciones [...] requiere de una mirada global que trascienda el análisis acumulado de conocimientos para brindar una perspectiva de construcción de nuevos sentidos desde una mirada hermenéutica y crítica del objeto de estudio” (pp. 177-178). Es decir, y parafraseando a la autora, el estado del arte parte de una mirada global que trasciende el análisis de conocimientos o planteamientos frente al objeto de estudio, brindando una perspectiva que permite construir nuevos contextos de investigación al dar cuenta de una serie de tendencias y/o enfoques en distintos ámbitos de estudio, por ejemplo, desde el ámbito social, pedagógico, político o cultural.

Este, a su vez, cumple un papel importante al generar demanda de conocimiento frente al objeto de estudio, permitiendo establecer comparaciones con otras investigaciones similares que abren paso a diversas maneras de análisis e interpretación.

Para quien investiga, el estado del arte es un referente que permite asumir una postura crítica frente al campo temático de investigación, en cuanto a lo que se ha desarrollado y las discusiones faltantes en relación con el análisis de un objeto de estudio. Lo anterior, sirve al investigador para evitar repetir lo que ya se ha discutido, y contribuir a la generación de nuevas hipótesis sobre problemas de investigación que no fueron concluidos. Por ello la construcción de un estado del arte no se puede entender como un producto terminado, ya que tiene también como propósito dejar abierta la posibilidad de mantener actualizada la discusión del objeto de estudio y, se considera como uno de los insumos más relevantes que permiten dar inicio a las investigaciones de cualquier orden.

La pretensión de un estado del arte es además, como lo menciona Londoño, Maldonado y Calderon (2016)

construir los antecedentes a partir de ellos mismos; realizar un sondeo descriptivo, sinóptico y analítico; alcanzar un conocimiento crítico y una comprensión de sentido de un tema específico; generar nuevas comprensiones surgidas de las existentes; e, ir más allá de la descripción y la explicación, acerca del nivel de comprensión que se tiene de un tema particular [...] Construir Estados del Arte significa adquirir una responsabilidad ética de asumir el reto de trascender el conocimiento existente (pp.13-17).

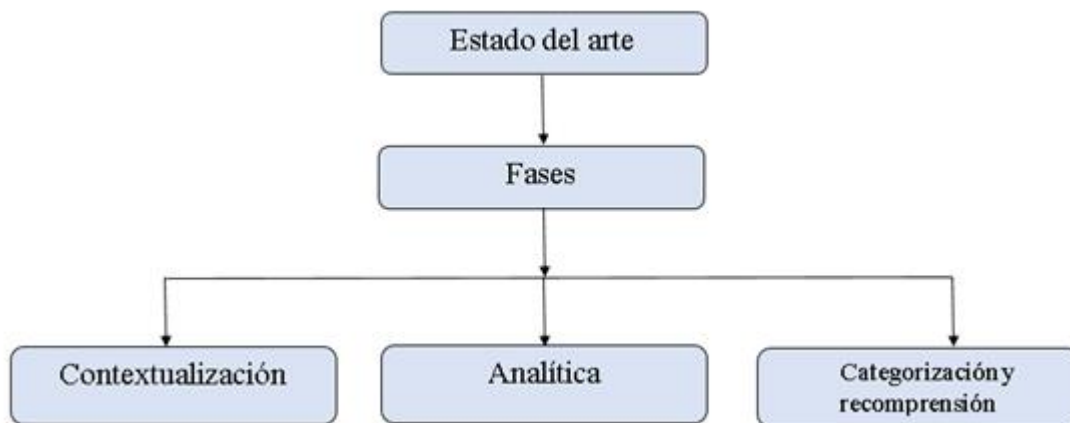
Fases de la Investigación

En este apartado, el lector encontrará, como se mencionó al inicio de este capítulo, las 3 fases de desarrollo del presente trabajo de investigación planteadas por Calvo (como se cita en Guevara, 2016) las cuales son: fase de contextualización, analítica, categorización y recompreensión, presentadas en la fundamentación teórica de lo que es un Estado del Arte. Comprendidas por el autor de la siguiente manera:

[...] fase de contextualización, en ella se analiza el problema de estudio, se plantean los límites específicos en los que se desarrollará la investigación, los recursos documentales y los criterios de búsqueda de información [...] la segunda fase implica clasificar la información de los parámetros de análisis y sistematización [...] la última fase es la de categorización y recompreensión. En ella se desarrolla la clasificación y se avanza hacia una nueva forma de entender el fenómeno; se hace la interpretación y reconstrucción teórica que da lugar a la comprensión de los contenidos, a la

intelección de las relaciones y a la generación de nuevas hipótesis y orientaciones teóricas y de acción sobre el texto (pp. 174-176).

Figura 1



Nota. La figura ilustra las fases del desarrollo metodológico del estado del arte según Calvo (como se cita en Guevara, 2016), fuente propia.

Fase de Contextualización

Inicialmente se construyó una matriz (anexo 1) de análisis con 30 documentos, haciendo referencia a las preguntas mencionadas por Calvo y Castro (citados por Jiménez, 2004), “¿Qué problemas se han investigado?, ¿Cómo se habían definido esos problemas?, ¿Qué evidencias empíricas y metodológicas se habían utilizado? y ¿Cuál es el producto de las investigaciones?” (p.35). Las cuales permitieron identificar unos ejes iniciales de análisis, uno de ellos en relación a los maestros y maestras que acompañan a las infancias en contextos donde el conflicto armado ha estado presente y cómo se da la tramitación pedagógica desde su quehacer. Por otra parte, resaltar aquellas adecuaciones metodológicas que estos agentes

elaboran para la atención de la infancia en el conflicto armado; cuáles son los tipos de acompañamiento pedagógico implementado en estrategias, propuestas, experiencias e intervenciones para con las infancias afectadas por el conflicto armado y, demás herramientas implementadas.

Dicha matriz se construyó conforme a unos parámetros previamente definidos por el grupo de trabajo, con el fin de recopilar, organizar y clasificar la información de los documentos consultados. Entre estos, se tuvo en cuenta: título del documento, tipo de documento, autor/es, localización, entidad, características de la entidad (oficial o privado), año de realización, palabras claves, objetivos o propósitos, descripción general y tipos de acompañamiento pedagógico para la elaboración del documento o investigación.

Lo anterior, se realizó usando diferentes herramientas de búsqueda. En uno de los momentos de recolección, el grupo de trabajo tuvo la oportunidad de asistir a una charla realizada en la biblioteca central de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que se abordó el tema de estrategias de búsqueda entre ellas, la búsqueda de tesauros o palabras clave al momento de realizar pesquisas en la web o en los repositorios virtuales.

Posteriormente, se llevó a cabo la recopilación de diferentes documentos que abordan el tema de la infancia en el conflicto armado. Se realizaron bosquejos de pequeños diagramas y cuadros en los que se delimita qué otras búsquedas se deben realizar, frente a los planteamientos del problema a entender, esto remite al grupo de trabajo a generar algunos filtros en las nuevas búsquedas de la información. Ahora bien, la búsqueda no solo se centraba en las infancias en el conflicto armado colombiano, sino que, a esto se le sumaba la recopilación de los tipos de acompañamiento pedagógico con esta población.

A continuación, se presentan algunas de las fuentes y buscadores consultados, tanto física como virtualmente:

- Repositorios universitarios y académicos de distintos países.
- Revistas indexadas educativas, pedagógicas, académicas y de ciencias sociales: Revista FOLIOS, Revista Pedagogía y Saberes, Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía -RIIEP-, Rostros y Rastros, Revista Cambios y Permanencias -C&P-, entre otras.
- Bancos documentales y buscadores: base de datos Eric, hemeroteca virtual Scielo, Google académico, 1Findr, Social Science.
- Documentos de entidades como: Centro Memoria Paz y Reconciliación de Bogotá, MEN de Colombia y Ecuador, CNMH, CLACSO, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-, COALICO, ONG'S, UNICEF, Save The Children Colombia, entre otros.
- Formatos o plataformas alternativas que promueven activar conversaciones entre la academia y algunos centros de estudio populares, jurídicos, de derechos y sociales como: Relatos Anfibios, Cuento para no olvidar, Periódico Andante y Cartóngrafías.

Para la recopilación y búsqueda documental, se definió una temporalidad a partir del año 2007 al año 2019, teniendo en cuenta que a lo largo de este periodo el país ha vivenciado una serie de sucesos que han marcado la historia del mismo. En dicha recopilación documental, se destacan tres periodos temporales importantes, en alusión a las afectaciones del conflicto armado y a los diálogos de paz efectuados con algunos grupos armados.

El grupo de trabajo establece este rango temporal debido a que en los inicios del periodo presidencial de Alvaro Uribe Velez, se empieza a recrudecer el desplazamiento forzado a causa de los hechos violentos efectuados por grupos armados legales e ilegales. Para el 2007 se presenta el segundo pico más alto de desplazamiento, como lo menciona el RUV (citado en CNMH, 2015) en alusión a cifras del 2013, en las cuales se destaca “que el número de víctimas continuó aumentando hasta superar las cuatrocientos mil personas en el año 2007” (p. 107). Generando a su vez un número elevado de víctimas mortales, comunidades étnicas y familias desplazadas, lo cual abrió el debate sobre tomar nuevas medidas para proteger y atender a la población civil, entre ellas las infancias víctimas del conflicto armado.

Por otra parte, durante el gobierno de Juan Manuel Santos, se formalizó el comienzo de los diálogos de paz con el grupo armado Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo -FARC-EP- en el año 2012, desde varios acercamientos: en una primera fase denominada *fase exploratoria*, ambas partes dieron apertura a una serie de conversaciones instalando una mesa de diálogo en la Habana Cuba. Posteriormente, el país evidenció un hecho histórico en relación a los procesos de paz. Uno de ellos se produjo durante el mismo gobierno y las FARC-EP en el 2016, cuando acordaron un 23 de junio el *cese bilateral de las hostilidades en ambos bandos*, año en que se firma de manera oficial el acuerdo de paz entre ambas partes.

A su vez, dicho gobierno, dio apertura a diálogos de paz llevados a cabo con el grupo armado Ejército de Liberación Nacional -ELN- el 7 de febrero del 2017. Estos, se inician luego de la liberación del último secuestrado en manos de dicho grupo armado, (el ex-congresista Odín Sánchez), lo cual permitió que a partir de ese día se instalara en Quito de manera oficial la fase de negociaciones para la culminación del conflicto armado con este

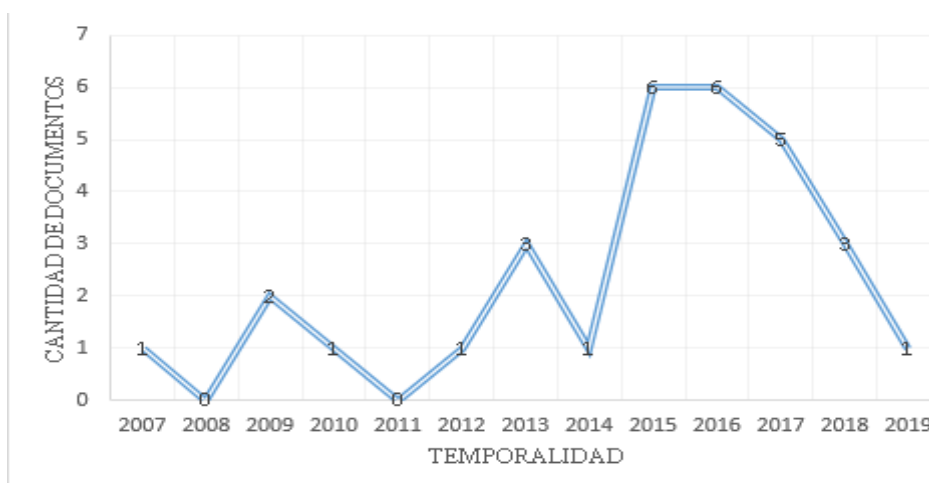
grupo, el cual tuvo momentos de suspensión y reanudación en sus procesos de diálogo. Sin embargo, el 17 de enero de 2019, un atentado con carro bomba contra la Escuela de Cadetes Policía General Santander, provocó que el gobierno de turno, que para la fecha pasó a manos de Iván Duque, diera fin al proceso de paz que se venía gestando con esta guerrilla durante casi dos años.

Es así como estos periodos presidenciales y de conflicto armado interno, establecen en Colombia dinámicas de reestructuración no solo en los ámbitos políticos, económicos, normativos y legales, sino también en ámbitos sociales y educativos, de los cuales surgen iniciativas y políticas públicas a favor de la restitución de derechos y acciones que garanticen el acompañamiento pedagógico y atención plena e integral de la población infantil según sus particularidades.

De otra parte, se presentan los datos que dan cuenta del número de documentos hallados por año, en relación con la línea temporal definida por el grupo de trabajo y el tipo de documentación recopilada, tanto para la elaboración del presente trabajo investigativo como para la construcción de su respectivo análisis.

Figura 2

Cantidad de documentos en relación a la temporalidad definida por el grupo de investigación.



Nota. El gráfico presenta en cuanto a la línea temporal definida para el presente estado del arte, la relación entre la cantidad de documentos hallados respecto a cada año; fuente propia.

De la anterior gráfica, se resalta que durante el periodo del 2015 al 2017, se halla mayor cantidad de propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas creadas y pensadas para el acompañamiento a las infancias víctimas, en resonancia a los diálogos de paz que se llevaban a cabo con el grupo armado FARC-EP. Estos procesos colocaron en el debate público el cómo podría llevarse a cabo de manera transicional la paz en todas las esferas sociales, en respuesta a lo pactado en la firma del acuerdo de paz. Algunas de estas, enmarcadas desde posturas que dan voz a las infancias, las cuales comienzan a ser mayormente comprendidas como sujeto activo y participe en la reconstrucción y construcción de la memoria histórica.

A su vez, en el siguiente cuadro se destaca el tipo de documentos hallados teniendo en cuenta la anterior línea temporal. De los cuales, en su mayoría son trabajos de grado (pregrado, especialización y maestría), seguido de libros y otros documentos tipo guías, boletines, y documentos de carácter oficial. Con relación a los trabajos de grado, se encuentran maestrías en estudios sociales, infancia y cultura, e investigación social interdisciplinaria. Especialización: acción sin daño y construcción de paz. Pregrado: ciencias

políticas, ciencias sociales, psicología y pedagogía, estudios políticos y resolución de conflictos y educación para la primera infancia.

Figura 3

Tipos de documentos

TRABAJOS DE GRADO			ARTÍCULOS	CARTILLA	LIBROS	OTROS		TOTAL
PREGRADO	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA				GUIAS / DOC.	CARÁCTER OFICIAL/BOLETÍN	
8	1	3	1	3	7	7		30

Nota. La tabla 1 da a conocer el tipo de documentos hallados y su respectiva cantidad. Fuente propia.

Fase Analítica

Posteriormente, el grupo considera necesario realizar una reclasificación más exhaustiva de los documentos. Allí, surgieron dos nuevos ejes de análisis; uno de ellos en cuanto a la noción de las infancias presente en los documentos recopilados, ya que según como se nombran, así mismo se les dara lugar y acompañamiento; en segundo lugar, propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas implementadas con la población infantil víctima del conflicto armado, lo cual, dio paso a la consolidación de las preguntas orientadoras planteadas inicialmente, cuestionando en este caso sobre los tipos de acompañamiento pedagógico desarrollados e implementados por comunidades educativas, gubernamentales y/o sociales, con las infancias víctimas del conflicto armado, encontrados en

los documentos.

Así mismo, fue necesario indagar por la historicidad del conflicto armado colombiano, el cual ha tenido una duración de más de cinco décadas, resaltando no solo sus orígenes, desde los conflictos y violencia generada por el bipartidismo en los años 50's, en los que se encontraban ideologías muy definidas en grupos poblacionales como los conservadores y los liberales; posteriormente la conformación de guerrillas, grupos paramilitares y narcotráfico, sino también el grado de incidencia en la población civil, especialmente en la vida de niños y niñas. Ya que, según el reporte presentado por el RUV (2020), en el periodo del 2016 al 2020, se muestra que de 733.471 personas víctimas del conflicto, el 1.16% fueron niños y niñas. La mayoría de estas víctimas habitan territorios afectados por los sucesos o acciones violentas ocasionadas por grupos armados legales o ilegales, algunas de estas son: homicidio, desplazamiento, secuestro y desaparición forzada, minas antipersona, violencia sexual, entre otros. Por consiguiente, se hace necesario abordar desde otros actores y entidades, aquellas acciones pedagógicas que le apuestan a mitigar y prevenir los efectos del conflicto armado en relación al derecho a la educación.

Tipos de autor

En los documentos abordados, se destacan instituciones educativas de educación superior, siendo de gran relevancia las de carácter oficial, entre las cuales se encuentran la Universidad Pedagógica Nacional, con dos trabajos de pregrado para optar por el título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y Licenciado en Psicología y Pedagogía; la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, presenta dos trabajos de maestría, una en Infancia y Cultura, y otra en Investigación Social Interdisciplinaria; por otro lado, la

Universidad Industrial de Santander, cuenta con un artículo de la revista Cambios y Permanencias; de igual manera, en el repositorio de la Universidad Nacional de Colombia, es hallada una tesis de grado en especialización sobre Acción sin Daño y Construcción de Paz. La Universidad del Valle, cuenta con un trabajo de pregrado para optar por el título en Estudios Políticos y Resolución de Conflictos; y, en la Universidad de Antioquia, se encuentra un trabajo de pregrado en la Licenciatura de Pedagogía Infantil.

En relación a otras instituciones académicas, de carácter privado, se encuentra la Pontificia Universidad Javeriana, con un trabajo de pregrado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil. La Universidad de San Buenaventura, con un trabajo de pregrado para optar al título de Licenciado en Educación para la Primera Infancia. La Universidad del Rosario, con un trabajo de maestría en Estudios Sociales. Y por último, la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, con un trabajo de grado de la Facultad de Ciencia Política y Gobierno.

Por otra parte, se encontraron documentos de carácter gubernamental, elaborados por: la Agencia Colombiana para la Reintegración, la Secretaría de Integración Social, la Alcaldía Mayor de Bogotá, la Red Cultural del Banco de la República -BANREP-, el Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH-, en donde se hallan tres cartillas del mismo. La Secretaría de Educación de Medellín, la UARIV, la OIM, Centro de investigación CINEP, CINDE, IDIE, OEI y la Unión Europea.

En cuanto a organizaciones no gubernamentales, se hallan la Corporación REGIÓN, CLACSO, Save the Children, Organización Tyet, Benposta Nacion de Muchachos, la Corporación Ancón Corancon, la Corporación Vínculos y la Fundación Fahrenheit 451. Por

otra parte se encuentra como organización intergubernamental la UNHCR y extensiones de la UNICEF que trabajan como aliado a proyectos gubernamentales.

Ahora bien, entre las investigaciones halladas a nivel nacional, prevalecen en primer lugar, 16 documentos realizados a nivel distrital. Así mismo, a nivel nacional se encontró 3 documentos de la ciudad de Medellín, 2 en Cali, 1 en Bucaramanga, 1 en el municipio de Tumaco, 1 llevada a cabo en Montes de Maria, 1 en Carare, Opón y 1 en el municipio de Puerto Asís; seguido a estos, se encuentran 2 documentos desarrollados en el país de Ecuador; por último, 1 libro escrito e ilustrado por niños, niñas y adolescentes provenientes de Norte de Santander, Cauca, Valle del Cauca, Bogotá, Meta y Arauca.

Fase de Categorización

Esta última fase da cuenta del ejercicio interpretativo y analítico realizado en cada uno de los ejes de análisis establecidos por el grupo de trabajo (infancias, tipos de acompañamiento pedagógico presentes en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas para con las infancias afectadas y, rol del maestro y maestra en el acompañamiento de las infancias víctimas del conflicto armado) dicho análisis se dio en paralelo a lo consignado en los referentes conceptuales.

Con lo anterior, junto con la información registrada en la matriz (anexo 1), se llevó a cabo la construcción de un Resumen Analítico en Educación -RAE- (anexo 2) de cada documento, lo cual permitió comprender de manera detallada la intención de cada autor frente al acompañamiento pedagógico de las infancias, agudizar la mirada frente a lo que se quería encontrar en cada documento teniendo en cuenta los objetivos propuestos y, organizar la

información en referencia a los ejes de análisis mencionados anteriormente; en relación a cómo se conciben las infancias y las nociones que los diferentes autores tuvieron en cuenta para la caracterización de esta población, además, de las tendencias metodológicas presentes en las propuestas, experiencias, estrategias e intervenciones pedagógicas para el acompañamiento a las infancias, diseñadas e implementadas por actores y agentes educativos, como también, dar cuenta de la manera en cómo se sitúa el rol del maestro y maestra en las mismas.

Finalmente, esto llevó a la construcción de las conclusiones y recomendaciones que el grupo de trabajo consideró apropiadas, frente a vacíos y posibilidades que se pueden tener en cuenta a futuro en relación a la construcción de propuestas, experiencias, intervenciones y estrategias pedagógicas, orientadas al acompañamiento de las infancias afectadas por el conflicto armado.

Capítulo I

1. Contextualización

1.1 Acercamiento al Conflicto Armado en Colombia

El conflicto armado colombiano ha sido uno de los más prolongados en el mundo, desde su expansión territorial hasta la temporalidad en que se ha desarrollado, como resalta Echeverry, Salazar y Navas (2000), se clasifica entre los cinco más largos y más intensos del mundo entre el período 1950-1998. Comprender qué es, remite a reconocer algunos de los múltiples factores que han estado presentes durante el conflicto armado interno, conforme al informe del CNMH, *¡Basta ya! Colombia, memorias de Guerra y Paz*, se encuentra que el carácter de este conflicto se da por la lucha por la tierra, “la persistencia del problema agrario;

la irrupción y la propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional; la fragmentación institucional y territorial del Estado” (CNMH, 2013, p.111).

Estos sucesos, han ido cambiando a lo largo del tiempo, según los actores y el contexto en donde ocurrieron y, se pueden situar o identificar en cuatro periodos, como se muestra a continuación desde lo planteado por el Grupo de Memoria Histórica -GMH- 2013 en el mismo informe

- Primer periodo (1958-1982): se marca la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, caracterizada por la proliferación de las guerrillas que contrasta con el auge de la movilización social y la marginalidad del conflicto armado (p.111).
- Segundo periodo (1982-1996): se distingue por la proyección política, expansión territorial y crecimiento militar de las guerrillas, el surgimiento de los grupos paramilitares, la crisis y el colapso parcial del Estado, la irrupción y propagación del narcotráfico, el auge y declive de la Guerra Fría junto con el posicionamiento del narcotráfico en la agenda global, la nueva Constitución Política de 1991, y los procesos de paz y las reformas democráticas con resultados parciales y ambiguos (p.111).
- Tercer periodo (1996-2005): se traza el umbral del recrudecimiento del conflicto armado. Se distingue por las expansiones simultáneas de las guerrillas y de los grupos paramilitares, la crisis y la recomposición del Estado en medio del conflicto armado y la radicalización política de la opinión pública hacia una

solución militar del conflicto armado [...] y la lucha contra el narcotráfico (p.111).

- Cuarto periodo (2005-2012): en el cual se da el reacomodo del conflicto armado. Se distingue por una ofensiva militar del Estado que alcanzó su máximo grado de eficiencia en la acción contrainsurgente, debilitando, pero no doblegando la guerrilla, que incluso se re-acomodó militarmente. [...] Aunado a esto se ocasiona el fracaso de la negociación política con los grupos paramilitares, lo cual lleva a un rearme fortalecido por el narcotráfico (p.111).
- Quinto periodo (2012-2016): para el 2012, se inician diálogos con las -FARC-EP-, entre delegadas y delegados del gobierno de Colombia y, el entonces presidente, Juan Manuel Santos en la Habana Cuba, estos diálogos tienen una duración de cuatro años. Para el 2016 por un mutuo acuerdo de las partes, se hace una consulta al pueblo (plebiscito) para dar a conocer el *Acuerdo Final Para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, el cual se firma finalmente en septiembre del año 2016 (Cancillería de Colombia, 2016).

Está resumida línea de tiempo, frente a la prolongación que ha tenido el conflicto armado colombiano, da cuenta de los sucesos políticos relacionados con grupos armados legales o ilegales, en las que se han visto afectadas, según el CNMH (2018), mayormente habitantes de regiones del país como: Trujillo (Valle del Cauca), El Salado (Bolívar), Bahía Portete (Guajira), Bojayá (Chocó), San Carlos (Antioquia), Comuna 13 de Medellín, Remedios (Antioquia), Segovia (Antioquia), El Placer (Valle del Cauca), Buenaventura, Granada (Meta), El Castillo (Meta) y Tibú (Arauca). En cuanto a los actores principales podemos encontrar, partidos políticos tradicionales como Liberales y Conservadores, insurgencias

campesinas, guerrillas FARC-EP, ELN, Ejército Popular de Liberación -EPL-, el Movimiento Diecinueve de Abril -M-19-, Ejército Revolucionario Guevarista -ERG-; paramilitares, Autodefensas Unidas de Colombia -AUC-, BACRIM o bandas criminales al servicio del narcotráfico, Águilas Negras, Autodefensas Campesinas del Casanare, Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, entre otros.

En cuanto a los hechos victimizantes identificados por la RNI ejercidos contra los habitantes de los diferentes territorios, se encuentra que: a causa del conflicto armado, en su reporte general (RNI, 2020) se expone que, de 9.598.944 personas un 79% han sido desplazadas, un 10,6% han sido asesinadas, 4,5% han sido amenazadas de muerte, 1,9% se han visto afectadas por la desaparición forzada, 1,2% han perdido sus bienes muebles o inmuebles, 0,9% han estado involucradas en actos terroristas/ atentados/ combates/ hostigamientos, 0,4% en confinamiento, 0,4% víctimas de secuestro, 0,3% afectadas por delitos en contra de su libertad y vulnerados en su integridad sexual, 0,2% en condición de abandono o despojo forzado de tierras, 0,2% han tenido lesiones personales de carácter psicológico, 0,1% han sufrido lesiones personales físicas, 0,1% fueron víctimas de artefactos explosivos, 0,1% experimentaron hechos de tortura y, finalmente en cuanto a la vinculación de niños, niñas y adolescentes se encuentra que un 0,1% de ellos pertenece a los grupos armados ilegales. Mientras que, para la Unidad de Víctimas, el RUV en su informe (2020) se registra que, de 9.014.766 personas hubo 321.558 niños y niñas entre los 0 a 5 años, y de los 6 a los 11 años 872.193 fueron víctimas del conflicto armado.

1.2 Las Infancias en el Conflicto Armado colombiano

Abordar el conflicto armado en Colombia, implica hablar también de las infancias, ya que

gran parte de la población afectada por el conflicto está compuesta por niños y niñas, quienes se han visto fuertemente vulnerados en sus derechos por los efectos generados durante el conflicto armado. Pese a que este, lleva más de cinco décadas vigente y se ha procurado concretar su fin a través de los diálogos y acuerdos de paz llevados a cabo en los últimos años, hoy en día el conflicto aún impide la plena garantía de los derechos de las infancias. Como por ejemplo, el derecho a la vida, identidad, integridad física, salud, ser parte de una familia y no ser separados de ella, el acceso a la educación, la cultura y alimentación adecuada. Muchos de estos son mencionados en la Convención Internacional de los derechos del niño (la cual fue adoptada por Colombia en 1991), cuyo propósito en relación con las infancias, es velar y garantizar los derechos, la integridad y el bienestar de esta población.

Frente a ello, desde Save the Children Canada -SCC- y la OEI (2009), en palabras de Romero y Castañeda se menciona que “se ha señalado oportunamente que los niños son titulares de derechos; que sus derechos deben garantizarse reconociendo su carácter universal, prevalente e interdependiente; que el Estado, la familia y la sociedad son responsables de la protección de estos” (p.41). En este orden, el Estado junto con las familias y la comunidad en general, orientarán su trabajo a procurar garantizar la apertura de espacios pertinentes para el desarrollo integral de niños y niñas afectados por el conflicto, espacios en los que se pueda atender, proteger y reconocer las necesidades particulares de dicha población, en tanto a su alimentación, salud y educación, espacios en los que puedan ser reconocidos no solo como sujetos sociales, sino también como sujetos de derechos.

En relación a lo anterior, el conflicto armado también ha provocado cambios radicales en la cotidianidad de muchos niños y niñas a causa del desarraigo y rompimiento de la identidad personal y social, al ser impactados por las transformaciones en las condiciones de los

territorios a los cuales pertenecen y habitan, entre ellos: espacios como su hogar y las escuelas, cuando estos hacen parte de los ataques y tomas violentas por los grupos armados legales o ilegales, lo cual limita la consolidación de ambientes sociales seguros para su desarrollo.

Del mismo modo, se ha generado una ruptura del *tejido social* deteriorando las condiciones de vida de la población civil, sobre todo en términos de seguridad y salubridad, provocando la migración y desplazamiento de muchas familias hacia otros territorios, exponiendo, en este caso, a los más pequeños a la vulneración de sus derechos, entre ellos el acceso a la educación. Puesto que, muchos niños y niñas al verse enfrentados a una situación como el desplazamiento, han tenido que someterse no sólo a un desarraigo cultural e identitario, sino también al enfrentamiento con la exclusión y la discriminación al migrar a otros territorios.

Para muchos, el llegar a zonas urbanas, como las grandes ciudades, es enfrentarse a un espacio hostil que desconoce su lenguaje, sus modos de actuar y de expresarse, sus rasgos y tradiciones al provenir de comunidades campesinas o grupos étnicos, como los afrodescendientes, comunidades rom e indígenas. Estos, se han visto enfrentados también a situaciones de extrema pobreza y hacinamiento, como lo menciona el CNMH (2013), haciendo alusión a que este tipo de situaciones “repercutió tanto en la identidad y autoestima de niños, niñas y adolescentes, como en el desarrollo de sus personalidades, que se encontraban en proceso de formación” (p.318).

Según la UNICEF en su informe (2016), “los niños que viven en las zonas afectadas por el conflicto en Colombia componen el 40% de la población que no va la escuela, entre los

estudiantes de primaria y secundaria” (p.8), ya que existen varios factores que han obligado a la población infantil a dejar la escuela o abandonar los espacios educativos, factores como el desplazamiento forzado, las minas antipersona en los caminos hacia las escuelas y la fuerte amenaza de ser reclutados por uno de los grupos armados ilegales. La presencia y control de los grupos armados como lo expresa el CNMH (2013) “transformaron la vida cotidiana de niños y niñas, afectando sus relaciones y espacios de socialización. El encierro se volvió frecuente y se limitaron los espacios destinados al juego, al esparcimiento y a entablar relaciones con personas vecinas y amistades” (p.318). Situación principal que obligó a muchos niños y niñas a huir de la violencia junto con sus familias, a dejar sus estudios y a perder parte de las relaciones o vínculos afectivos con lugares y personas significativas en sus vidas.

Igualmente, muchos de ellos han sido testigos de la crudeza generada por el conflicto, como lo menciona el CNMH (2013) a través de “hechos atroces, como el asesinato y la tortura de sus padres, madres, familiares y vecinos, o la quema y destrucción de sus hogares, enseres, animales queridos y objetos personales” (p.314), provocando en ellos traumas emocionales al enfrentar situaciones de *miedo*, *rabia* y *abuso*, produciendo sentimientos de temor, rechazo y hostilidad, truncando la confianza en sí mismos y frente a los demás. Otras afectaciones generadas por el conflicto, tienen relación según Arias (como se citó en SCC y OEI, 2009) con las

incidencias emocionales producidas por la violencia en contra de los niños, produciendo «...trastornos del sueño, la pérdida de apetito, la tristeza, el miedo, el llanto frecuente, la rememoración constante de los hechos, el mal rendimiento escolar, somatización, crisis de pánico, aislamiento y apatía (p.45).

Por otro lado, la mayoría de los niños y las niñas vinculados a los grupos armados, manifiestan su unión a estos por diferentes razones, una de las más comunes son las situaciones de extrema pobreza en sus hogares. Según la UNICEF (2016) “Los niños y niñas de Colombia se unen a los grupos armados por diversas razones, incluyendo la violencia en el hogar, la falta de oportunidades, las duras condiciones económicas, el deseo de venganza, las amenazas y el reclutamiento forzado” (p.6). Para muchos de ellos, el permanecer con estos grupos al margen de la ley, podría generar un cambio en su condición de vida, pues algunos grupos los incentivan a ser parte de ellos prometiéndoles una compensación económica. Sin embargo, en el mismo informe se menciona que

una vez que forman parte de los grupos armados, los niños sirven en diversas funciones, que incluyen las tareas domésticas; como mensajeros o informantes; para fabricar, sembrar o detectar minas terrestres antipersonal; como guías y guardianes; como compañeros sexuales de los líderes militares; y para reclutar a otros niños (p.6).

Por lo anterior, es de gran importancia reconocer las necesidades particulares de las infancias que han estado expuestas a los efectos del conflicto armado, así como la identificación de los impactos derivados de situaciones particulares a causa del mismo, que son difíciles de sobrellevar por los niños y las niñas, para así, determinar acciones pertinentes en pro de la restitución de derechos que garanticen su pleno desarrollo y bienestar integral. Teniendo en cuenta que, escenarios como la escuela ha sido uno de los ambientes mayormente vulnerados a causa del conflicto armado, en donde el cuerpo maestro se ha visto en la necesidad de replantear su quehacer pedagógico, encaminándolo a procesos que permitan atender las particularidades del territorio, las comunidades y sus aprendientes, en

relación a la situación del contexto en donde se está inmerso; desde allí, se puede identificar cuán relevante es la participación de toda la comunidad educativa en la conformación de estrategias, propuestas o intervenciones pedagógicas, que mitiguen los efectos del conflicto y permitan el acompañamiento y atención de las infancias afectadas por el mismo.

1.3 Antecedentes

En este apartado se exponen algunos de los antecedentes que fueron tomados como punto de referencia para el desarrollo del presente estado del arte. Esta revisión de antecedentes se llevó a cabo partiendo de la consulta de una serie de trabajos de grado realizados en el programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN-. De manera que, el grupo de trabajo recoge tres documentos, entre ellos, dos tesis desarrolladas en la modalidad investigativa de estado del arte y un artículo pedagógico. Los cuales abordan el conflicto armado e infancia, desde criterios como: reconocer el estado actual del conocimiento o concepción de las infancias inmersas en el conflicto armado y su relación con la memoria, políticas públicas y derechos.

Infancia en el conflicto armado: Un asunto de memoria. Trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Infantil, elaborado por Barrera y Aldana (2016)

El presente trabajo de grado, identifica, comprende y analiza desde el paradigma hermenéutico interpretativo, el campo conceptual de las infancias en el conflicto armado, en relación a la memoria como proceso de reconciliación y construcción de paz. Dicho acercamiento conceptual, fue posible a partir de informes como los realizados por Springer, ICBF, UNICEF y CNMH durante el periodo del 2000 al 2015, con el fin de reconocer y

comprender “las realidades que vive la infancia en Colombia: inmersa en el conflicto armado, que sufre de manera directa o indirecta las secuelas familiares, educativas, sociales, culturales, políticas y económicas de este conflicto” (p.12), los efectos y repercusiones que ello trae en la vida de muchos niños y niñas del país, como también, dar cuenta de una serie de condiciones que los rodean en términos de la garantía de sus derechos, de su protección y bienestar.

A modo general, en dicho trabajo de grado, se exponen inicialmente las razones por las cuales surge el interés de la investigación, sin desconocer el contexto histórico del conflicto armado y como las infancias se han visto afectadas por el mismo y, a su vez, presenta una fundamentación de la investigación a través de la conceptualización de la modalidad investigativa estado del arte. Luego, a lo largo del documento se presenta un *análisis de primer nivel* en donde se lleva a cabo un primer acercamiento a cada uno de los informes seleccionados, de los cuales ambas autoras logran realizar un ejercicio interpretativo y analítico en relación a categorías como: infancia, conflicto armado y memoria.

Posteriormente, construyen un análisis más profundo denominado *análisis de segundo nivel*, en donde se hallan relaciones entre cada una de las categorías anteriormente mencionadas, generando un proceso de reflexión constante en relación a las tensiones que surgen entre dichas categorías de análisis. Estas, emergen en los procesos de memoria relacionados a experiencias de vida marcadas por los efectos del conflicto armado, desde las implicaciones que ello trae a las víctimas del conflicto al hacer uso de sus recuerdos para identificar puntos de reflexión y análisis a partir de ejercicios de memoria.

En relación al apartado de las conclusiones finales de la investigación, destaca el valor de

elaborar estados del arte como un ejercicio de investigación, resaltando además que el reconocimiento y análisis de los hechos violentos generados por el conflicto armado en el pasado, da la posibilidad de “asumir posturas que promuevan una transformación que implique la creación de unas condiciones sociales y políticas que permitan dar lugar al reconocimiento y reparación hacia las víctimas” (p.100), especialmente de la población infantil. En este apartado, se menciona además que, una de las razones por las cuales la población infantil se vincula a grupos armados ilegales, es a causa del poco agrado por la escuela, como también a causa de “factores socioeconómicos, la presión por parte de estos grupos, los problemas familiares, entre otros” (p.105), los cuales influyen en la toma de decisiones, en este caso, en relación a su vinculación a grupos como las FARC-EP y ELN. Sin embargo, las autoras destacan que pese a que en los informes se da cuenta de ello, “muchos casos no se tienen en consideración por la falta de veracidad que se le da a la palabra de estos menores” (p.105), de allí su importancia como trabajo de investigación que busca reconocer a las distintas infancias y las afectaciones contextuales que llevan a concebirlas de formas distintas.

Por otra parte, en relación a la memoria, se destacan aquellas voces del conflicto armado que emergen en los informes recopilados, en este caso, los testimonios de la población infantil como una de las víctimas directas del conflicto. Puesto que, la resignificación de la memoria está mayormente construida o relatada desde la mirada del adulto, de allí el interés por visibilizar también a la infancia como sujeto activo reconociendo su voz y experiencias de vida como aporte en la construcción de memoria, paz y justicia (Barrera y Aldana, 2016).

Ambas autoras precisan que, este ejercicio de comprensión de la realidad de las infancias inmersas en el conflicto armado, permite entender de qué manera se sitúan y se piensan a las

mismas, logrando que la población infantil pueda ser vinculada a propuestas que le apunten a la comprensión de su realidad desde la reconstrucción de la memoria. A partir de ello, las autoras pretenden dejar como antecedente el reconocimiento de la realidad de estas infancias que han sido afectadas por situaciones violentas a causa del conflicto armado, teniendo en cuenta que, la postura del gobierno juega un papel importante al hacerle frente a esta situación. Lo anterior con la intención de que futuros maestros y maestras enriquezcan su quehacer pedagógico reconociendo una realidad que atañe a todo el país, y puedan construir propuestas pedagógicas acordes a las necesidades de dicha población.

Por lo anterior, dicha investigación se suma como insumo al grupo de investigación, en relación al contexto histórico del conflicto armado y sus repercusiones o efectos sobre las infancias, afectando y vulnerando gran parte de sus derechos fundamentales, entre ellos la educación. Como también, desde la concepción que se tiene de las mismas en relación al conflicto armado colombiano y cómo ello repercute en el acompañamiento pedagógico de niños y niñas víctimas de sucesos violentos.

Análisis de política pública frente a registros de la realidad de la infancia en condición de desplazamiento forzado. documento elaborado por Misas y Garnica (2016)

En el presente trabajo, las autoras al estar vinculadas a la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, orientan su investigación a la población infantil desde perspectivas que reconocen en ella los múltiples contextos en los que se desarrolla, puesto que, este es uno de los enfoques existentes en la licenciatura. El planteamiento del problema se enuncia desde la realidad social del país, acotando a una de las más grandes afectaciones que ha dejado el conflicto armado interno en la población, como lo es el desplazamiento forzado.

Está, al abordar infancia y conflicto armado, aporta de manera significativa a la investigación, ya que, en su revisión documental, parte de dar un pequeño contexto histórico de lo que ha sido el conflicto armado y el desplazamiento forzado desde informes de entidades oficiales, dando cuenta de cómo este fenómeno se empezó a incrementar desde los años noventa e inicios del 2000; haciendo alusión a los gobiernos presidenciales que encabezan dicha época y, a los enfrentamientos de grupos armados legales e ilegales. A partir de esto, se empiezan a situar las consecuencias del desplazamiento a causa del conflicto armado interno, las cuales dejan como resultado “las violaciones de derechos constitucionales DDHH y derechos a la infancia, esta última como punto central en la presente investigación, y es aquí en donde las políticas públicas se asumen en un rol protagónico” (p.20).

Al ser la población infantil, una de las mayormente afectadas dentro de la población civil, desde la estructura social, cultural, familiar y personal, las autoras en su conceptualización y análisis profundizan en conceptos como desplazamiento forzado, infancia y política pública. Esta información permite entrelazar puntos en común entre ellos, reconociendo los múltiples contextos de la infancia y las ideaciones que se tiene de la misma, y cómo, a partir de esto, desde las afectaciones y problemáticas que ha dejado el conflicto armado, el Estado debe ser garante de la atención y protección de la misma desde la generación de políticas públicas. Aquí también se resalta la amplia presentación de documentos de políticas públicas creadas para las infancias desplazadas, lo cual, paralelamente es comparado, con los informes revisados que dan cuenta de la situación de desplazamiento y la falencia de algunos procesos que han ocasionado el incumplimiento de garantías para estas poblaciones.

En consecuencia, al hablar de derechos enmarcados en las políticas públicas, se nombra

uno de los derechos vulnerados que acarrea consigo el desplazamiento, como lo es el derecho a la educación, el cual es mencionado a lo largo de la conceptualización, en referencia a políticas públicas y marcos legales; haciendo alusión a la alta desescolarización en la población infantil. Desde allí, se analiza el proyecto *Revolución Educativa*, el cual plantea la creación de propuestas educativas enfocadas a la atención de la población víctima del desplazamiento forzado. “Esta política plantea la cobertura en la educación básica y media; [contempla] la necesidad de política para la educación rural y para las poblaciones vulnerables, entre ellas está la educación para los niños y niñas en condición de desplazamiento forzado” (p.74). En donde se añade que, esta propuesta se encaminó más hacia las cifras en cuanto acceso a la educación y no a la calidad y rigurosidad en las metodologías de la misma, con las que se pretendía atender las necesidades particulares de la población afectada.

Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. Artículo a partir de la modalidad estado del arte, elaborado por Jimenez, Infante y Cortés (2011)

El presente artículo, de la Revista Colombiana de Educación, N° 62, “da cuenta de la memoria como un fenómeno emergente” (p.289). En él se cuestiona desde qué momento se habla de memoria en las instituciones educativas y bajo qué situaciones los maestros implementan iniciativas a partir de esta.

De manera que, contribuye al presente trabajo de investigación en cuanto la memoria es comprendida como un dispositivo de trabajo pedagógico, en el que el niño o la niña son reconocidos como sujetos activos y de derechos, lo que los convierte en los actores

principales. Permitiendo abordar el conflicto armado en relación con las infancias, dado que, se reconoce la memoria como parte de las relaciones que establecen los sujetos con el ejercicio de evocar de manera simbólica su pasado y para la no repetición de hechos violentos generados por el conflicto armado.

Así mismo, se asume como un antecedente que cuestiona al rol del maestro, puesto que, él es el encargado de propiciar experiencias significativas que se conviertan en una posibilidad para las infancias. No obstante, se resalta el rol de los maestros que han logrado implementar la memoria como innovación pedagógica en el trabajo de aula, ya que las autoras afirman que puede “ser abordada desde diversas metodologías, trabajada desde diversas fuentes, ambientada con diversas ayudas didácticas” (p.290).

Finalmente, el presente artículo, aporta en cuanto a su relación como ejercicio metodológico del estado del arte, ya que es abordado desde tres perspectivas. Jiménez (como se citó en Jiménez, Infante y Cortés, 2011) menciona frente a ello que, un estado del arte se comprende

en primer lugar, como un ejercicio de apropiación del conocimiento, en este caso en torno al tema de la memoria en la escuela; en segundo lugar, como un ejercicio “de investigación de la investigación”; y en tercer lugar, como un ejercicio fundamental para dar un paso a lo inédito y novedoso en torno al abordaje de un tema en particular, facilitando a la vez la delimitación de una pregunta investigativa (p.289).

En concordancia, se resalta la importancia de la implementación de dispositivos de intervención pedagógica, ya que, desde los mismos es posible generar distintos aportes

pedagógicos en relación a las infancias con el conflicto armado.

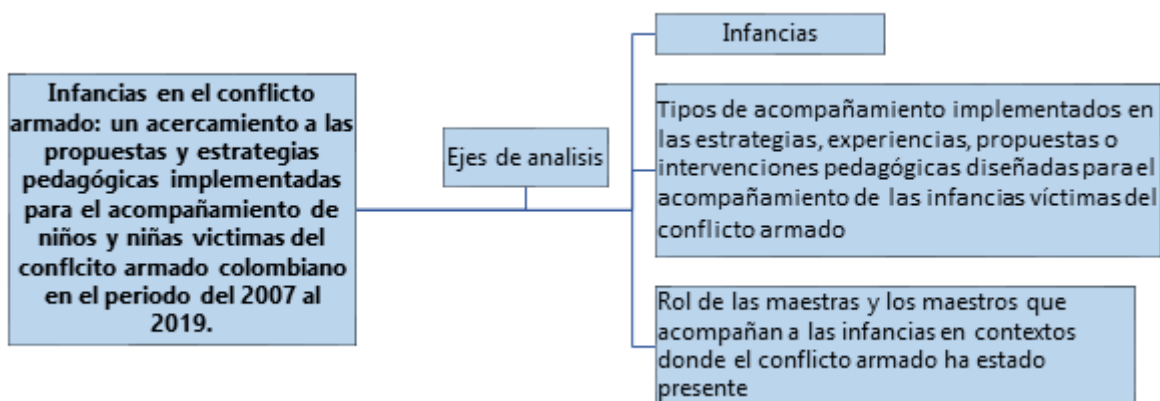
Capítulo II

2. Referentes Conceptuales

En el siguiente apartado se tiene en cuenta el abordaje de conceptos que permiten definir cada uno de los ejes de análisis planteados por el grupo de trabajo, los cuales son: infancias, tipos de acompañamiento implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para las infancias víctimas del conflicto armado y rol de las maestras y maestros. Teniendo en cuenta que estos permiten orientar el presente estado del arte, ya que son tomados como ejes guía para el análisis del mismo.

Figura 4

Ejes de análisis



Nota. El presente esquema, muestra cada uno de los ejes de análisis definidos para el desarrollo de la investigación. Fuente propia.

A partir de esto, se abordan dichos conceptos y se hace un acercamiento frente a cómo son asumidos desde diferentes autores, en relación a los objetivos previamente definidos; en

primer lugar se presenta la noción de infancias; se hace un acercamiento a lo que se entiende como propuesta, estrategia, experiencia e intervención pedagógica, lo que permite entender cómo se da el acompañamiento pedagógico con las infancias víctimas del conflicto armado; finalmente, se hace una aproximación a cómo es entendido el rol de las maestras y los maestros que acompañan las infancias en contextos donde el conflicto armado interno ha estado presente.

2.1 Infancias

A continuación, se hará un acercamiento a la noción de las infancias a partir de diversas posturas y autores, entendiendo que: estas se encuentran ancladas a las formas en que son denominados y comprendidos los niños y las niñas en ámbitos sociales, pedagógicos, culturales y psicológicos, en relación a la evolución que cada discurso o noción ha tenido según el momento histórico. Partiendo de ello, desde la mirada occidental en la historia, se hace atribución a que el niño anteriormente era considerado como un adulto miniatura, según Ariés (1962) quien desde el análisis de cuadros y documentos del siglo XVI y XVII, logró dar cuenta que el concepto de infancia no estaba elaborado, por lo cual, se hace una aproximación a lo que era el niño de esa época, puesto que este participaba en las actividades de la vida adulta a muy temprana edad (6 o 7 años), los niños abandonaban sus hogares paternos para servir a otras familias o aprender los oficios de la misma. Lo que desligaba al niño del espacio familiar desde muy pequeño, ya que para ese tiempo era su deber aprender los oficios y labores propias de los adultos.

Esta noción o perspectiva, se fue modificando a lo largo del tiempo, la mirada sobre los niños y las niñas se ha estado reevaluando desde la mirada adultocéntrica, en donde eran

mayormente vistos como sujetos pasivos, desconocedores o sujetos vacíos. Esta reevaluación, ha contribuido a que las infancias sean comprendidas de otras formas, reconociendo sus capacidades y habilidades, comprendiendo además que los niños y las niñas necesitan reconocerse de otras formas y desarrollarse de forma distinta a las labores o actividades adultas. De allí, y parafraseando a Casas (1998), discusiones más actuales sobre la noción de las infancias reconocen en estas, la necesidad de: explorar, observar, descubrir, actuar, responsabilizarse y ser autónomos. Esta postura, se relaciona ya no con la observación pasiva de las mismas, sino con una experimentación activa, en donde los niños y las niñas busquen nuevos desafíos y maneras de asumirlos.

Lo anterior, permite dar un pequeño acercamiento histórico de cómo la categoría de infancia se empezó a elaborar al distinguir y diferenciar la vida de los niños y las niñas de la vida adulta; comprendiendo que la edad no solo hace alusión a un cambio de estatura como lo mencionaba Ariés (1962), sino que es un proceso más complejo dentro de la comprensión social e histórica del desarrollo humano, de lo que son las infancias. Es así que

Cada sociedad, cada cultura y cada época definen explícita o implícitamente qué es la infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. Por lo tanto, es importante entender que la imagen de los niños es una construcción social creada por el hombre, que surge de unas expectativas, y que los niños no son niños “por naturaleza”, sino que, de hecho, desde la perspectiva histórica, la consideración de los niños como categoría social diferente, es una creación muy reciente. [...] Podemos afirmar que los cambios históricos en la concepción de la infancia han tenido que ver con diversos aspectos como los modos de organización socioeconómica de las sociedades, las formas o pautas de crianza, los intereses

sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, así como con el reconocimiento de los derechos de la infancia y con el desarrollo de políticas sociales al respecto (Ancheta, 2009, p.2).

De otra parte, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño se entiende “por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 2006, p.10). Como se mencionaba desde Ancheta, anteriormente la noción o concepción de las infancias no solo hace alusión a lo histórico, sino también, a las formas o modos de organización sociopolítica y económicas, cada país parte de esta convención, a partir su marco legislativo, judicial y normativo, elige desde los cuantos años se cumple la mayoría de edad y consideraciones particulares que se tengan dentro de este rango de edad.

En el caso colombiano, desde posturas institucionales, para la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (2013), y el MEN (2020), basados en el Código de Infancia y Adolescencia (2006), Artículo 3°, mencionan que “se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad” (p.10), en donde el Artículo 29°, hace una acotación en alusión a la primera infancia, correspondiente a los 0 y los 6 años de edad siendo “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (p.17). Este marco institucional permitió realizar otras elaboraciones centradas en la primera infancia y su atención, como en la Estrategia de Cero a Siempre, en donde se expresa “ que las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos” (Gobierno de Colombia, 2013, p.99). Se observa básicamente, como se fue reivindicando el lugar de los niños y las niñas como sujetos sociales en el ámbito de los

derechos, y como la Convención mencionada anteriormente, generó una línea divisoria frente a cómo son entendidas las infancias dentro de las sociedades, esto, no solo puso en el debate jurídico el reconocer los derechos de las infancias, sino también en el debate público de los países parte; siendo esta, además, una concepción reciente pues sólo hasta 1989 se reconoció a los niños y niñas como sujetos de derechos en la esfera internacional, lo que dejó como resultado un estatuto legal y jurídico.

De otra parte, también se considera importante mencionar como son entendidas las infancias desde la pedagogía, en este caso desde la pedagogía contemporánea, puesto que la práctica pedagógica durante los últimos siglos ha sido ese instrumento cultural que ha concentrado el saber y conocimiento acerca de las infancias, desde múltiples contextos, autores y postulados. Parafraseando a Alzate (2003) las concepciones contemporáneas de las infancias refuerzan la idea de que esta es un ciclo vital, en donde mediante mediaciones, tutores o instituciones se debe apostar a su desarrollo integral, a lo que se añade que esta etapa constituida desde “la evolución psicobiológica que posee una significación propia y que no debe ser acortada. En ella, el niño, que no es una miniatura del adulto, juega [y] experimenta” (p.109). Lo que permite en su desarrollo generar una plasticidad cerebral que le posibilita formar y fortalecer su carácter, intelecto y afecto desarrollando habilidades adaptativas en los ambientes que conforman el contexto en el que habita.

En concordancia con lo anterior, instituciones como el MEN en su documento Estándares Básicos de Competencias (como se cita en Gutiérrez, Quintero y Zuluaga, 2011), se destaca a nivel general, en relación con la concepción de los niños y las niñas que: estos son entendidos como un ser que necesita ser escuchado, cuidado, un ser que es sensible y por tanto un ser que debe ser tenido en cuenta; un ser que al estar inmerso en la mirada y el mundo de los adultos

trae consigo una serie de atributos que se irán desarrollando, con el fin de “descubrir, intercomunicar sus emociones, sus creencias y las nociones que tiene de las cosas, en un clima tranquilo y lleno de confianza, comprensión y seguridad para así poder madurar emocionalmente y conocerse y vivir feliz, creativa y sanamente” (p.49).

Se plantea entonces, que, desde la pedagogía y la educación, las infancias se reconocen, además, como sujeto de derechos, en tanto que las instituciones y agentes educativos procuran dar garantía a uno de sus derechos fundamentales como lo es la educación, en donde también se vinculan otros derechos, puesto que, muchas instituciones educativas, trabajan de la mano con entidades como: ICBF, Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS-, UARIV, entre otras. Quienes, en el caso colombiano, pretenden abogar por las infancias; entre estas la afectada por el conflicto armado interno. Desde estos postulados, los niños y niñas igualmente son concebidos como sujetos diversos, partícipes y activos, que pueden contribuir en sus procesos de aprendizaje, los que, desde el acompañamiento de diversos actores sociales o educativos, puedan llegar a superar miedos y traumas generados por experiencias violentas, ya que ellos son mayormente susceptibles a los daños psicológicos, físicos y emocionales que dejan consigo los contextos de guerra.

Estas maneras de concebir a las infancias, que han sido evolutivas o cambiantes a lo largo del tiempo permiten ver cómo, además de todo lo mencionado anteriormente, los niños y las niñas también son considerados sujetos de protección, por lo cual las instituciones Estado, sociedad y familia, deben velar por el bienestar y los derechos de los mismos, puesto que, en el caso de la familia, el Gobierno de Colombia (2013) reconoce que la participación de la familia es fundamental no solo en la protección y garantía de derechos, sino como principal agente en la educación inicial de los niños y las niñas. A pesar de esto, se reconoce que ser

sujeto de derechos, no es garantía de que se dé cumplimiento a los mismos, ya que la situación social del contexto en donde el sujeto se encuentra inmerso, influye en la garantía de los mismos y el no cumplimiento de estos derechos puede estar vinculado a múltiples factores: ya sea por la guerra, situaciones de orden político, económico, entre otros.

Con todo lo anterior, el grupo de trabajo considera importante para el análisis del presente estado del arte, retomar elementos relevantes en mención a cómo son entendidas las infancias. Uno de ellos es que los niños y las niñas al ser habitantes del mundo, como es mencionado por el Gobierno de Colombia (2013) en la Estrategia de Cero a Siempre, “son seres sociales, singulares e inmensamente diversos” (p.99). Además de esto las infancias son considerados seres sociales partiendo que, desde su nacimiento, empiezan a ser parte de una familia la cual está inmersa en un contexto social y cultural dado, a partir de las relaciones que se dan a través de sus familias, otros adultos, sus pares y las instituciones que conforman la sociedad. Esto les permite iniciar procesos en donde se da lugar a su voz y participación, permitiéndoles ser protagonistas de su propio desarrollo.

A su vez, se enuncia que, al ser sujetos sociales son sujetos de derechos y diversos que deben considerarse como individuos que al formar parte de un *tejido social* tienen la “capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, [...] tienen derecho a crecer y desarrollarse en ambientes participativos que le garanticen óptimas condiciones para potenciar sus capacidades y lograr su bienestar” (Gobierno de Colombia, 2013, p.101).

Asimismo, al ser el territorio colombiano ampliamente diverso en sus culturas, etnias, comunidades campesinas, grupos indígenas, afrodescendientes, palenqueros raizales y rom,

esta diversidad se ve reflejada en las infancias en sus capacidades, sus múltiples lenguajes y formas de expresión, por lo cual, como se ha hecho alusión, estas infancias tienen derecho a una atención y acompañamiento según sus particularidades. Partiendo de esto, elementos como lo mencionado a lo largo de esta conceptualización en donde las infancias son enunciadas de diversas maneras o posturas, como la propuesta por Aries (1962) sujeto histórico, o desde posturas internacionales como sujeto de derechos en la Convención internacional de los Derechos del Niño (1989), sujetos sociales en la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (2013) y el MEN (2020) y, sujetos diversos como se menciona en la Estrategia de Cero a Siempre (2013), sirven como ejes que permitirán analizar los diferentes tipos de acompañamiento que se han construido dentro de las estrategias, experiencias, propuestas e intervenciones pedagógicas, para las infancias víctimas del conflicto armado, puesto que, según como se nombre el sujeto niño o niña, así mismo se idean, crean e implementan rutas metodológicas de acción.

2.2 Tipos de acompañamiento implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para las infancias víctimas del conflicto armado

El grupo de investigación identifica, que si bien es cierto los documentos recopilados y analizados giran en torno al acompañamiento pedagógico de las infancias, también se reconocen distintos enfoques tenidos en cuenta dentro de las diferentes dimensiones pedagógicas para las infancias en el marco del conflicto armado. El presente estado del arte, reconoce en su muestra, distintos tipos de acompañamiento a las infancias, que fueron caracterizadas como: propuesta pedagógica, estrategia pedagógica, intervención pedagógica y experiencia pedagógica, por ello, a continuación se hará referencia a cada una de ellas.

2.2.1 Propuesta Pedagógica

Para empezar, se hace necesario comprender la propuesta pedagógica a partir de diferentes posturas, ya que, estas son de gran relevancia en los documentos analizados. En concordancia, se concibe desde la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (2006) como:

Las acciones pedagógicas que se propone desarrollar para intervenir sobre la situación problemática. Exige responder con claridad y precisión las preguntas qué, para qué, por qué y cómo de tales acciones; es decir, qué se propone desarrollar en términos concretos; para qué se hace, definir la intencionalidad de la acción en relación con lo disciplinar, en lo pedagógico y en lo social, tiene que ver con los propósitos; por qué se opta por esa alternativa, cuál es su justificación; cómo considera realizarlo, bajo qué procesos, enfoque metodológico, estrategias, fases o momentos, entre otros (p.3).

Desde otra perspectiva, Echeverri y Zuluaga (Como se citó en Ossa, Padilla & Urrego, 2012) definen la propuesta pedagógica como la “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como también al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura” (p.88). En el que sobresalen, los procesos de enseñanza – aprendizaje, comprendiendo que son diferentes con cada infante.

De manera que, en ella intervienen distintos actores, tales como, la institución educativa, el maestro y las infancias, teniendo en cuenta principalmente el entorno en el que habitan. En

este sentido, es fundamental mencionar el papel del maestro en la construcción e implementación de éstas, dado que, si bien el maestro se rige por diferentes parámetros que las instituciones educativas le imponen, él es el encargado de generar acciones que doten de sentido la propuesta, partiendo a su vez, de los intereses de la infancia. Ossa, Padilla y Urrego (2012) señalan al respecto que la “propuesta pedagógica, se asume bajo la idea de concebir a las instituciones educativas como instancias complejas y dinámicas y da gran relevancia a su principal dinamizador, el maestro, con el propósito de empoderarlo” (p.87).

En este sentido, Pérez y Gómez (como se citó en Saneugenio y Escontrela, 2000) retoman la propuesta pedagógica desde la práctica profesional del maestro afirmando que

"la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión" (p.27).

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo de investigación toma postura y considera la propuesta pedagógica como el conjunto de acciones pedagógicas que el maestro implementa en relación a un tema en específico, partiendo del contexto de los estudiantes, sus necesidades y los parámetros que la institución propone. Siendo un proceso de aprendizaje constante tanto para el maestro como para los estudiantes.

2.2.2 Estrategia Pedagógica

Bravo (Citado por Quintero et al, 2018) afirma que estas “son las acciones previstas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes, son actividades formativas y de interacción para desarrollar conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (p.662). De modo que, las estrategias pedagógicas deben ser dinámicas y flexibles, así como también, deben pensarse desde los intereses de los estudiantes, generando en ellos distintos cuestionamientos y puntos de vista, en relación a lo aprendido.

En concordancia, la estrategia según Parra (2003) se caracteriza por una serie de

actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas (p.9).

En este sentido, el papel del maestro es fundamental, ya que él es el encargado de propiciarlas y diseñarlas, además, a partir de estas puede interactuar de otras maneras con sus estudiantes, fortaleciendo las relaciones interpersonales en el aula, así mismo estas le permiten “hacer un análisis sobre el comportamiento de cada uno de ellos, en donde le permitirá saber qué métodos de enseñanza puede aplicar para elevar la capacidad participativa del estudiante” (Toala, Loor y Pozo, 2012, p.4). Así mismo, las estrategias le permiten reconocer las particularidades de los estudiantes, resaltando la diversidad en todos sus aspectos, siendo ellos los actores principales.

Ahora bien, el grupo de trabajo concuerda en que las estrategias deben ser pensadas y

diseñadas a partir del contexto, las particularidades y los intereses de los estudiantes. De igual manera, deben ser comprendidas como herramientas que potencien y favorezcan el aprendizaje.

2.2.3 Experiencia Pedagógica

De otra parte, entre los documentos recopilados también se encuentran las experiencias pedagógicas, por lo que, se hace necesario hablar de la experiencia, la cual, desde Larrosa (2006) se afirma que esta “me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo quiero (...) De ahí, que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto” (p.90). Desde otra perspectiva, Vargas (2005) la define como un “fenómeno cultural pedagógico, por el tramado de significaciones que emergen y afectan los procesos de construcción formativa que realizan los maestros” (p.119), dado que, estas son diseñadas teniendo en cuenta una experiencia significativa de la población o pretende a partir de esta, fomentar un proceso de enseñanza – aprendizaje significativo. En este sentido, el mismo autor señala que la práctica se comprende

“como método en la acción pedagógica, el sentido de la praxis, la práctica reflexionada y /o la acción-reflexión-acción, que avizora el estado de alerta o conciencia del maestro y el estudiante, punto de encuentro de enseñanzas y aprendizajes, fruto del actuar con la intencionalidad consciente del sentido de la acción pedagógica que se produce, transformando el sentido de las acciones del quehacer cotidiano de la escuela, sus formas y el proceso de interacción que allí se da” (Vargas,2005,p.121).

Es por esto que, su naturaleza es transformadora y subjetiva, basándose en el contexto cultural y social de cada infante, con una retroalimentación constante, a partir de la auto reflexión. En concordancia con los autores, se asume la experiencia pedagógica como la acción pedagógica reflexiva, significativa y transformadora del quehacer cotidiano en la escuela, la cual logra generar un impacto en los procesos de construcción de los maestros y de los estudiantes.

2.2.4 Intervención Pedagógica

Finalmente, la intervención pedagógica es asumida desde la perspectiva de Touriñan (1997) como “la acción intencional para realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación (...) funciona como un determinante externo de la conducta del alumno” (p.166). En este sentido, la intervención pedagógica es una acción intencionada que debe pensarse para los diferentes procesos educativos y adecuarse a los mismos, a las necesidades del contexto y a su vez, de los estudiantes. Así mismo, debe pretender cautivar la atención de los mismos y despertar su interés a partir de diferentes estrategias.

Ahora bien, desde la perspectiva de Teberosky (1984) “para elaborar estrategias de intervención pedagógica es necesario considerar los niveles conceptuales de los niños” (p.3). Dado que, a partir de estos deben proponerse nuevas acciones pedagógicas y distintas dinámicas que irrumpa la cotidianidad del infante. Cabe resaltar, que este tipo de intervenciones parten de una reflexión constante que tiene como propósito facilitar el aprendizaje.

2.3 Rol del maestro y maestra en el acompañamiento a las infancias víctimas del conflicto armado

Las distintas concepciones otorgadas al rol del maestro, determinadas principalmente por las connotaciones que se construyen por una comunidad, pueden verse afectadas en este caso al estar vinculadas a territorios en los que está presente el conflicto armado, pues como lo menciona Lizarralde (2003), los maestros y las maestras “se encuentran inmersos en una situación de guerra que determina una cultura de la violencia en la que se alteran no solamente las formas de actuar, sino que también incide en la forma como se ven a ellos mismos” (p.4) y su labor pedagógica. A pesar de ello, la manera en que son afectados por los hechos violentos del conflicto, se puede decir que, ello repercute positivamente en la forma en que ellos se perciben así mismos, reafirmando la importancia y el valor de su profesión reconociéndose como sujetos políticos, como sujetos capaces de adaptarse y buscar mantener el *sentido y legitimidad* de sus propias acciones pedagógicas, creando nuevos proyectos o estrategias con la comunidad en pro del bienestar de las infancias afectadas por el conflicto armado. Por ello, y retomando al autor mencionado anteriormente, la concepción de los maestros como sujetos ético-políticos en relación a contextos de guerra

los lleva a trascender en una mirada de su hacer como maestros que va más allá del compromiso aislado en el aula, pasando así a una concepción de sí mismos en relación al ámbito de lo público; de esta manera se toma en cuenta la función social [del maestro] como un imperativo ético, y actuar por tanto, en contra de ello sería ir en contra de sus propios principios (p.20).

Sin embargo, se debe mencionar que, el conflicto armado ha afectado la integridad y el bienestar de muchos maestros, pues un gran número de ellos, ha tenido que afrontar las fuertes amenazas generadas por parte de grupos armados ilegales, e incluso parte de estos maestros inmersos en contextos de guerra han sido asesinados, ya que los grupos ilegales ven a los maestros como un obstáculo para sus actividades, planes u objetivos en relación con el conflicto armado. En este caso, al generar un acompañamiento pedagógico que mitiga el reclutamiento forzado o uso de muchos menores de edad en los grupos armados ilegales.

Por lo cual, las amenazas dirigidas a los maestros, como bien lo menciona Romero (2011), tienen relación a su “función de liderazgo en la comunidad, que riñe con la lógica de los actores armados” (p.85), siendo considerados y señalados como objetivo de guerra, al hacer resistencia a los fines del conflicto, pues muchos maestros toman la iniciativa de hacerle frente a las amenazas de grupos armados y continuar con su quehacer pedagógico, no sólo con la infancia, sino también con la comunidad en general (con el apoyo de las familias e instituciones gubernamentales). Pese a ello, algunas comunidades educativas (directivos, maestros y estudiantes) comprenden que difícilmente se puede llevar una normalidad académica en estos entornos afectados por la guerra, allí, el miedo y la angustia ocasionada por los hechos violentos o enfrentamientos en cercanía a las escuelas, impide la mayoría de las veces, “que los docentes desarrollen [su] actividad educativa y que los alumnos puedan tener un buen rendimiento cuando se está en medio de hechos violentos” (p.63), provocando que toda la comunidad educativa se convierta también en un objetivo de la guerra.

Según la Amnistía Internacional (como se cita en Romero, 2011) la invasión de estos grupos a entornos escolares afecta en “la motivación y [en] la asistencia tanto del personal [administrativo y maestros] como el alumnado” (p.64), originando además, otro tipo de

afectaciones, como por ejemplo: traumas psicológicos, ansiedad, miedo y depresión, provocando en este caso, que la población infantil por el temor a nuevos ataques a su entorno escolar y por la angustia de resultar heridos un algún enfrentamiento armado, opten por abandonar la escuela e interrumpir su proceso de aprendizaje, tomando la opción de migrar a otros territorios.

Por otra parte, intentar conceptualizar lo que es maestro o maestra, es de una dificultad ambivalente, puesto que este es un concepto profundo que invita a reflexionar acerca de su significado. En lo institucional, desde la República de Colombia (2015) se menciona que los maestros cumplen un papel fundamental en la garantía al derecho de acceder a una educación de calidad en las instituciones educativas. Esta mirada institucional alude a la formación que se brinda en instituciones educativas, en las que la mirada del maestro está anclada a un cumplimiento de logros curriculares para que pueda ser considerado como tal, en donde se le apuesta a la calidad educativa desde las áreas del conocimiento. A esta postura se añade además, “que el educador es un profesional con formación pedagógica y disciplinar que orienta procesos educativos y orienta, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes teniendo en cuenta sus contextos” (p.1).

De lo anterior, se entrevé una mirada del maestro o educador que si bien, tiene una intención de dar cumplimiento a la garantía del derecho a la educación a partir de la calidad, se estandariza la forma en como este es visto o entendido, puesto que la institucionalidad carga unas especificidades que hablan de la labor en función de la calidad cuantitativa o de cifras. En este caso Chavarria (2014) da una connotación cualitativa de este, mencionando que

Los libros son su fuente de consulta, las técnicas y recursos didácticos son su apoyo metodológico. Pero, en última instancia, lo que hace grande la figura del maestro es la posibilidad de ser educador; lo que hace insustituible su profesión es la capacidad educativa, que sólo se desarrolla a través de la relación interpersonal, y lo que hace irrepetible su persona es el contenido axiológico de su ser (párr.21).

Continuando con el planteamiento anterior, la concepción de maestro va ligada a la de educador, el cual en su accionar pedagógico y educativo no desliga por completo lo que es como persona, puesto que el maestro en su ejercicio de enseñanza parte de lo que sabe desde sus capacidades. En donde el papel que tiene dentro de la sociedad empieza a tomar fuerza cuando no solo se ciñe a desarrollar su quehacer como figura máxima de conocimiento sino que, desde su autoreflexión, orienta a los que conviven con él en los espacios educativos comunes y motiva a amar el conocimiento, a *hacerlo propio y enriquecerlo*, lo que en sus mejores resultados lo encamina a volverse *promotor del perfeccionamiento integral* de estas personas (Chavarria, 2014).

En virtud, el maestro desde sus capacidades intelectuales, humanas y éticas, entreteje todas aquellas características que le permiten construir su ser maestro, en donde, además de las características mencionadas anteriormente, el cuerpo maestro sabe que carga con una responsabilidad social al estar frente a un grupo de personas. En ocasiones, cuando los contextos en donde el maestro está inmerso son agrestes o son territorios en guerra, a estas características se suma la valentía, pues su quehacer ético-político se vincula, indistintamente, a acompañar las necesidades particulares de los diversos contextos y personas. En mención a lo anterior, las instituciones de educación superior también juegan un papel importante en como posteriormente será entendida socialmente la figura maestro, puesto que la formación

de los mismos influyen en ello. Por ello, se considera fundamental que el maestro

se comprometa con el desarrollo y el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes con equidad y criterios de inclusión, [...] contribuya a la formación de personas críticas, libres y responsables que convivan en paz, [...] esté actualizado y sensibilizado con las realidades locales, nacionales y mundiales. (República de Colombia, 2015, p.1)

Características como las mencionadas por Lizarralde (2003) y Romero (2011), ser *sujeto político* y con *capacidad de adaptación* desde su quehacer, permiten comprender cómo el maestro y maestra en su función social construye una mirada más amplia y reflexiva de los contextos, las necesidades y relaciones que se tejen con la comunidad al interior del mismo.

Por otra parte, el cuerpo maestro como es enunciado desde la República de Colombia (2015), es quien promueve procesos educativos pertinentes a los educandos, quien además debe contar con una formación continua enmarcada en la diversidad, inclusión, de calidad y en miras a la construcción de paz desde una lectura crítica de la realidad social, no solo del país, sino también del contexto de cada sujeto. Añadiendo que, como lo menciona Chavarria (2014), el maestro mayoritariamente no desliga su lado humano en su quehacer, ya que la conjunción entre conocimiento, ética y humanidad, le permiten formar un carácter reflexivo que encamina sus acciones a la superación y perfeccionamiento personal de sus estudiantes, lo que a su vez motiva que estos vean en la educación una forma de resiliencia.

Estas características, permiten enrutarse el análisis frente al rol que tiene el maestro/a desde sus propias, experiencias, estrategias o intervenciones pedagógicas y, cómo desde su ser maestro en respuesta a los contextos en donde está presente el conflicto armado, crea o tiene

en cuenta herramientas metodológicas adecuadas para el acompañamiento pedagógico a población infantil víctima del conflicto.

Capítulo III

3. Análisis e interpretación de los diferentes documentos

En este capítulo se presentan los hallazgos del presente ejercicio investigativo en relación a los ejes de análisis establecidos por el grupo de trabajo, con el interés de identificar los tipos de acompañamiento pedagógico implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para las infancias que han sido víctimas del conflicto armado, desarrolladas en instituciones académicas y/o sociales, dando cuenta de las tendencias en el trabajo con dicha población, encontradas a lo largo de esta revisión documental, enmarcadas a nivel nacional en el periodo del 2007 al 2019. Es por esto que, se hace necesario situar las infancias desde escenarios subestimados, así como también resaltar cuál es el papel que juega el maestro en estos contextos, ya que es imprescindible la desnaturalización de la misma, trascendiendo de lo determinado, adaptándose a las transformaciones que surgen en cada contexto. En este sentido, el papel del maestro es fundamental, tanto en la institución como en escenarios externos, puesto que, es el encargado de la creación e implementación de distintas acciones pedagógicas que mitigan estos procesos, ya que, su trabajo no es únicamente con la infancia, sino también debe pensarse como involucrar las familias, reconociéndolas como el primer círculo de socialización del infante, que influyen de manera directa o indirectamente en los procesos educativos.

Por lo tanto, se determinan como ejes de análisis: infancias, tipos de acompañamiento

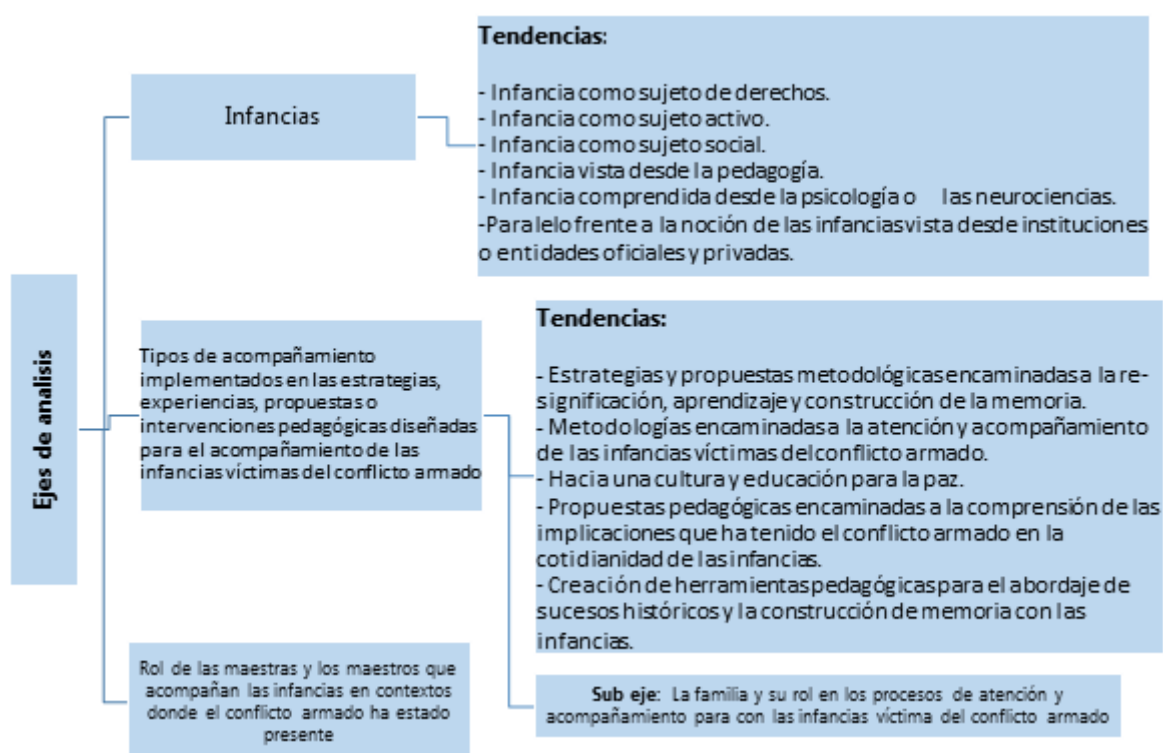
implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para con las infancias víctimas del conflicto armado y rol de las maestras y los maestros que han acompañado a las infancias en contextos en donde el conflicto armado ha estado presente, desde los cuales a partir de los hallazgos se desprenden, subejos de análisis y tendencias encontradas a lo largo de este universo documental. Es así que, en el primer eje de análisis nombrado *eje de infancias*, se encontraron tendencias como: la infancia como sujeto de derechos, sujeto activo, sujeto social, la infancia vista desde la pedagogía y la infancia comprendida desde las neurociencias.

El segundo eje, denominado tipos de acompañamiento implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para con las infancias víctimas del conflicto armado, dentro del mismo, se hallaron como tendencias recurrentes en su creación, el uso de enfoques como: *acción sin daño, diferencial, de derechos y psicosocial*, los cuales son considerados relevantes definir antes de dar cuenta de las tendencias metodológicas. Además de ello, dicho eje, llevó a realizar un apartado conceptual en relación al rol de la familia, como actor partícipe en varios de los documentos hallados. Finalmente el *eje rol de las maestras y maestros* que han acompañado a las infancias en contextos en donde el conflicto armado ha estado presente, el cual presenta algunas concepciones que se tienen frente al rol del maestro, en relación a las propuestas, estrategia, experiencias o intervenciones pedagógicas orientadas para el acompañamiento de dicha población.

La información que se presentará a continuación en las tendencias de cada eje hace parte de los 30 documentos recopilados por el grupo de trabajo.

Figura 5

Tendencias de cada eje de análisis



Nota. La gráfica enuncia las tendencias encontradas en relación a los ejes de análisis, fuente propia.

3.1 Infancias

En este eje, se agrupan las nociones de las infancias presentes en los documentos, la construcción de estas nociones tienen un carácter histórico y cultural y es por ello que se encuentran diversas apreciaciones a lo largo de la historia. Es así que, se pudo encontrar luego de realizar una lectura exhaustiva de cada uno de los documentos, tendencias en las construcciones de cómo son entendidas las infancias, en donde se incluyen posturas y diversas características que permite a los autores complementar o ampliar su ideación de las mismas. Dichas tendencias están configuradas a partir de marcos jurídicos que enuncian a los niños y niñas como sujetos de derechos, sujetos activos, sujetos sociales; pero también, desde

la pedagogía y la psicología o neurociencias. En ese sentido, su concepción depende de una temporalidad y del contexto al que el sujeto hace parte. A su vez, los documentos revisados muestran un fuerte interés o énfasis en la infancia como sujeto de derechos, esto, a causa de que la población a la que se hace alusión en todos los documentos, es población víctima del conflicto armado.

3.1.1 La Infancia como Sujeto de Derechos

Una de las principales tendencias encontradas en los documentos, es que al hablar de infancias se aborda desde la perspectiva de sujetos de derechos, de los cuales, a continuación se presentarán 5 textos que abordan esta perspectiva. En este sentido, se hace alusión a marcos normativo-legales, nacionales e internacionales. Esto pone en debate público y en las instituciones que conforman la sociedad la concepción de infancia como sujeto de derechos y como sujeto activo. Desde esta perspectiva se replantean algunas de las prácticas adultocéntricas conservadoras o tradicionalistas en las que se identifica al niño o niña como sujeto pasivo o vacío. Puesto que, el adultocentrismo, en ocasiones, ha generado una figura de superioridad en donde el niño o niña se considera como un ser limitado, inferior; que no tiene voz u opinión y que al ser un sujeto pasivo o “vacío” necesita de esa asistencia permanente de los adultos para llegar a su completud. Lo que ha llevado a concluir desde algunas esferas sociales, en sus nociones de infancia, que los niños y niñas deben ser sujetos obedientes, lo que demerita sus capacidades y su forma de ser, estar e interpretar el mundo. Por otra parte, y en contravía a lo mencionado anteriormente, en donde se habla de sujetos carentes, parafraseando a García y Jaramillo (2009), más allá de la mirada adultocéntrica, entender la infancia: *se trata de aceptar que el niño tiene un presente*, y que la infancia y la niñez no son simplemente una etapa de preparación para la vida adulta y para un futuro lejano.

Desde otras posturas, la noción de infancia, está ligada al contexto político, social, cultural, histórico, socioeconómico, entre otros; de los que el sujeto hace parte. En el caso particular de Colombia, en donde los territorios están sumidos por la violencia del conflicto armado, la guerra ha puesto la mirada sobre la infancia desde un interés funcional para la misma, sacando provecho de sus aspectos físicos y psicológicos (por su baja estatura y potencialmente manipulables). Dicho de otra manera, desde Trujillo et al. (como se cita en Perea, 2015), se habla del interés que tienen ciertos grupos armados, en donde los niños pasan a ser objeto de uso para cometer delitos, el cual recae en que los niños

son físicamente más ágiles y psicológicamente más manipulables, factores que permiten a los reclutadores “moldear” combatientes sumisos y leales. Además, suelen ser [...] utilizados para el desplazamiento de armamentos o material de guerra teniendo en cuenta que los niños pueden pasar desapercibidos en las requisas realizadas por otros grupos armados (p. 26)

No obstante, en la perspectiva normativa, al reconocer la infancia como sujeto de derechos, se tiene como precedente, que esta hace parte de un ciclo vital el cual es comprendido como la etapa de los primeros años de vida, los cuales son determinantes en su desarrollo integral. Para autores como De la Rosa (2015) y Vargas *et al.* (2015) es importante destacar la Convención de los Derechos del Niño, la Ley 1448 del 2011, y el Código de Infancia y Adolescencia, en los cuales se hace mención a dicha etapa. En este caso De la Rosa (2015), menciona que

La primera infancia, es entendida como un ciclo vital que comprende el lapso entre los

zero y los cinco años y once meses, es un grupo poblacional que ocupa grandes esfuerzos de la política nacional e internacional. Las niñas y niños dejaron de ser considerados como el futuro de la humanidad y hoy son reconocidos como el presente, como sujetos de derechos que merecen atención, respeto, cuidado y protección. (p.311).

En relación a otras posturas políticas, como lo expresa el equipo Psicosocial de la Unidad Para las Víctimas (UARIV, 2016), se expone que para promover la recuperación emocional de los niños y las niñas y fortalecer la capacidad vincular de los mismos a la sociedad, es importante reconocer que dentro de la perspectiva de derechos la infancia se comprende como sujeto de protección, aludiendo a la Ley 1448 del 2011, Artículo 149, en el que se reconoce a los niños y niñas como víctimas del conflicto armado, por ende, son sujetos de reparación y sujeto de derechos dentro del enfoque diferencial, en el que se hace referencia a determinadas poblaciones (entre estas la infancia), en donde se requieren garantías y medidas de protección especiales por parte del Estado, quien es el que establece las políticas de asistencias, reparación y criterios que respondan a las necesidades de dicha población.

A causa de lo anterior, dentro de la perspectiva de derechos, el pensamiento del adulto y el contexto, influye en las necesidades y derechos que se le atribuyen a la misma, puesto que, las dinámicas de la vida adulta, como la adquisición de bienes materiales, la guerra, pobreza extrema entre otras, ocasionan que el niño o niña sea visto y empleado como un bien utilitario, en donde se antepone la utilidad que pueda dársele ante fines determinados. A lo que el equipo anteriormente citado también expresa que

[...]el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, no necesariamente ha

implicado el ejercicio real de los mismos. Según García y Carranza (s.f), la infancia latinoamericana ha sido históricamente privada de sus derechos y de su historia, y se han convertido en un objeto pasivo de protección y control. De alguna manera están “sujetos” a la interpretación que los adultos den de sus necesidades y derechos, y de la protección efectiva que éstos hagan de los mismos. Si bien esta situación empieza a ser mitigada a partir de la ratificación de la Convención Internacional de Derechos del Niño, no por ello se puede afirmar que los niños y niñas sean realmente reconocidos como sujetos activos de derechos (UARIV, 2016, p. 16).

Este acercamiento, en el que se reconoce a la infancia como sujeto histórico desde la perspectiva de derechos, da cuenta de cómo históricamente el niño y niña era visto como un adulto en miniatura, relegado o excluido de la sociedad a la que hacía parte. Esta perspectiva empezó a cambiar desde la mirada de autores como Ariès y las convenciones internacionales de derechos, en las que se da cuenta que los niños y niñas también son sujetos sociales parte de la sociedad en donde se desarrollan y por ende al reconocerlos como tal, amplía la mirada que se tiene de los mismos.

Cabe aclarar que esta noción de adulto miniatura, es construida a partir de la infancia occidental, y que convenciones como la de los Derechos del Niño de 1989, hacen que se empiece a agudizar la mirada frente a las infancias en los países parte, puesto que cada contexto desde sus particularidades, ve al sujeto de forma distinta. Por otra parte, esta perspectiva de sujeto de derecho también da cuenta de cómo en países en situaciones de emergencia o guerra, la infancia es mayormente vulnerada, siendo de mayor complejidad hacer que el sujeto niño o niña sea garante de derechos, así, constitucionalmente, este sea concebido como tal. Un ejemplo de ello, en América latina, es la violencia ocasionada a niños

y niñas a causa de confrontaciones de grupos armados legales o ilegales en dictaduras como la de Argentina, la dictadura Militar chilena, el conflicto armado colombiano, entre otras.

Continuando con postulados en los que se sitúa a la infancia desde lo socio histórico y los derechos, el grupo CNMH (2016), menciona que esta población, ha sido una de las poblaciones históricamente, más marginadas y minorizadas, es por esto que la mirada hacia la infancia debe posicionarse como sujetos de derecho y *co-gestores de su propio desarrollo*, a lo que se añade

Entendemos a los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales de derecho que son diferentes en cada momento de la historia y que son capaces de actuar, crear, cogestionar, participar e incidir en su entorno, al mismo tiempo que son portadores de saberes y aprendizajes valiosos (p.17).

3.1.2 La Infancia como Sujeto Activo

Ahora bien, los documentos analizados permitieron comprender que enlazar la mirada de la infancia como sujeto de derechos y sujeto político, da cuenta de algunas interpretaciones, entre ellas la infancia como sujeto activo, en donde 7 de los documentos conciben la infancia desde esta noción, los cuales serán situados a continuación, con la intención de ejemplificar esta tendencia.

Una de ellas desde Contreras, Garzón, Sáenz, Rodríguez y Ferrucho (2009) quienes hacen referencia a que “cuando el niño comienza a insertarse de manera distinta en un grupo comunitario y se da cuenta que puede conversar, expresarse, participar sobre la situación de la

vinculación y ser escuchado en ese espacio sintiéndose sujeto de derecho” (p.14), tiene un impacto en la construcción como sujeto político, ya que ello le lleva a construir una actitud más activa y participativa en entornos como, la escuela, el hogar y la comunidad, lo cual permite que niños y niñas asuman un papel más protagónico en su cotidianidad. A su vez, Bernal, Correal y Rodríguez (2017), mencionan que el identificar a la infancia como sujeto político, es considerarla como “un actor relevante en el entramado social, ya que la infancia se comprende como una construcción social que se crea en la interacción del sujeto con las posibilidades específicas que le brinda su contexto” (p.51).

Asimismo, Ruiz y Prada (como se cita en Bernal, Correal y Rodríguez, 2017) resaltan que el comprender a la infancia como sujeto político, implica reconocerlo como un sujeto que toma postura frente a su realidad y el mundo que habita, ya que, “los niños realizan comprensiones del mundo que se transforman continuamente pero que son elaboraciones propias que les permiten pensarse y tomarse de cierto modo frente a la realidad” (p.52).

Por otra parte, en relación a dicha concepción de infancia como sujeto activo, se destaca una propuesta al interior de los documentos, que propició la participación efectiva de niños y niñas en los procesos pedagógicos de reconstrucción de memoria histórica para la no repetición. Por ejemplo, desde la elaboración y construcción de libros o cuentos infantiles narrados y escritos directamente por los niños y niñas víctimas del conflicto. Frente a ello, CNMH y la Caja de Compensación Familiar Compensar (2017) resaltan que a lo largo de dichas experiencias concebir la infancia

[...]implica su reconocimiento como sujetos activos en permanente proceso de construcción, con capacidades de sentir, interpretar, crear, imaginar, narrar, actuar,

acoger y solidarizarse con otras personas. Todo ello constituye un potencial para decidir en aspectos de la vida cotidiana y se traduce en la premisa de que los niños, niñas y adolescentes pueden aportar a la reconstrucción de la memoria histórica de Colombia (p.20).

3.1.3 La infancia como sujeto social

De igual manera, la infancia desde la perspectiva social, es comprendida en 7 de los documentos hallados, de los cuales se situarán 4, en los que además es vista como un sujeto diverso, dentro del enfoque de derechos, puesto que, en este caso parafraseando a De la Rosa (2015), reconocer el origen étnico, cultural e histórico del niño o niña, permite abogar de manera pertinente por sus derechos, lo que constitucionalmente se conoce como un enfoque diferencial. Con lo anterior, también se alude a que las distintas nociones que se han construido de la infancia desde la perspectiva social, van en concordancia con la concepción que se tiene del niño y niña como sujeto de derechos.

Por otra parte, y en relación con la mirada del adulto, el poeta y escritor Naranjo (como se cita en la Red de bibliotecas del Banco de la República, 2015), destaca otras nociones o imaginarios que se tienen de la infancia, en donde, en algunas instancias, se usan términos que reflejan esta etapa en relación al “candor, dulzura, ternura. Esos lugares comunes hechos de glucosa, evidencian nuestra ciega comodidad, una profunda ignorancia y lo distantes que estamos de entender sus voces poderosas como un lenguaje más fértil que renueva los días” (p.15). Dichos términos optan por tener una mirada idealizada, romántica y estandarizada de la infancia, despojándola de todas aquellas características propias de su condición humana.

En cuanto a la infancia vista desde una construcción social e histórica, desde Perez (como se cita en Bernal, Correal y Rodríguez, 2017) se destaca que la noción de infancia fue adquiriendo mayor visibilidad y reconocimiento a lo largo del tiempo, por lo cual es importante tener presente que

La premisa principal de la tesis de la construcción social de la infancia es que el «niño» no es una categoría natural ni universal, determinada por la biología; tampoco es algo inamovible. La infancia, por el contrario, es algo variable desde el punto de vista histórico, cultural y social (p.45).

A lo que, Lloyd de Mause enuncia que la construcción conceptual de la infancia “ha ido cambiando a través del tiempo. [puesto que] Antes los niños no existían, se confunden entre la población y sufren las agresiones de los adultos convirtiéndose en una infancia trágica y triste" (citado por Rodriguez y Bogota, 2018, p.29).

3.1.4 La Infancia Vista desde la Pedagogía

Otra de las tendencias halladas es la concepción de infancia comprendida desde la pedagogía, puesto que en la práctica pedagógica y educativa se ha concentrado el saber frente a la infancia, ya que en muchas instancias ha sido objeto de conocimiento y estudio. De los documentos analizados 3 de ellos conciben la infancia a partir de esta noción, los cuales serán referenciados a continuación.

En concordancia con las nociones de otras instituciones o posturas políticas y como se ha mencionado con anterioridad, la infancia es un ciclo vital, en donde la pedagogía también ha

tenido en cuenta esta apreciación desde las etapas del desarrollo. Esto ha permitido que haya una configuración desde la perspectiva de la pedagogía a lo largo de la historia sobre la infancia, y frente a ello el IDIE y la OEI (2010) enuncian que

la concepción pedagógica moderna de la infancia, la define como un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; mientras que la concepción pedagógica contemporánea entiende la infancia como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales (p.34).

También, se encuentra que esta noción, para otros autores, se ha construido desde una mirada pedagógica, histórica y en la institución escuela. Rodríguez y Bogotá (2018) (quienes parafrasean a Maranelli, 2007) enuncian que, describir una mirada sobre la infancia occidentalizada y escolarizada en los siglos XV y XX, implica denotar el cómo ha ido cambiando el concepto de conducta infantil, de la *quietud y obediencia de los infantes*, al niño y niña *activo, juguetón y creativo*. A lo que, las autoras añaden la influencia de la escuela moderna en Europa, en donde

la práctica pedagógica es entendida como el dispositivo cultural que concentra el saber y la infancia como objeto de conocimiento, las prácticas desarrolladas por los docentes han moldeado en los niños y niñas sus formas de ver, hablar y pensar también establecieron las formas de sanción, como los niños y las niñas debían relacionarse consigo mismos, con los docentes y con los otros (p.31).

Dicha noción también es asumida desde la perspectiva de la escuela nueva, Herbart que

fue uno de sus precursores concluye, Zubiria (Como se citó en Martínez, 2017) “que en tanto la infancia sea una fase independiente y particular del desarrollo, la escuela no puede proponerse la formación para la vida futura, sino que lo deseable es que se constituya en una forma propia de vida del infante” (p.26). En este sentido, la escuela debe cuestionarse constantemente, el para qué está pensada y qué pretende enseñar, comprendiendo las transformaciones en las que se ve permeada, a partir del contexto y las necesidades que esto implica.

3.1.5 La Infancia Comprendida desde la Psicología o Neurociencias

Finalmente, otra tendencia hallada en los documentos tiene relación con postulados desde las neurociencias y desde la psicología, en las que se hace alusión a la infancia como una etapa del ciclo vital, allí 4 de los documentos recopilados hacen referencia a esta noción, de los cuales situaremos a 3 de ellos en este hallazgo.

La investigación titulada *Guerreros para la paz. Propuesta de educación para el fomento de una cultura de paz en la primera infancia en el centro cultural comunitario las Colinas en el barrio los Chorros de la comuna 18 en la ciudad de Santiago de Cali*. Dentro de este documento, Tosse (2013), comprende la primera infancia “como la etapa en la que se adquieren las mayores habilidades para el desarrollo de la personalidad [...] como un ciclo vital en el que se consolidan las bases para el desarrollo de cada sujeto desde lo cognitivo, emocional y social” (pp.7-29).

Por otra parte Garzón (2017) manifiesta, desde la neurología, que “los dos primeros años de vida, son definitivos para el crecimiento físico y la interconexión neuronal, así como para

la vinculación afectiva con las figuras materna y paterna” (p.47).

Desde otra perspectiva, en el documento titulado *Cultura de paz en el ámbito de la educación para la primera infancia: Una reflexión desde la cátedra de la paz* se afirma que:

Para referirnos a la primera infancia primeramente debemos entenderla como el momento fundamental en la vida de todo ser humano, en donde se cimienta todo lo que más adelante conocerá y podrá hacer, puesto que durante los cero a ocho años se establecen el 85% de las conexiones cerebrales y es el momento crucial para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, debido a que en esta etapa el cerebro tiene una mayor plasticidad cerebral, de manera que se aprende más fácilmente y con mayor rapidez se establecen las conexiones neuronales (Forero, Gutiérrez, y Quintero 2019, p.54).

3.1.6 Paralelo Frente a la Noción de las Infancias vista desde Instituciones o Entidades Oficiales y Privadas

Al estar hablando de población infantil víctima del conflicto armado, entidades de carácter privado como oficial, resaltan en su noción de infancia que el niño y niña es visto, mayormente, como sujeto de derechos y sujeto de protección, destacando el cómo estas tendencias internacionales frente a tratados y convenciones dieron pie a la creación de políticas nacionales para el cumplimiento de derechos. Siendo mayormente mencionada, la Convención de los Derechos del Niño firmada en el año 1989, la cual fue un hito marcador para las sociedades o países parte, puesto que, puso en el centro del debate al sujeto niño/niña y los derechos a los que está asociado. Continuando con el marco internacional, en los

documentos recopilados, realizados en países como Ecuador, la noción de infancia se cimienta desde la Convención de los Derechos del Niño, en donde, dependiendo de la población con la que se trabaje, se hace énfasis en diferentes artículos o párrafos que se ajusten a los derechos de los que el sujeto se hace garante.

Ahora bien, la infancia desde la mirada de entidades de carácter oficial, como en algunas universidades públicas, entidades gubernamentales y centros para la reparación y construcción de la memoria histórica, encontradas en los documentos, es enunciada como sujeto de derechos y de protección. La garantía de los mismos, se entiende como algo propio e innato atribuido a la población infantil, sin dejar de lado el reconocimiento de la infancia no sólo como sujeto social e histórico, sino también como sujeto activo en la construcción y materialización de distintas acciones en pro del restablecimiento, atención y prevención a hechos que vulneran su integridad y bienestar integral. El CNMH y la Caja de Compensación Familiar Compensar (2017) destacan su reconocimiento desde su capacidad para narrar e interpretar su realidad social, siendo considerados como sujetos activos y partícipes en la dignificación de las infancias que han sido víctimas del conflicto.

Además, se hace mayor énfasis al reconocimiento de los derechos desde una perspectiva diferencial e inclusiva, y los distingue como sujetos activos en la garantía de sus derechos y en la consolidación de propuestas que atiendan de manera integral sus necesidades particulares, partiendo de su propio contexto y experiencias. Al estar hablando de población víctima del conflicto armado colombiano, también se hace hincapié en la restitución de derechos, protección, atención y reparación frente a los hechos victimizantes y a la vulneración de derechos. Como está expresado a lo largo de la Ley 1448 del 2011, a la que la mayoría de documentos hace alusión, principalmente desde el periodo del 2013 al 2017, en

donde se señala desde el Artículo 13 que existen poblaciones con “características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad. Por tal razón, las medidas de ayuda humanitaria, atención, asistencia y reparación integral que se establecen en la presente ley, contarán con dicho enfoque” (p.4). Y el Artículo 205 en el que se alude al desarrollo de “la política pública diferencial para las víctimas pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas, Rom, negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras” (p.73). Lo cual permite identificar la infancia no sólo como sujeto de derecho sino como un sujeto diverso, social, étnico, cultural, con identidad propia y colectiva.

A su vez, instituciones como el CNMH, en asociación con otras entidades de carácter oficial y privado, como la UNICEF, la OIM y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -USAID-, reconoce a la infancia no solo como sujetos sociales y de derechos, sino también como sujetos activos que participan en la construcción y reparación de la memoria. Como lo menciona el CNMH y la Caja de Compensación Familiar Compensar (2017) son sujetos que aportan en el reconocimiento y visibilización de las situaciones que han vivido en torno al conflicto armado *en perspectiva de contribuir a su dignificación*, por lo tanto, deben ser comprendidos y escuchados, como también recibir la orientación necesaria para reconocer que los hechos violentos que vivenciaron no deben repetirse, ni ser revividos en verás a la no revictimización.

Desde otras perspectivas encontradas en las instituciones de carácter oficial, la noción de infancia se construye también desde postulados pedagógicos, lo cual permite orientar los propósitos educativos de los agentes que acompañan o trabajan con la infancia en las instituciones. Es así que, retomando a Rodríguez y Bogota (2018), (citando a Manarelli) describen

[...] la mirada sobre la infancia en Occidente, la escolarización entre los siglos xv y xx, y como ha ido cambiando el concepto de conducta infantil, de un niño quieto, silencioso y obediente al niño activo, juguetón y creativo, así como comprender la diferencia entre los niños y la infancia. Así mismo se plantea que desde el nacimiento de la escuela moderna en Europa la práctica pedagógica es entendida como el dispositivo cultural que concentra el saber y la infancia como objeto de conocimiento, las prácticas desarrolladas por los docentes han moldeado en los niños y niñas sus formas de ver, hablar y pensar también establecieron las formas de sanción, como los niños y las niñas debían relacionarse con sí mismos, con los docentes y con los otros. En esta construcción social de la población infantil ha sido nombrada como "los niños", las "niñas", "un niño" o "una niña", con términos genéricos como "la infancia", "lo infantil", "el niño" o "la niñez". Es de vital importancia entender la diferencia entre los niños y la infancia; los niños han existido siempre, como los cachorros de la especie humana, que requieren cuidado y atención por parte del adulto, pero "el niño", la "niñez" y la "infancia" han sido construcciones sociales de los adultos para asignar funciones a los niños en nuestras sociedades (p. 31).

Por otra parte, la infancia desde las entidades privadas, (OIM, USAID, fundaciones y universidades privadas), es entendida como un periodo vital en el que los niños y niñas se desarrollan en lo cognitivo, motor, emocional, social y cultural. Forero, Gutiérrez y Quintero (2019) enuncian que “debemos entenderla como el momento fundamental en la vida de todo ser humano, en donde se cimienta todo lo que más adelante conocerá y podrá hacer” (p.54). Por lo cual, deben ser vinculados a los sistemas de protección, dado que en este caso, hacen parte de un grupo poblacional fuertemente vulnerado por los efectos del conflicto armado, y,

por lo tanto, el considerar que se encuentran en la etapa más importante de su desarrollo integral hace que sus derechos se deban garantizar. Por ello, para dichas entidades (oficial/privado) es primordial promover el reconocimiento de la población infantil en la restitución de sus derechos, entendiéndose como un grupo poblacional que contribuye en la construcción de una sociedad.

3.2 Tipos de acompañamiento implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para las infancias víctimas del conflicto armado

En este apartado se pretende ahondar en el segundo eje, en el cual se aglutinan 28 producciones elaboradas en territorio nacional y 2 creaciones en Ecuador, que dan cuenta de diversos tipos de acompañamiento pedagógico encaminados a la población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Como se mencionó en el anterior eje, estas acciones fueron desarrolladas por distintas instituciones de carácter oficial y privado, partiendo de la noción que se tiene de las infancias, conforme al propósito común de crear, desarrollar e implementar diferentes herramientas o metodologías a favor de las infancias que han sufrido los efectos de la violencia. En donde, se toma como referente postulados de instituciones como el ICBF, la UARIV, alcaldías locales, entre otras, quienes en sus documentos oficiales, trazan rutas a favor de la protección, el bienestar y los derechos de las infancias.

En relación a lo anterior, fue posible identificar enfoques que son tenidos en cuenta para la creación y desarrollo metodológico de las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas, siendo de mayor relevancia: el enfoque de acción sin daño, enfoque diferencial, enfoque de derechos, enfoque psicosocial. Como también, líneas de

trabajo que dentro de sus herramientas pedagógicas vinculan las actividades rectoras para la primera infancia propuestas por el MEN (juego, arte, literatura y exploración del medio), las cuales tuvieron un papel fundamental en el desarrollo de las propuestas. Igualmente, se resalta el acercamiento a sucesos históricos y uso de material didáctico, como por ejemplo: material audiovisual, literatura (narrativas testimoniales, libros y cuentos infantiles), acercamiento a distintas sonoridades y uso de instrumentos musicales, cartillas interactivas en su iconografía, podcast-versión CD, teatro, entre otros.

Dicho lo anterior, se presenta a continuación los enfoques que fueron identificados y tenidos en cuenta durante el acompañamiento pedagógico a la población infantil, partiendo de la manera en que se sitúa a cada uno de los enfoques desde las intencionalidades y fines que los representan. Además de esto, se presentará las tendencias encontradas al interior de los tipos de acompañamiento, las cuales se agruparon de la siguiente manera:

- Estrategias y propuestas metodológicas encaminadas a la resignificación, aprendizaje y construcción de la memoria
- Metodologías encaminadas a la atención y acompañamiento de las infancias víctimas del conflicto armado
- Hacia una cultura y educación para la paz
- Propuestas pedagógicas encaminadas a la comprensión de las implicaciones que ha tenido el conflicto armado en la cotidianidad de las infancias
- Creación de herramientas pedagógicas para el abordaje de sucesos históricos y la construcción de memoria con la infancia

De igual manera, al interior del presente eje, surge el hallazgo de un sub-eje en relación a

la familia y su rol en los procesos de atención y acompañamiento para las infancias víctimas del conflicto armado, en este sentido, se hace alusión a que su participación llega a ser significativa desde el apoyo y creación de entornos seguros para el desarrollo de las infancias, lo que permite una continuidad en los procesos formativos de las mismas.

Enfoque de acción sin daño

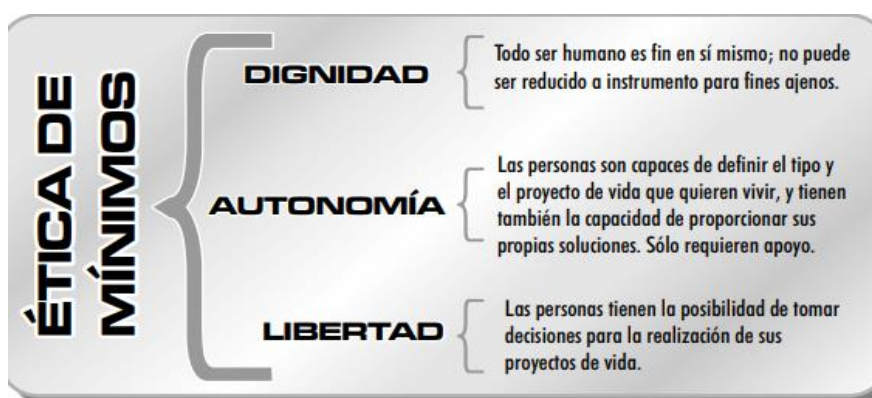
La acción sin daño surge como aporte a la construcción de paz, en Colombia se esto empezó a conocerse como lo expresa Vela, Rodríguez, Rodríguez, y García (2011) a partir de un proyecto denominado *Do No Ham* (no hacer daño) que fue liderado por Mary Anderson y su equipo *Collaborative for Development Action -CDA-*. En esta propuesta se reconoció para diversos actores nacionales que varios de los aprendizajes allí consignados podrían tenerse en cuenta no solo en situaciones de ámbito humanitario sino también puede anclarse a proyectos o acciones desarrolladas en zonas de conflicto que promuevan la construcción de paz y el desarrollo humano. Desde allí es que

Esta visión empieza a difundirse en el país cuando la Universidad Nacional de Colombia, a través del Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia -PIUPC-, es invitada por la Agencia Suiza para la Cooperación y el Desarrollo -COSUDE- a adaptar la propuesta original a las características del contexto colombiano. A ese esfuerzo se suma en el 2007 la Agencia Alemana para la Cooperación Internacional -GIZ- y, posteriormente, a partir del 2009, la Fundación para la Cooperación Synergia, y en el 2011 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-. Hoy, este esfuerzo conjunto es conocido como Alianza Multipartita. (Vela et al. 2011, p.8)

Es así que la acción sin daño haciendo referencia a lo expresado por Rodríguez, Estrada, Reverón, Zapata y Vasquéz (2009) es entendida como un enfoque ético, que está basado en un antiguo principio de la medicina “no hacer daño” expresado de esta forma por Hipócrates “de allí, se desprende una obligación moral y en general, la demanda por una reflexión continua y crítica sobre lo que va a hacerse y sobre “lo actuado”, en tanto sus principios, consecuencias e impactos” (p. 15). Esto, llevó a reflexiones que parten del presupuesto que toda intervención realizada o desarrollada por actores humanitarios, privados, públicos, internacionales o nacionales, no está eximida o exenta de poder llegar a hacer daño con sus acciones u omisiones. Es así que la ASD se cimienta bajo tres principios éticos mínimos, que permiten generar reflexiones y promover acciones que buscan no solo reconocer y analizar los daños generados por situaciones de conflictos sino, además, la prevención para no recaer en acciones propias que puedan incrementar los efectos de estas situaciones. Estos tres principios son:

Figura 6

Principios Acción Sin Daño



Nota. Este gráfico muestra los tres principios éticos mínimos contemplados dentro de la ASD, fuente: (Rodríguez *et al.* 2009. p. 25).

Enfoque diferencial

El enfoque diferencial, definido por la UARIV (como se cita en Bolaños y Flisi, 2017) se comprende como:

Una respuesta al reconocimiento de que el conflicto armado ha impactado de manera diferente y desproporcional a las personas y sectores sociales más vulnerables, y que en la cotidianidad persisten prácticas de discriminación. Las afectaciones diferenciadas o desproporcionales exigen del estado respuestas diferentes, proporcionales al daño y específicas dependiendo de la población lo que permitirá garantizar el reconocimiento de los derechos y dignificar a las víctimas en su proyecto de vida (p.8).

Desde otra perspectiva, la cartilla *El enfoque diferencial y étnico en la política pública de víctimas de conflicto armado*, realizada por el Ministerio del Interior (s.f.) en la presidencia de Juan Manuel Santos, afirma:

El enfoque diferencial puede entenderse como el conjunto de acciones que, al dar un trato diferenciado a algunos grupos poblacionales, contribuye a reducir la brecha existente entre los diferentes segmentos de la población y garantiza la superación de la exclusión social, la marginalidad política, la desigualdad económica, la condición especial de vulnerabilidad y el riesgo de estas poblaciones ante el conflicto armado, lo que genera igualdad en el acceso a las oportunidades sociales (p.7).

En este sentido, la población que comprende el enfoque diferencial está dividida en cuatro grupos, el primero, *ciclo vital*, del que hacen parte niños, niñas, adolescentes y adultos mayores. El segundo, *discapacidad*, comprendido por personas con discapacidad. El tercero,

pertenencia indígena, conformado por indígenas, comunidades negras, afrocolombianos, palenqueros, raizales, gitanos y ROM. Y por último, el cuarto grupo, *género*, comprendido por mujeres y la comunidad LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales).

Ahora bien, se hace necesario resaltar, que a partir del 2004, en la Sentencia T-025, se hacen “pronunciamientos frente a la necesidad del diseño y aplicación de políticas públicas con enfoque diferencial, que permitan el reconocimiento y la atención de particularidades y características propias de los diversos sectores de la población” (MinInterior, s.f, p.10) haciendo referencia al Auto 382 de 2010.

En este orden de ideas, MinInterior (s.f) afirma que en el año 2006, la corte constitucional en el Auto 218 de 2006 hace énfasis en la población de especial protección constitucional. Así mismo, reconoce que en el 2009 en el auto 004, la corte propone, el diseño e implementación de un programa que garantice el cumplimiento de los derechos de la población indígena afectada por el desplazamiento, así como también prevenga y atienda, dichas necesidades. Es por esto que, en el año 2010, la Corte Constitucional, plantea consideraciones para llevar a cabo el enfoque diferencial, para así, finalmente, en la Ley 1448 del 2011 (Ley de víctimas y restitución de tierras) incorporarse el principio de este enfoque.

Enfoque de derechos

Considerado como uno de los más relevantes en la conformación de acciones encaminadas a la protección del bienestar de las infancias, se precisa mencionar la manera en que generalmente es comprendido por su papel en el reconocimiento de los derechos humanos y la interdependencia de los mismos con cada sujeto y su comunidad.

Este, se comprende desde La Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital (2013) como “una herramienta metodológica y al mismo tiempo en el marco normativo internacional desde el cual los gobiernos diseñan e implementan políticas públicas orientadas al ejercicio pleno de la ciudadanía y de los derechos humanos” (p.13). Es decir que dicho enfoque, tiene como propósito ajustar y unificar los principios de los derechos humanos junto con las obligaciones que le son otorgadas al Estado como garante de los derechos civiles, para promover acciones que se dirijan a garantizar los derechos de la población, en especial para aquellos grupos poblacionales en condiciones de vulnerabilidad.

El enfoque de derechos centra su mirada, como lo menciona el Fondo de Población de las Naciones Unidas (como se cita en Save The Children Colombia y UNICEF, 2017), en aquellas poblaciones de mayor vulnerabilidad o marginación y, surge a partir de la manera en que concibe “que todas las personas son agentes principales de su propio desarrollo, en vez de receptores pasivos de servicios” (p.33)

Además, su relevancia comienza a considerarse a finales de los años 90, teniendo en cuenta el reconocimiento de los derechos como algo propio del desarrollo de todo ser humano y, como un medio para cumplir y garantizar los derechos humanos. Permite además integrar, precisamente en *prácticas de desarrollo* y políticas públicas, las posturas éticas que hacen parte o le son propios a los derechos humanos y, según La Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital (2013) este, se debe comprender como

Una manera de interpretar y analizar la realidad de los seres humanos a partir de su reconocimiento como titulares de derechos. Una apuesta que fija la mirada en el

desarrollo humano a partir del ejercicio de derechos. Una forma de abordar las realidades sociales profundizando en las causas del incumplimiento de los derechos, el trato desigual y la discriminación. Una postura política que parte de entender el desarrollo humano desde la realización de derechos y no simplemente desde la identificación y satisfacción de necesidades. Una mirada que transforma la concepción de individuo como receptor pasivo a una que lo considera sujeto de derechos capaz de reconocer sus potencialidades y ser partícipe de sus propios desarrollos. Una propuesta de planificación social enfocada en la creación de condiciones y orientación de acciones que mediante la igualdad de oportunidades y la erradicación de la discriminación de cualquier índole permitan que todos y todas puedan ejercer sus derechos a plenitud (p.13)

Por lo anterior, es fundamental comprender la importancia de dicho enfoque en relación a la posibilidad de convocar a cada una de las instituciones o entidades que abogan por los derechos de las infancias, en miras de fortalecer los mecanismos jurídicos y normativos para cumplir, respetar y promover los derechos de todo tipo de población, entre ellas la infancia.

Enfoque psicosocial

El enfoque psicosocial es entendido desde el *Observatorio sobre Infancia* de la Universidad Nacional de Colombia, como un enfoque que se caracteriza por atender problemáticas de los sujetos desde su subjetividad, a causa de los efectos que se originan desde construcciones individuales y grupales, es decir desde las relaciones intrapersonales e interpersonales construidas por cada sujeto y, a su vez, de las relaciones que se tejen una comunidad o territorio determinado, señalando que este se comprende además como aquellos “proyectos, programas, planes, guías y manuales que, por lo general, proponen metodologías

de trabajo terapéutico con niños y niñas afectados por el conflicto armado” (Universidad Nacional de Colombia como se cita en Villamil y Martines, 2013, p.44).

Este, se ha mantenido a lo largo del tiempo, en este caso, a causa de los hechos violentos generados por conflicto armado, como por ejemplo el reclutamiento forzado de menores. Su relación con estos sucesos, se haya desde la retirada y abandono de los grupos armados ilegales en los territorios que utilizan como trincheras para la guerra, trayendo consigo la desvinculación de niños y niñas al conflicto armado, lo cual resalta su papel protagónico y determinante en el apoyo psicológico que requieren las víctimas, en este caso la infancia, y a la comunidad en general, impactando de manera positiva en la *calidad de vida* de las mismas. Ahora bien, para abordar este enfoque, se hace necesario realizar una breve contextualización, basándonos en el trabajo de grado *Revisión documental del concepto “Enfoque psicosocial” en atención a víctimas del conflicto armado colombiano, particularidades y reflexiones para una acción sin daño*, en el que Anacona (2014) afirma que dicho enfoque

es una propuesta que surge desde el ámbito latinoamericano de los años 70-80, para explicar y abordar la situación de las personas y comunidades enfrentadas a contextos de violencia política; propiciando el replanteamiento de teorías desde las cuales se comprendían o explicaban los padecimientos emocionales que se generan en las víctimas, y que comúnmente se restringían a una mirada reduccionista o de clasificación en trastornos de acuerdo a determinados signos y síntomas identificados (p.9).

A continuación, se ampliará la mirada acerca de las intencionalidades pedagógicas de cada propuesta, estrategia, intervención o experiencia pedagógica encontradas en los 30

documentos y, a su vez, al proceso y tipo de herramientas que permitieron el desarrollo de las mismas.

3.2.1 Estrategias y propuestas metodológicas encaminadas a la resignificación, aprendizaje y construcción de la memoria

En las elaboraciones encontradas en este universo documental, se retoman 5 textos relacionados con la resignificación y/o construcción de memoria a partir de las voces de las víctimas, en este caso desde la voz de la población infantil afectada por el conflicto. Una de ellas tiene como propósito honrar la memoria de los seres queridos de aquellos niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado, en este caso, la experiencia denominada *Me gustaba mucho tu sonrisa* planteada desde el enfoque de atención psicosocial, la cual permitió que muchos de estos niños y niñas contarán con un apoyo editorial personalizado para contarle al país sus experiencias de vida marcadas por el conflicto.

Esta, se llevó a cabo bajo la dirección de Rojo *et al.* (2007) y contó con la asistencia de varios niños y niñas de la ciudad de Medellín que fueron afectados por el conflicto armado. Fue patrocinada por la Alcaldía de Medellín a través del programa *Víctimas del Conflicto Armado*, en donde se tuvo como intención, al incluir los testimonios de las infancias afectadas por la violencia, contribuir con la protección de los derechos de las infancias. La estrategia se desarrolló a lo largo de varios talleres artísticos en los que el arte desde diferentes lenguajes, como la pintura, el teatro, la danza y la escritura creativa, fueron herramientas indispensables para resignificar las voces de los niños y las niñas, en relación a la creación literaria del libro. Desde el grupo de trabajo, a lo largo de cada encuentro, se idearon géneros literarios propios, como fantasía, agresión, miedo, seguridad, convivencia, desesperanza, esperanza, bienestar y

sueños, desde los cuales partió el ejercicio escritural de los niños y niñas, permitiendo incluir sus relatos en la *memoria histórica* nacional, convirtiéndose en un libro que promueve la no repetición de aquellos sucesos que han afectado su bienestar e integridad.

A su vez, se halla bajo esta perspectiva, un documento enmarcado en la modalidad de estado del arte elaborado por Villamil y Martínez (2013) quienes plantean en su apartado de *sugerencias*, el diseño de una propuesta de acompañamiento psicosocial desde una perspectiva pedagógica, a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado vinculados a instituciones educativas, a raíz del análisis de distintas investigaciones que dan cuenta de la situación de las infancias en el conflicto y los efectos del mismo sobre dicha población. Tiene como objetivo identificar las necesidades de las infancias y, estructurar sesiones dirigidas a las mismas a partir de talleres basados en el enfoque psicosocial, en los que se lleven a cabo charlas, dinámicas, juegos de roles y mesas redondas como prácticas formativas, en donde su base sea la memoria y el relato.

Es así que en esta modalidad de trabajo por talleres, se propone que sea el agente educativo quien oriente al grupo de niños y niñas, con el fin de hablar y resignificar sus experiencias de vida, con la intención de que los participantes puedan no solo expresar y manifestar su sentir, sino también ser un apoyo en su núcleo familiar o comunidad, para la construcción y resignificación de la memoria, ya que esta, está presente en las *narraciones* y las *subjetividades* que construyen los niños y niñas luego de vivenciar los efectos del conflicto armado, de ahí la importancia del relato en esta propuesta en donde se puede analizar el cómo las infancias están siendo vinculadas a procesos de resignificación y apropiación de nuevos contextos sociales en donde el *fortalecimiento personal, pedagógico y social*, se pueden hallar de manera transversal.

Por otro lado, se encuentra en esta misma tendencia, un documento elaborado por la UNHCR junto con Aguilar (2013), que recopila distintos relatos y representaciones gráficas directamente contruidos por los niños y niñas víctimas del conflicto armado colombiano, refugiados en Ecuador, permite conocer sus experiencias de vida, reconociendo el impacto que tuvo en ellos el conflicto armado, y cuáles fueron esas secuelas a nivel emocional e incluso físicas que marcaron su vida directa e indirectamente.

Así mismo, se destaca la propuesta planteada por Balcázar, Mejía y Muñoz (2014), en la que su investigación fue de tipo investigativo, de carácter descriptivo, el método implementado fue el estudio de caso, y,

El enfoque que sustentó la investigación fue fenomenológico. El cual, a partir de las experiencias personales de niños, niñas y jóvenes buscó interpretar el conflicto armado colombiano, partiendo de sus memorias, a través de sus relatos, pretendió comprender realidades humanas vividas teniendo en cuenta su contexto geográfico (Guaviare, Norte de Santander, Valle del Cauca, Buenaventura, Córdoba y Putumayo) (p.47).

En este sentido, las técnicas e instrumentos de recolección usados en la propuesta fueron en primer lugar la *cartografía social*, en la que se pretendía a través de representaciones gráficas, que los niños interpretaran su territorio. En segundo lugar, *las historias de vida*, llevadas a cabo desde la implementación de una entrevista semiestructurada, que tenía como fin conocer a profundidad la vida de los mismos. Y por último, en tercer lugar, la *revisión documental*, utilizada en los antecedentes, referentes teóricos, diseño metodológico y resultados. Siendo fundamental para la construcción de la memoria histórica en la infancia,

dado que, se pretende comprender la concepción de conflicto armado que tienen los 6 niños, su postura e interpretación de los hechos. Rescatando que al haber estado inmersos directamente en dicho contexto su experiencia de vida es supremamente valiosa. (Balcázar, Mejía y Muñoz, 2014).

De manera que, se hace necesario comprender la memoria histórica desde la presente propuesta, dado que, fue fundamental para el desarrollo de la misma. En relación (Bello (como se citó en CNRR, 2009) citado por Balcázar, Mejía y Muñoz, 2014), afirman que

Va más allá de la reconstrucción de los hechos como datos, o de la recopilación de testimonios que verifiquen una cierta versión, puesto que se ocupa de los significados, es decir, de cómo un evento es vivido y recordado, de las maneras en que los individuos a través del tiempo revisten de sentido y valoran ciertas experiencias y las maneras como estas se preservan y transmiten en la memoria social (p.43).

De igual manera, se sitúa otra estrategia vinculada desde la importancia de dar voz a las infancias víctimas del conflicto, destacando la experiencia desarrollada con niños, niñas y adolescentes provenientes de distintas zonas del país (como por ejemplo, Norte de Santander, Valle del Cauca, Bogotá, Meta y Arauca), quienes participaron en la construcción del libro *Les di la mano, tomaron la piel*, el cual comprende las producciones textuales e ilustraciones realizadas por ellos mismos.

El libro contó con el apoyo de varios actores como Osuna *et al.* (2018), en cuanto a su edición, acompañamiento pedagógico y compilación de las narrativas construidas por niños y niñas que fueron víctimas del conflicto. El libro, es una *antología de poemas, ilustraciones y*

expresiones que rompen con el silencio. Fue el resultado de dos años de talleres literarios semanales que dieron inicio en el 2017, dictados en alianza con la Organización Tyet, la Fundación Huella Indeleble, Fundación Benposta, la productora BlueSheep y La Universidad de Bournemouth. Durante estos talleres los niños pudieron expresar con total autonomía sus ideas y aspiraciones sin limitar su participación en el proyecto hacia la reconstrucción de hechos victimizantes. Allí, la diferencia entre la *memoria oficial* y la memoria que renace de estos poemas, recae en que estos no fueron dirigidos ni escritos por otros, sino por quienes sufrieron en carne propia los efectos del conflicto armado, en este caso la infancia. Su edición, como lo menciona Lizarazo (2017) en la página web del Espectador, en relación a la construcción del libro, este, no se limitó a tocar temas como el conflicto o la guerra, pues la libertad que se le otorgó al grupo de niños, niñas y adolescentes para apropiarse de sus letras e historia, permitió la escritura de temas relacionados también con el amor, sexo, atracción, e incluso algunas analogías con animales; por ejemplo, “sí, hay unos en los que volvemos a ver el mundo por primera vez, por ejemplo, a través de los ojos de un gorrión que fue separado de sus padres” (párr.6).

3.2.2 Metodologías encaminadas a la atención y acompañamiento de las infancias víctimas del conflicto armado

Al interior de esta tendencia se encontrarán 9 documentos, entre ellos: guías, trabajos de grado, propuestas y estrategias que orientan sus acciones hacia procesos de atención y acompañamiento a las infancias afectadas por el conflicto armado interno. En relación a propuestas que buscan prevenir la vinculación de la infancia en el conflicto armado, como la estrategia planteada bajo la dirección de Contreras, et, al. (2009), financiada por la Comisión Europea y Terre des Hommes, a partir del proyecto Tejiendo redes para los sueños de los

niños, niñas y jóvenes, implementado entre el 2007 y el 2009 en Antioquia, Meta y Cauca. Esta, pretende invitar a miembros de la sociedad, entre ellos, la familia, agentes educativos y funcionarios públicos a construir entornos seguros, bajo el enfoque de derechos, a desarrollar propuestas que prevengan la vinculación de las infancias a grupos armados ilegales. La estrategia contiene cinco herramientas de trabajo que fueron desarrolladas con niños, niñas, jóvenes, familias y agentes educativos, las cuales a su vez, retoman algunos de los aportes teóricos de autores como, Maturana (amor y juego), Gergen (construccionismo social), Sluski (familia y comunidad) y Jelin (memoria).

Cada herramienta denominada *hilo*, se distribuyó de la siguiente manera: la primera denominada, *hilo de la conversación*, la cual se destaca por privilegiar aspectos como *diálogo, la escucha y la expresión* para construir una serie de acciones que se opongan al silencio de las víctimas y al uso de las mismas en los grupos al margen de la ley, reconociendo la voz de las víctimas, en este caso y en su mayoría la voz de niños y niñas que, se han visto afectadas por los hechos violentos que ha generado el conflicto armado, permitiendo además cuestionar la manera en que se concibe la infancia y participación de la misma en contextos de guerra.

La segunda, *hilo emocional*, presenta la forma en que se pueden generar actividades o encuentros grupales, como herramienta que propicie en las víctimas el poder expresar e identificar relaciones con las vivencias del otro y las de sí mismos, y así generar círculos de confianza, resiliencia, empatía y solidaridad con el otro. La tercera, denominada *hilo político*, pretende construir lazos identitarios en las relaciones cotidianas locales y regionales, que buscan propiciar espacios de deliberación y discusión entre infancia, familia y comunidad, para contribuir en la configuración de sujetos *libres y autónomos* en la toma de decisiones y

exigibilidad de sus derechos. El cuarto, denominado *hilo relacional*, está orientado a la conformación de grupos de apoyo y protección entre la comunidad, principalmente al interior de las familias y todos sus miembros, con el propósito de crear *escenarios propicios* para proteger a la infancia de la vinculación a grupos armados ilegales. Y finalmente, *hilo de la memoria*, vinculado a la posibilidad de entablar actitudes positivas basadas en ejercicios de evocación y reconstrucción de sucesos para la reparación integral de las víctimas.

Adicional a lo anterior, es preciso mencionar que en cada *hilo* se encuentra una serie de actividades con unos tiempos estipulados para su posible desarrollo, bien sea para llevar a cabo únicamente con la infancia, la familia, agentes educativos o bien sea en la integración de tres o dos de los grupos poblacionales ya mencionados. Cada hilo cuenta con algunos comentarios y recomendaciones para los participantes y los facilitadores (pueden ser agentes educativos o agentes externos) como también, una serie de preguntas orientadoras para generar en los encuentros un diálogo, a manera de cierre, con cada uno de los asistentes en relación a las temáticas planteadas en cada hilo y lo que ello puede aportar en su cotidianidad.

En concordancia, se halla la sistematización de la experiencia *La escuela busca al niño*, de enfoque cualitativo, que da a conocer diferentes estrategias pedagógicas implementadas en instituciones de las comunas 8 y 9 de Medellín, orientadas a la inserción escolar de niños y niñas desescolarizados y en situación de vulnerabilidad, refiriéndose a infantes en condición de desplazamiento, trabajo infantil, o marginalidad. Cabe resaltar que, “en esta concepción de sistematización se busca generar estrategias que permitan reconocer y confrontar las diversas interpretaciones de la experiencia y a la vez identificar las lógicas que la conforman, más allá de tales percepciones particulares” (García y Jaramillo, 2009, pp. 9-10).

De modo que, en la presente sistematización se proponen tres fases: En la primera fase, se realiza la indagación de las infancias desescolarizadas, reconociendo principalmente sus motivos. En la segunda fase, a partir de sus conocimientos previos se realiza un refuerzo con el fin de indagar y reconocer sus intereses. Finalmente, en la tercera fase, se realiza el proceso de incorporación a las aulas de clases.

A partir de lo anterior, las autoras implementaron diferentes estrategias pedagógicas, tales como: Díaz y Hernández (como se citó en García y Jaramillo, 2009) *aprendizaje significativo*, comprendido desde uno de los planteamientos de Ausubel

como aquella evolución que conduce a la creación de nuevas estructuras de conocimiento, a través de la relación sustantiva entre las ideas o aprendizajes previos, con la nueva información (...) *Aprendizajes cooperativos*, como elemento movilizador, vincula estrategias de participación-acción, con el fin de generar una construcción colectiva del conocimiento (...) *Estrategias metacognitivas*, para mejorar y desarrollar procesos de lectoescritura convencional haciendo uso de la transversalidad de las áreas (...) *Aprendizaje mediante el juego*, para consolidar un vínculo de respeto y de enriquecimiento en el que cada sujeto pueda descubrir y alcanzar objetivos deseados, con relación a las competencias esperadas (p.54).

Finalmente las *salidas pedagógicas*, hacen parte de las nuevas estructuras a partir de la experiencia y del reconocimiento del contexto, y, los *Centros de interés creativos*, como una estrategia puente entre la situación de desescolarización y la escuela.

A su vez, la prolongación de sucesos violentos en fronteras como Ecuador-Colombia, hizo

necesario la construcción de una *herramienta práctica* que permitiera a los actores que acompañan a las infancias, tener la capacidad de proyectar acciones preventivas a hechos violentos que afectan, precisamente, a dicha población y comunidad en general. En este caso, guías como la de Beristain y Romero (2012), presentan una ruta de ayuda y apoyo emocional a los niños y niñas, en la cual se desarrollan una serie de recomendaciones y acciones junto con algunas sugerencias pedagógicas, bajo el enfoque de atención psicosocial, permitiendo que tanto padres como docentes, puedan desarrollar y retomar para trabajar con dicha población afectada por *situaciones de emergencia* como las ocasionadas por el conflicto armado. Esta, fue producida gracias a los aportes generados a partir de una serie de aprendizajes compartidos por grupos de trabajo que han acompañado a niños y niñas de distintos contextos donde la guerra ha estado presente (Guatemala, Colombia, Bosnia o Argelia).

En la parte inicial de la guía, se tiene en cuenta el afecto como herramienta pedagógica para acompañar y apoyar emocionalmente a la población infantil a través de talleres, encuentros grupales y diálogos constantes, en los que se reconoce el valor del juego, el arte y la narrativa como estrategias que animan a los niños y niñas no solo a expresar sus sentimientos, sus miedos y temores, sino también a restablecer su relación y apoyo con otros niños, creando así, espacios de encuentro y diálogo menos tensionantes y abruptos. De igual manera, la segunda parte de la guía, desarrolla una serie de recomendaciones para elaborar un plan de acción en las escuelas enfocado a niños y niñas afectados por el conflicto armado, principalmente por vivenciar y presenciar confrontaciones directas con grupos armados legales e ilegales en los territorios en que habitan. La guía, está encaminada como un plan de acción que, inicialmente reconoce la naturaleza de las amenazas sobre las instituciones escolares, y posteriormente plantea la elaboración de un listado de los recursos con los que

cuenta la institución para evitar y atender correctamente situaciones que alteran con el bienestar integral de la población infantil, como también a sus familias y comunidad.

De otro modo, estrategias como *Atrapasueños* de la Secretaría de Integración Social, buscan articular acciones y actividades para el acompañamiento de niños niñas y adolescentes víctimas o afectados por el conflicto armado. Esta articulación se lleva a cabo en los jardines asociados en donde se atiende y se fortalecen los procesos en la primera infancia, también desde las casas de memoria y lúdica y el proyecto *Papalote de Sueños* que va hasta los territorios con el fin de tener una mayor cobertura. Estrategias como estas, permiten crear caminos en donde la escucha hacia los niños es fundamental, apuntando esto a que el niño y niña vuelvan a confiar para crear comunidad. Además, como lo expresa la Secretaria de Integración Social (2015), la Estrategia Atrapasueños está cimentada en el enfoque diferencial y de género, a lo que se incluye como “pilares la alteridad desde el valor de la diferencia, una cultura democrática libre de violencia con posibilidades de transgredir las imposiciones de la guerra” (p.19) y la Acción sin Daño.

Los centros anclados a esta estrategia, le apuestan a la creación de espacios en donde está presente el arte, el juego y el lenguaje. En estas estrategias lúdicas y pedagógicas, “el juego simbólico, la narración de cuentos y el lenguaje corporal se presentan como los medios para fomentar espacios lúdicos–creativos donde se elaborarán las afectaciones producto del conflicto armado” (p.3). Dichas estrategias, por ejemplo, son implementadas en Las Casas de Memoria y Lúdica, estas son espacios de encuentro en los que las voces de los pequeños tienen un lugar para ser escuchadas. La primera se abrió el 9 de abril de 2012, en Ciudad Bolívar, y junto con ella, hoy ya suman un total de seis, ubicadas en los Centros Locales de Atención a Víctimas -CLAV-, de Bosa, Rafael Uribe Uribe, Chapinero, Suba, Kennedy y

Puente Aranda, y la Casa 'Zaita' que funciona en el Centro de Atención Penal Integral a Víctimas -CAPIV-, en articulación con la Fiscalía General de la Nación (Secretaría de Integración Social [SDIS], 2019).

Además, dentro de la estrategia *Atrapasueños*, se desglosan seis ejes de trabajo como: *Historias de vida para reconstruir la confianza, Trabajo conversacional para la celebración de la diferencia, Reparación y sueños, Duelo y vida, Memoria e identidad, Cuerpo y territorio*, lo que al equipo de trabajo le permite fortalecer dimensiones del desarrollo en los niños y niñas tales como:

- La dimensión personal social: Autonomía, convivencia, identidad y participación.
- Dimensión comunicativa: habilidades de vincularse a actividades sociales, intercambio de significados, fortalecimiento de vínculos afectivos.
- Dimensión Corporal: noción de sí mismo y conciencia de su cuerpo y la relación con los demás. El cuerpo como territorio de la vida.
- Dimensión cognitiva: Formas de captar el mundo interno y externo, orden de la información y desarrollo de conocimiento propio a partir de la experiencia. -
- Dimensión Estética: Expresión por medio de símbolos, simbolización.
- Desarrollo de la creatividad. (Secretaria de Integración Social, 2015, p.33)

Por otro lado, se destaca además que, existen otras propuestas de acompañamiento en el aula orientadas a población infantil víctima del conflicto, en relación a una pedagogía cultural, como la propuesta o ruta metodológica diseñada a partir del trabajo conjunto de 22 instituciones educativas en Bogotá, bajo la dirección de entidades Locales de Educación y con la Secretaría de Educación del Distrito. De las cuales diez de las instituciones trabajaron con

niños, niñas y adolescentes que estaban escolarizados en la ciudad, con la intención de aportar en la garantía y restitución de sus derechos. En este caso, en el libro *Reencantar la educación* construido por Vargas *et al.* (2015), dio como resultado la estrategia denominada *La travesía de la luz: encuentros de resignificación de sentido en presente*, la cual refleja los aprendizajes que surgieron de dicho trabajo colectivo en las instituciones educativas.

Esta, contó con el apoyo de varios agentes educativos, funcionarios y servidores públicos para la realización de distintos encuentros en los que, en un primer momento, centraron su trabajo en un *mapeo* sobre procesos de atención a las infancias víctimas del conflicto armado. Esto, dio paso a la construcción de una ruta metodológica para atender y acompañar a niños y niñas víctimas del conflicto armado que habitan en Bogotá. De esta forma, se estableció como ruta metodológica que, el trabajo implementado en las escuelas se basaría en la *re-dignificación* de la vida, desde el enfoque de derechos y enfoque de acción sin daño en pro de garantizar el derecho a la educación.

La ruta de trabajo, se construyó bajo diferentes criterios; el primero de ellos, de carácter experiencial y no solo cognitivo o académico. El segundo, tiene como pretensión, no limitarse a un acompañamiento psicoterapéutico, sino por el contrario, centrar la mirada en los relatos contruidos por las infancias víctimas del conflicto a partir de lenguajes narrativos y artísticos, con la intencionalidad de resaltar las percepciones y concepciones que tienen los niños y niñas para apropiarse de su historia de vida, para reconocerse asimismo como sujetos de derecho y sujetos activos. El tercer criterio, que este, pueda ser aplicado por cualquier maestro o persona sin una formación especializada. Finalmente, otro de los criterios planteados al interior de la misma, destaca que dicho trabajo con las víctimas, no parta únicamente de las experiencias traumáticas que las víctimas han vivenciado, por el contrario,

que este sea a partir de la reafirmación y fortalecimiento de capacidades y habilidades que cada sujeto posee.

Con respecto a otras propuestas, desde el enfoque de Acción Sin Daño -ASD-, se presenta una propuesta con estudiantes, docentes y directivos de Instituciones Educativas Distritales - IED- en Bogotá, que plantea diferentes lineamientos en donde se pretende lograr atender y asistir a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado.

Estos lineamientos se estructuran “en dos dimensiones y cinco entradas. Las dos dimensiones son visibilizar y garantizar. La primera dimensión cuenta con dos entradas: sensibilizar e identificar. La segunda dimensión tiene tres entradas: posibilitar, atender y seguir” (Cadena, 2015, pp.26-27). Cabe resaltar que en cada una de las entradas propuestas, se proponen diferentes estrategias para llevarlas a cabo, tales como: círculos de la palabra, matriz de rastreo, talleres, entre otros.

Por otro lado, estos lineamientos fueron desarrollados a partir de nueve pasos:

1. Establecer por medio del SIMAT cuáles eran las seis localidades de Bogotá con más menores víctimas matriculados en las IED.
2. Establecer las IED, que dentro de estas localidades registraron el mayor número de menores víctimas del conflicto matriculados.
3. Convenir con las direcciones locales de educación, con los rectores y docentes de dichas IED, un plan de trabajo para obtener la información necesaria, que entregará un diagnóstico de la atención y asistencia a los NNA víctimas de conflicto armado.
4. Aplicar una encuesta (...) cuyo objetivo era establecer el nivel conocimiento

sobre la normativa para la atención y asistencia de estos menores y conocer las acciones que se estaban realizando al interior de las IED en cuanto al tema.

5. Organizar y analizar la información obtenida en las encuestas
6. Realizar el taller denominado Sensibilización e insumos ruta educativa, cuyo objetivo era sensibilizar a la comunidad educativa sobre las afectaciones materiales, morales, socioculturales, emocionales y políticas que ha dejado la guerra en los NNA víctimas del conflicto armado y reconocer las acciones estatales para garantizar los derechos a la verdad, la justicia, reparación y no repetición.
7. Realizar el segundo taller denominado Creando una ruta, cuyo objetivo era co-crear una ruta de atención y asistencia educativa para los NNA y mujeres víctimas del conflicto armado, que permita acciones prioritarias y diferenciales desde la escuela, en la garantía de los derechos.
8. Analizar la información y las reflexiones obtenidas en cada uno de los talleres a partir del principio de contextualización del enfoque ASD.
9. Escribir lineamientos para la atención y asistencia desde la escuela para los menores víctimas del conflicto armado interno, desde el principio de contextualización de la ASD (Cadena, 2015, pp.18-19).

En este sentido, el enfoque de acción sin daño para Cadena (2015) “aporta a los lineamientos para la atención y asistencia de los NNA, como la relevancia de hacer lectura diferenciada del contexto de los menores, para generar acciones pertinentes y herramientas de implementación respetuosas” (p.12).

Por otra parte, dentro de las modalidades de trabajo halladas en uno de los documentos, en relación con propuestas o estrategias metodológicas de atención a las infancias víctimas del conflicto, se destaca una estrategia que aborda la importancia de la *recuperación emocional* de niños y niñas afectados por la violencia, teniendo en cuenta el enfoque psicosocial y enfoque de acción sin daño, en función de la reparación integral y reconocimiento a las formas en que se vulneran sus derechos, su *integridad psíquica y moral*. Como también, el restablecimiento de sus derechos de acuerdo al principio de protección integral que ampara a las infancias, el cual se aplica a nivel nacional. La estrategia fue elaborada y diseñada por el Equipo psicosocial de la Unidad para las víctimas, UARIV (2016), la cual surge luego de reconocer el tipo de vulneración al que es expuesta la población infantil, en el marco del conflicto armado, frente a sus derechos fundamentales, su integridad psicológica, física y moral, en función a la conformación de acciones encaminadas a una reparación integral proyectada por parte del Gobierno Nacional, y en relación al principio de la protección integral que ampara a esta población. La estrategia, tiene como propósitos *generar* espacios donde niños y niñas puedan expresar las situaciones difíciles por las que han atravesado, *acompañar* a los niños y las niñas en la recuperación emocional frente a los hechos de violencia que han vivenciado, y asimismo *apoyar y acompañar* a las infancias en el reconocimiento de sí mismos reafirmando su capacidad de vincularse y relacionarse con los demás. Contó además, con algunos aportes teóricos de autores como Vygotsky (modelo de desarrollo) y Bronfenbrenner (modelo ecológico) como sustento conceptual para el desarrollo de la estrategia.

Esta, se implementó a lo largo de nueve encuentros; cada uno de ellos incluye un momento inicial o rompehielos para crear un clima emocional de seguridad y confianza, un desarrollo en el que se especifica el tipo de actividades por realizar, junto con el tiempo de duración para

las mismas y un ritual final o momento de cierre, en donde los participantes y profesional psicosocial, pueden dialogar y construir reflexiones entorno a la experiencia vivenciada a lo largo del encuentro, como también definir acuerdos grupales o posibles tareas individuales para sesiones posteriores. Adicional a ello, cada encuentro contiene unas recomendaciones en cuanto a las actividades y posibles recursos a usar para el desarrollo de los mismos, como también, una serie de posibles preguntas orientadoras para generar el diálogo con los asistentes.

Por su parte, otros proyectos bajo la modalidad de tesis de maestría en Estudios Sociales, como el de Garzón, (2017), consideran importante contribuir desde intervenciones sociales a la construcción de conocimiento comunitario o popular que contrarresten los riesgos y factores de morbilidad en las infancias víctimas del desplazamiento forzado, articulando una estrategia dirigida a entes distritales, locales y a la población residente de la Ciudadela Santa Rosa en Bogotá. Con el propósito de incentivar un trabajo conjunto, para la creación de este, se incluyó postulados de la educación popular y la educación ambiental desde la utilización de técnicas pedagógicas y lúdicas situadas en el contexto, realidad y experiencia propia de las personas que permitieran generar un puente a la participación de la familia y la comunidad, situando la participación de estas como eje central, a partir de un carácter flexible, participativo, práctico, vivencial, comunitario y organizativo.

Con lo anterior, la autora considera que es la institución familia Estado y la comunidad quienes desde una guía adecuada y una formación situada, pueden hacer garantes los derechos de la infancia, tejiendo saberes en pro del bienestar de la Ciudadela desde acciones tutelares, peticiones de derechos y reconocimiento de los derechos y entidades que pueden prestar servicios a la infancia, pues la mayoría de familias al ser desplazados por la violencia, en gran

medida, como se expresa en las entrevistas realizadas por Garzón, las familias desconocen estos servicios o los derechos a los que tiene acceso y esto, sumado a la falta de oportunidades hace que las mismas desarrollan su vida en lugares donde no se tiene acceso al sistema de salud y a servicios básicos, lo que ha ocasionado la mortandad de niños y niñas de este sector.

Desde otra perspectiva, Rodríguez y Bogota (2018) sistematizan el proceso de construcción e implementación del *Sistema Educativo Indígena Propio* que es desarrollado en la Casa de Pensamiento Intercultural, *Semillas Ambika Pijao*. Para la creación de este, se tuvo en cuenta el Lineamiento Pedagógico para la Educación Indígena en Bogotá “este lineamiento permite proteger y restablecer los derechos de la población indígena de mayor grado de vulnerabilidad que vive en Bogotá, con el objetivo de eliminar o reducir desigualdades de tipo social, cultural o económico que las afectan” (Rodríguez y Bogota, 2018 p. 45). Por otra parte, se aborda una perspectiva intercultural, el enfoque inclusivo y la atención diferencial, que se incluyen dentro de las prácticas pedagógicas, que además de ello, están orientadas desde el pensamiento ancestral del pueblo Pijao, esto favorece que desde la primera infancia se recupere, reconozca y preserve la cultura de este pueblo en donde no solo se incluye la lengua madre, sino también todas aquellas prácticas culturales, ancestrales y propias de la comunidad.

Lo anterior, también permite que en el ámbito pedagógico sean delimitados y visibles ejes como: *agricultura, métodos de crianza, arte y gastronomía tradición oral*, los cuales son impartidos por sabedores de la comunidad. Fuera de destacar el papel fundamental que tiene la familia dentro de la educación de la primera infancia indígena en Bogotá, ya que, junto a esta, se le apuesta a priorizar la identidad cultural, la cosmovisión de las comunidades, el derecho a la educación y la inclusión social en pro del bienestar de los niños y niñas, ya que

en la mayoría de casos estas familias llegan a Bogotá a causa del desplazamiento forzado por el conflicto armado interno.

3.2.3 Hacia una cultura y educación para la paz

En relación a proyectos, propuestas y programas que le apuestan a una educación para la paz y construcción de una cultura de paz, se identifican 6 documentos, entre ellos, la propuesta pedagógica elaborada por Tosse (2013) la cual está enfocada a la población infantil que cursa grados de jardín y transición, reconociendo que para esta población son muy pocas las propuestas que se presentan. Por lo tanto, esta propuesta trabaja “la convivencia a través de la apropiación de una cultura de paz basada en los valores” (p.6). De manera que, se propone “un plan de convivencia escolar, basado en la cultura de paz, a través de una programación dinámica y didáctica específica, para lo que se conoce como primera infancia” (p.11). En este orden de ideas, la propuesta tiene como fundamento las 7 C, compasión, concientización, conciliación, constructividad, compromiso, comunión y contemplación. Cabe resaltar, que las estrategias implementadas surgen a partir de “lo formativo, pedagógico, lo lúdico, la recreación y actividades culturales” (p.72). Por lo tanto, se implementaron juegos cooperativos, manualidades, entre otros.

Ahora bien, como método se usó la *observación*, como técnica la *inmersión en el aula de clase* y como instrumento el *diario de campo*. En este sentido, la metodología implementada fue *analítica*, ya que, se analizaron distintos aspectos de la cultura de paz en el aula. A su vez, *propositiva*, porque a partir de allí, surge la propuesta. *Bibliográfica*, dado que, existió una compilación documental. *Investigación de campo*, ya que, se realizaron diferentes encuentros en la institución (Tosse, 2013)

De manera que, se hace necesario definir cultura de paz y educación para la paz como [...] la construcción de una experiencia formativa para que se desarrollen los valores, las actitudes y las habilidades sociales, emocionales y éticas que permitan una convivencia social donde todos puedan interactuar sanamente. Una educación que permita que todos puedan sentirse parte de ella y estén dispuestos a ofrecer su colaboración para que esto funcione, de este modo una educación desarrollada en el marco de una experiencia de convivencia además de ser relevante y pertinente para el desarrollo de habilidades ciudadanas debería también fortalecer la equidad entre sus estudiantes (Tosse, 2013, p.50).

Por otra parte, el trabajo elaborado por la Red de bibliotecas del Banco de la República (2015) en el 2013 de la mano del poeta Naranjo, docente de escritura creativa y literatura infantil junto con el apoyo del Laboratorio del Espíritu, propusieron desarrollar una serie de talleres de lectura y escritura creativa con niños y niñas entre los 9 a 12 años de diferentes regiones del país. Dicha unión, trajo como resultado el diseño y desarrollo de un proyecto de lectura y escritura creativa a través de talleres en los que se incluían actividades como juegos de palabras, exploración y reconocimiento de los sueños, concepciones y anhelos que tienen los niños y niñas sobre la paz, plasmados en el libro *Los niños se piensan la paz*. Para su respectivo desarrollo, se usaron diferentes tipos de texto, como por ejemplo: libros testimoniales de otras víctimas del conflicto, literatura infantil en relación a temas de paz y guerra, como también el uso y reconocimiento de algunas palabras recortadas en los periódicos, alusivas al conflicto y la paz.

De igual manera, como lo menciona en su página web el Banco de la República (2017) en

relación al desarrollo de los talleres creativos, a través de la puesta en común de textos alusivos a temas de conflicto y paz, los niños fueron motivados a reconocer otras maneras de abordar ambos temas, especialmente la paz, lo cual posibilitó el desarrollo de sesiones reflexivas sobre cómo se imaginaban que era o es la paz. A lo largo de las sesiones, se incluyeron varias actividades y ejercicios asamblearios “a partir de preguntas como ¿Qué es la paz?, ¿Cómo sería un país en paz?, ¿Cómo puedo yo mismo estar en paz?” (párr.5), con la intención no solo de fomentar el diálogo entre ellos, sino también de promover ejercicios de escritura y lectura, construyendo por sí mismos sus propias definiciones.

Finalmente, es pertinente mencionar en relación con la elaboración del proyecto, que este, se enmarca en una línea temporal en la cual el gobierno se encontraba a puertas de firmar un acuerdo de paz con el grupo armado FARC-EP, reconociendo a la infancia como sujeto partícipe en la construcción de paz, de memoria y justicia. Ello, dio la posibilidad de reconocer que la infancia también puede tener sus propias percepciones e interpretaciones frente a lo que significa la paz en relación a los efectos causados por el conflicto armado. Por ende, deben ser comprendidos como sujetos que pueden contribuir en la construcción de una paz estable, duradera y asimismo ser parte de una sociedad que pueda garantizar la no repetición de hechos violentos que afectan y vulneran a la población en general, entre ellas las infancias.

En esta misma línea temporal, se encuentra un trabajo de grado bajo la modalidad de análisis de caso, la cual refleja cómo el reclutamiento forzado ha truncado los procesos educativos de niños, niñas y adolescentes y a su vez, ha puesto en riesgo a varios docentes en territorios como Los Montes de María, particularmente en San Juan de Nepomuceno. En su análisis Perea (2015), recoge la experiencia de cinco maestros y maestras de la Normal

Superior que plantean el desarrollo de una metodología basada, principalmente, en la educación para la paz; esta es sustentada por la autora desde varios actores, en donde se hace alusión a que la

Educación para la Paz es un proceso educativo de larga trayectoria teórica y práctica que ha sido abordado por diversos estudiosos como los de Fisas 2011; Salamanca et al 2009; Xares 2005; Kicks 2003; Lederach 2000; Burquet 1999; Ospina et al 1999; Sánchez y Fernández 1996; Bastida 1994 y Galtung 1985 entre otros, quienes han planteado que esta perspectiva educativa es fundamental para sociedades que han estado inmersas en diferentes conflictos o enfrentamientos bélicos, gracias a que es un modelo pedagógico que busca transformar las relaciones sociales y de convivencia por medio de la enseñanza de valores de paz, la no violencia, derechos humanos y competencias ciudadanas. En ese sentido, la Educación para la Paz ha consolidado un legado histórico que ha estado mediado por procesos como el surgimiento de la Escuela Nueva a mediados del siglo XIX hasta la creación de la UNESCO en 1945, entre otros (Perea, 2015, p.16).

Partiendo de esto, Perea despliega cinco proyectos creados por los maestros y maestras, en los que se resalta que, las iniciativas o proyectos que a continuación serán mencionados, son transversales a la malla curricular escolar y hacen parte o permean toda la labor educativa desde las asignaturas, cuerpo docente, familias y convivencia escolar de la institución. Cabe mencionar que, estos proyectos también surgen como resistencia de los maestros, la comunidad y los estudiantes en el territorio, puesto que, este sector se vio muy afectado por el conflicto armado, lo que no solo ocasionó el reclutamiento de menores o uso de los mismos para venta de estupefacientes, sino la desaparición de un rector de la institución y una maestra

en 1997 y 2001.

El primer proyecto, fue creado y liderado por la maestra Dilia Mejía, tiene como nombre *Las ciencias sociales a través de la Didáctica Viva*: en donde la autora a palabras de Mejía (2014) menciona que: “Su objetivo es facilitar la enseñanza de las Ciencias Sociales por medio de aprendizajes cercanos a la realidad de los niños” (p.39). En donde se incluye como ejes, el juego, la consolidación grupal de acuerdos y la motivación.

El segundo proyecto, estuvo a cargo del maestro Edgardo Romero quien lo nombró *La historia oral para la enseñanza de las ciencias sociales*. Este maestro creó dicha estrategia para promover con los estudiantes y la comunidad, competencias encaminadas a la construcción de memoria histórica, de ahí nace el *Grupo de Investigación de Historia Oral* conformado por los estudiantes para fomentar la actitud investigativa.

Tercer proyecto: *Tenemos tantas cosas que decir y que no podíamos: Teatro del Oprimido y Cine Club*. Liderado por el maestro Juan Carlos Carmona, esta estrategia pedagógica es llevada a cabo en la Normal Superior de Nepomuceno hace nueve años, gracias a las metodologías de la maestra Dilia Mejía. Esta metodología enuncia que *El Teatro del Oprimido* es una modalidad adaptada al contexto escolar de la Normal, la cual fue creada por el pedagogo dramaturgo Augusto Boal 1960, esta es utilizada en la identificación de situaciones cotidianas de opresión, en donde la mediación teatral interviene para la construcción de paz (Perea, 2015).

Por último, el cuarto proyecto, es orientado por el maestro Hermer Guardo, el proyecto *CRECEN: Comité de Resolución de Conflictos Escolares*, este proyecto surge del diálogo con

sus estudiantes y es realizado en paralelo la clase de Ciencias Políticas que imparte el maestro, este tiene por objetivo proporcionar herramientas que les permita la resolución de conflictos dentro de la escuela.

Para entidades como Save the Children Colombia y la UNICEF (2017), en la consolidación de una de sus propuestas llevada a cabo en Tumaco, le antecedió un trabajo de campo en el que se llevaron a cabo fases como: identificación de la población directa, selección de niños, niñas y adolescentes de distintos barrios para participar en el proyecto, entrevistas con líderes de diferentes comunas, entrevista con funcionarios públicos (Defensoría del Pueblo, Personería, Unidad de Atención y Orientación, entre otros), esto permitió caracterizar a la población y dar cuenta de los hechos victimizantes que afectan a los niños y niñas de la región. A partir de esta caracterización, se realizó una transferencia metodológica, la cual consistió en la adaptación de cuatro proyectos ya existentes que son citados a lo largo de la sistematización del proyecto que permiten la creación de entornos para la paz en el territorio.

- *Somos Paz*: estrategia que busca promover y fortalecer las capacidades de la infancia y adolescencia, situándose como ciudadanos protagonistas en la construcción de paz, fomentando *escenarios de reconciliación* por medio del arte, la música, el deporte y las comunicaciones (UNICEF, 2015).
- *Retorno a la Alegría*: es una estrategia enfocada a la *recuperación psicoactiva* dirigida a niños, niñas y adolescentes en situaciones de emergencia o vulnerabilidad para reducir las secuelas a causa de los daños emocionales por sucesos traumáticos, ya sean personales o de una población. En donde sus acciones se ven encaminadas a fomentar la resiliencia y restablecer su reintegro a la vida en sociedad (UNICEF, 2017).

- *Golombiao*: esta estrategia a partir del fútbol, busca fortalecer las habilidades de los infantes, los adolescentes y sus comunidades para la consolidación y creación de proyectos de vida que aseguren el desarrollo y bienestar de los mismos alejados de la violencia, esto, a partir de la promoción de la convivencia, participación, equidad de género, resolución pacífica de conflictos (Colombia Joven, 2017).
- *Guía para la Reconciliación*: una herramienta pedagógica que busca promover en niños, niñas, adolescentes y sus familias, *principios, actitudes e iniciativas* que les permitan generar procesos de reconciliación hacia una cultura de paz, a partir de la sensibilización y formación educativa. (Save the Children, 2017).

Lo anterior, además tuvo como agentes rectores, la evaluación constante de los procesos, herramientas teatrales, desde la música, la literatura, material audiovisual, abordaje de sucesos históricos y el deporte; la vinculación de la familia, el *enfoque diferencial* (étnico y de género) y la *acción sin daño*, estos últimos fueron enunciados desde la Ley de víctimas 1448 del 2011, en donde las infancias son vistas como sujeto de derechos y diversos.

También, la creación de esta propuesta surge como necesidad al cumplimiento de los acuerdos firmados en la Habana en el 2016 con las FARC-EP, en el que se pone como debate el real cumplimiento en la restitución de derechos para las personas víctimas del conflicto armado. Dejando como resultado en sus anexos, guías de trabajo dirigidas a los agentes educativos que buscan acompañar la infancia y adolescencia víctima del conflicto armado.

En la metodología de los documentos analizados, surgen temáticas como la convivencia dialogante, ideada como estrategia pedagógica dentro de una propuesta que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desarrolló en el 2017, y que a su vez, fue implementada en

el Colegio Nueva Constitución, la cual tiene como fin, según Martínez (2017), “determinar en qué medida la estrategia pedagógica convivencia dialogante, incidió en la re-significación de las representaciones sociales de adaptabilidad y permanencia, en los estudiantes desvinculados y desmovilizados de los grupos armados al margen de la ley” (p.5).

De manera que, la metodología implementada es de “enfoque cualitativo, con un diseño desde la investigación acción, las técnicas empleadas en el trabajo de campo fueron la observación participante, la entrevista, el cuestionario y las historias de vida de cada uno de los integrantes del grupo” (Martínez, 2017, p.5).

En este sentido, para llevar a cabo la estrategia pedagógica, se presentan cuatro *ejes*, el libro *convive*, martes de la convivencia, día de la convivencia y prácticas pedagógicas inter-estructurantes. En primer lugar, el *libro convive*, realizado a partir de un taller que aborda siete valores (honestidad, comprensión, comunicación, esfuerzo, tolerancia, responsabilidad y confianza), los cuales se aborda un valor por mes; por lo tanto, inicialmente se habla del valor desde un marco teórico, enseguida se realizan debates, exposiciones y análisis a partir de lo anterior, para así, finalmente, realizar un trabajo práctico. El segundo *eje*, *martes de la convivencia*, pretende fortalecer el autoestima de los estudiantes, desde el respeto entre ellos, en relación a sus diferencias culturales, religiosas, entre otras; aportando en la construcción de su proyecto de vida. De otro modo, el tercer *eje*, *día de la convivencia*, tiene como objetivo fortalecer las relaciones interpersonales, a partir del control de sus emociones y del reconocimiento de los diferentes problemas que afrontan en el ámbito educativo. Por último, el cuarto *eje*, *prácticas pedagógicas inter-estructurantes*, en el que se pone en práctica la convivencia dialogante. Es por esto que, es fundamental mencionar la convivencia dialogante desde la perspectiva de Martínez (2017), el cual afirma que la

Convivencia Dialogante se convierte en una postura pedagógica que considera la interacción social como condición esencial del desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, como el pensamiento hipotético-deductivo, el lenguaje escrito, la argumentación o la interpretación entre otros (...). Otro aspecto a destacar en la implementación de la estrategia Convivencia Dialogante es el relacionado con la evaluación, donde se abordan las tres dimensiones humanas. Es una evaluación interestructurante que permite determinar el nivel alcanzado por el estudiante en sus instrumentos del conocimiento, su comprensión lectora y sus competencias cognitivas (pp.34-36).

Siendo imprescindible para la solución de los diferentes conflictos que se presentan en la institución con los estudiantes, reconociendo las diferencias como virtudes y habilidades, permitiendo el aprendizaje entre los pares.

Otro de los documentos hallados, enmarcado en esta tendencia y en el contexto del posacuerdo, es el trabajo de grado expuesto por Forero, Gutiérrez y Quintero (2019), “entendiendo que la paz promovida y construida desde la educación para la primera infancia, es una apuesta pertinente para alcanzar las transformaciones sociales de una cultura de violencia hacia una cultura de paz” (p.4).

De modo que, esta investigación es de revisión documental, de paradigma cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico, que usa como técnica el análisis de contenido. Esta propuesta surge a partir de la cartilla cátedra de la paz, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. Es por esto que, los temas que se consideraron pertinentes tratar

teniendo en cuenta la edad de los infantes, fueron diversidad y pluralidad, por lo tanto, los autores recomiendan la lectura en voz alta del cuento *la otra orilla*, dramatizado por títeres de dedos, así como también, se hace necesario la ambientación adecuada del lugar, acorde al cuento.

En este orden de ideas, la Cátedra de la paz se concibe según los autores

como una forma de responder a las necesidades formativas de los estudiantes en el contexto del posconflicto, propiciando la reflexión, aprendizaje, el diálogo el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas permitiendo que, desde las aulas escolares, se incremente una cultura de paz (Forero, Gutiérrez y Quintero, 2019, p.43).

Desde otra perspectiva, la educación para la paz, es entendida "como un clima de respeto y confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar, relaciones de apoyo entre escuela, comunidad y familias" (p.43). Por lo tanto, para llevar a cabo la propuesta se propone fomentar la educación o la inteligencia emocional, así como también proveer herramientas para la resolución no violenta de conflictos. El fomentar la participación democrática, la autonomía y la toma de decisiones en los asuntos que le atañen en su escuela y salón de clase. Y por último, el desaprender la guerra.

3.2.4 Propuestas pedagógicas encaminadas a la comprensión de las implicaciones que ha tenido el conflicto armado en la cotidianidad de las infancias

En relación al planteamiento y diseño de propuestas que se orientan a la identificación de

los efectos y posibles implicaciones que tiene el conflicto armado en la vida de niños y niñas, se identifican en este apartado 2 documentos que abordan este tema, uno de ellos diseñado bajo un enfoque diferencial y de derechos, orientado hacia la creación de una propuesta pedagógica tipo formativa tanto para las agentes educativas como para las infancias y las familias, en donde el arte, el juego y la literatura tienen un lugar protagónico como ejes pedagógicos, se resalta el trabajo elaborado por el IDIE y la OEI (2010) en el que se llevaron a cabo diferentes sesiones de diálogo con niños y niñas afectados por el conflicto armado colombiano, quienes llegaron en condición de desplazamiento a la ciudad de Bogotá. En cada una de las sesiones se realizó la lectura de cuentos, relatos, proyección de películas y cortometrajes, con la intención de vincular y comprender los conceptos y situaciones que juegan un papel importante en la comprensión del conflicto armado, sus implicaciones, efectos y posibles maneras de afrontarlo. Las distintas metodologías usadas por los docentes, en los tipos de acompañamiento pedagógico, tuvieron en cuenta especialmente la expresión de la subjetividad de los niños y niñas que participaron en la propuesta, a través de diálogos, expresiones corporales, el juego, el arte y la literatura, lo cual permitió evidenciar la forma en que el conflicto armado ha afectado la vida de muchos niños y niñas.

En segundo lugar, la propuesta de Castro y Rodríguez (2016) “su diseño metodológico está estructurado por actividades basadas en el juego de roles, talleres y creaciones artísticas. Su fundamentación pedagógica está basada en la pedagogía conceptual” (p.65). De manera que, los ejes surgen a partir de 4 preguntas problematizadoras: *¿Cómo se ven reflejados los conflictos en la comunidad? ¿Por qué los conflictos que se presentan en la comunidad han afectado el territorio? ¿Cómo el conflicto armado ha afectado a nuestra comunidad? ¿Cómo el desplazamiento afecta las dinámicas de la comunidad?*

En concordancia, las autoras asumen los ejes con base a los instrumentos de conocimiento propuestos por Miguel de Zubiria:

- Nociones: (Bueno, difícil, grande, etc.)
- Propositiones: (Todo colombiano es suramericano, todo conflicto tiene sus consecuencias, etc.)
- Conceptos: (País, economía, democracia, violencia, etc.)
- Categorías: (Sistema político etc.) (Castro y Rodríguez, 2016, p.71).

En este sentido, al ser su fundamentación pedagógica la pedagogía conceptual, la evaluación es considerada integral y es abordada desde tres niveles. “La evaluación afectiva que detecta si los estudiantes asumen una expectativa positiva, interesada y le encuentran sentido al aprendizaje, la evaluación cognitiva que verifica si comprendieron las ideas esenciales y la evaluación ejecutiva que examina si utilizan lo aprendido” (Castro y Rodríguez, 2016, pp. 65-66)

Ahora bien, se hace fundamental mencionar y comprender la pedagogía conceptual desde la perspectiva de las autoras, ya que, en esta propuesta es

Referenciada como una alternativa educativa para iniciar procesos de formación; orientados a ampliar las maneras de comprender, buscando enseñar el conflicto de una forma incluyente (...) generando una construcción de saberes, aportando elementos de transformación, de socialización y cambio porque finalmente ese debe ser el papel que cumpla la educación (Castro y Rodríguez, 2016, p.14)

3.2.5 Creación de herramientas pedagógicas para el abordaje de sucesos históricos y la construcción de memoria con las infancias

Por otra parte, en cuanto a la conformación de herramientas pedagógicas que permitieron abordar temas como la memoria y el conflicto armado a partir de las experiencias de vida de niños y niñas, se identificaron 4 documentos. Es así que, se señala inicialmente uno de ellos en relación a las metodologías como las creadas por el grupo *La Escena* recopiladas en el artículo escrito por De la Rosa (2015), destacando que estas son iniciativas informales de organizaciones o colectivos sociales a quienes en el 2014 se les otorgó la Beca de Arte y Cultura para Atender a la Primera Infancia en Bogotá de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, en el caso de la agrupación *La Escena* en la creación de su propuesta se tuvo en cuenta cuatro principios previos, estos principios son: “enfoque diferencial, acción sin daño, atención psicosocial y resiliencia” (p.310), los cuales les permitieron caracterizar a la población, reflexionar y entender a la infancia como sujeto de derechos en paralelo a las afectaciones generadas por el conflicto armado para la creación de la misma. En donde, además, se incluyeron tres ámbitos: “institucionales –jardines infantiles-, familiar –barrios- y ciudadano –encuentros comunitarios-”(p.318), que incluyeran la participación activa de maestros, cuidadores, padres, familia y comunidad en general.

Con lo anterior, para la creación de los talleres se tomaron como ejes articuladores los pilares de la educación inicial del MEN: (juego, arte, literatura y exploración del medio), con base a esto se creó cada espacio desde una rutina de actividades enfocadas en los mismo como: *Titirijuegos, Juglares en casa, Lectureando, Ámbito ciudadano* en donde se “pretendió brindar herramientas que permitieran lograr una reparación simbólica y abogar por la exigencia del goce efectivo de derechos” (De la Rosa, 2015, p.311). Las cuales se

desarrollaron con 400 infantes entre los cero y los tres años víctimas del conflicto armado de las periferias de Bogotá que asistían.

En cartillas como las elaboradas por maestros y maestras del Carare, Opón y el CNMH (2016), para la creación de su ruta metodológica y dentro del material pedagógico, se reconoce los impactos que el conflicto armado interno ha tenido sobre la población y el territorio del Carare. Este reconocimiento se aborda en las actividades creadas por los maestros, que van de la mano con los aprendizajes en materia de construcción de paz, en donde los principios rectores que fundamentan la metodología son: diálogo de saberes (en el caso de los maestros), perspectiva de derechos, perspectiva diferencial y el fortalecimiento del trabajo solidario.

Lo anterior, permitió a los maestros y maestras tejer una serie de reflexiones y actividades que tuvieran por objetivo habilitar y fortalecer la formación integral de las niñas y niños y la convivencia pacífica de la comunidad educativa, es así que, esta cartilla enruta una serie de tres actividades denominadas: *Sujeto, Familia y Territorio y resistencia civil no violenta en el carare*, las cuales están enfocadas para los grados de 2 a 5 de primaria. Aquí se destaca como el grupo de maestros con ayuda de CNMH, crean actividades desde un diálogo previo de la lectura de diversos referentes conceptuales que les permitieron consolidar propósitos encaminados a la construcción de paz en el territorio; cada actividad contiene una secuencia estructurada en subtemas a partir de distintos materiales, entre los que se encuentran: la literatura, rondas, relatos, poesía, música, conceptos a abordar durante la sesión, entre otros. Aunado a esto, se reconoce la importancia de abordar temas de memoria histórica, ubicación geográfica, reconocimiento del sujeto y el cuerpo como primer territorio, resistencias civiles no violentas de territorio, *reconociendo la labor de mi profesor*, la familia y la escuela, que

posibiliten procesos de resiliencia en los niños y las niñas.

Para este mismo año, el CNMH (2016) creó una herramienta metodológica en forma de cartilla interactiva, *El tesoro escondido... Una travesía por la memoria*, esta surge de la necesidad de visibilizar a las voces de las infancias y adolescencia en los procesos de construcción de memoria, a partir de potenciar habilidades investigativas y reflexivas relacionadas con la historia reciente de los territorios en los que habitan. Para esto, se tuvo en cuenta enfoques de derechos, acción sin daño y atención psicosocial en paralelo a los conocimientos de las ciencias sociales, humanas y pedagógicas que permitieron fundamentar el paso a paso y las actividades propuestas en la ruta metodológica. Esto en concordancia a que, en Colombia, *la memoria histórica es un derecho de las víctimas y de la sociedad*. Esta herramienta está dirigida a niños, niñas y adolescentes entre los 8 y 12 años a lo que el CNMH alude que dicho rango de edad no se escogió al azar, sino que “corresponde a momentos vitales en los que están desarrollando su capacidad de abstracción” (p.17). El punto de la partida de la herramienta es la experiencia singular de cada niño, niña y adolescente, la *travesía* a la que invita esta ruta metodológica está conformada por 6 encuentros que integran aspectos culturales y dinámicas propias de cada territorio (según donde sea implementada), cada encuentro, además, cuenta con un itinerario de cinco momentos: *Entremos al juego, Calentamiento, Momento Central, Momento ritual y Ritual de cierre y despedida*. Al ser una cartilla interactiva en su iconografía, la experiencia se ve acompañada de una serie de personajes (seres fantásticos) “que emprender –activa y comprometidamente- un viaje (de reconstrucción de memoria histórica) con la misión de buscar un tesoro (significados, usos, aprendizajes y posibilidades resultantes de la travesía)” (p.20).

Memento y *Aluna* son los personajes que acompañan y dan voz a la misma, los cuales pueden ser escuchados en algunos momentos del recorrido a partir de podcast pregrabados en un CD como anexo a la cartilla. Un apartado muy interesante que contiene las herramientas de esta cartilla es la forma en la que se evalúa el proceso durante el desarrollo de los encuentros, a partir de iconos como: la brújula, el reloj de sol y el sombrero que cumplen la función de realizar sugerencias, regular el tiempo, recordar los visto en sesiones pasadas y evaluar el proceso de los aprendientes para motivar la capacidad de interrogación y comprensión en los mismos. Con todo lo anterior, también se menciona que la escucha activa a los niños que han sufrido la condición de conflicto armado hace que nos interpelemos como sociedad frente a los procesos de cómo se ha construido la memoria y cómo se ha pensado la paz, ya que para que esta sea construida desde el ámbito social, debe incluir las narrativas de la infancia que ha sido marginada históricamente.

A su vez, se considera oportuno destacar el resultado de una serie de diálogos, intercambios, alianzas y experiencias impulsadas desde el CNMH para construir espacios de diálogo y comprensión para la elaboración de una herramienta metodológica que propicie la participación activa de niños, niñas y adolescentes en procesos de memoria. Con el propósito de aportar en la concreción de las distintas normas constitucionales que los conciben como *sujetos de especial protección*, teniendo en cuenta que estos han sido víctimas del conflicto armado y, que en relación con su edad o etapa de vida, sus afectaciones son diferentes a las que sufren los adultos.

Dicha herramienta metodológica basada en el *Monumento Sonoro por la Memoria Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento*, desarrollada y elaborada por el CNMH y la Caja de Compensación Familiar Compensar (2017) con los aportes del equipo monumento sonoro

por la memoria (María del Sol Peralta, Judith Suárez, María Luna Mendoza, Inírida Morales, Felipe Aljure y Leonel Merchán), bajo la perspectiva del enfoque diferencial, es un proceso metodológico experiencial que se desarrolla a lo largo de cuatro fases: La primer fase, (generación de confianza *Yo soy las historias que cuento*) se centra en la consolidación de vínculos de confianza entre los asistentes a los encuentros pedagógicos, a partir de, la escucha respetuosa, las narrativas y relatos construidos por los niños y niñas. En la segunda fase, (contexto *Las historias de otros*) los niños y niñas participantes conocen la obra musical y crean un vínculo con quienes aportaron con sus historias de vida y a la construcción de la misma. En la tercer fase, (co-creación *Construyamos juntos*) los niños y niñas afrontan el reto de narrar a través de lenguajes artísticos (en este caso a través de la música, el canto y el baile), en el escenario público, sirve como puente para la generación de una serie de reflexiones críticas sobre la realidad que afronta el país, a partir del reconocimiento de las experiencias de vida de las infancias víctimas del conflicto armado.

Finalmente, la cuarta fase (comunicación *A otros queremos contarles*), es el momento en el que los niños y niñas invitan al público (conformado por quienes los acompañan en sus entornos cotidianos, familia, cuidadores y comunidad) a una reflexión personal sobre sus pensamientos, emociones, opiniones y acciones en relación con lo que les ha ocurrido a los niños, niñas y adolescentes a causa del conflicto armado y, a su vez, motivar a un diálogo social sobre lo que no deben vivir nunca más esta población, impulsando la generación de acciones que conduzcan a la protección efectiva de sus derechos.

A continuación, se presentará el sub-eje identificado por el grupo de trabajo, el cual surge luego de realizar la revisión documental, en donde se identificó una tendencia reiterativa en

los documentos en donde la institución familia es mencionada e incluida por los autores para el diseño metodológico de las estrategias, experiencias, propuestas e intervenciones en relación al acompañamiento pedagógico con las infancias víctimas del conflicto armado.

3.2.6 Sub eje - La familia y su rol en los procesos de atención y acompañamiento para con las infancias víctimas del conflicto armado

En este apartado se hará alusión al rol que ejerce la institución familia en el acompañamiento pedagógico a las infancias víctimas, al interior de las metodologías desarrolladas, es así que, se exponen diferentes concepciones en relación al rol que cumple la *institución familia* en la creación, diseño e implementación de acciones encaminadas a atender y acompañar a las infancias que han sido víctimas del conflicto armado, puesto que a lo largo de la revisión documental, en 28 de los 30 documentos esta es mencionada. En vista de lo anterior, se presentarán 3 perspectivas acerca del rol de la familia que hacen parte de los documentos, en este caso desde el IDIE y la OEI (2010) identifican a la familia como un *actor clave* en la formación de sus hijos y en la consolidación de “acciones que acompañen y transformen las afectaciones que la guerra ha dejado” (p.31) en la vida de las infancias, para así mismo fortalecer los *vínculos afectivos* de su entorno familiar. A su vez, Bernal, Correal y Rodríguez (2017) mencionan el rol de la familia desde su compromiso en la defensa y protección de los derechos de los niños y niñas, puesto que “como institución primaria de desarrollo y protección tiene la responsabilidad de cuidar y satisfacer sus necesidades” (p.55) y permite crear entornos seguros que garanticen la continuidad de sus procesos de desarrollo.

Por otra parte, Rodríguez y Bogota (2018) consideran que la familia cumple un rol fundamental en la formación de los niños y niñas, y es con ellas que se deben trazar rutas de

trabajo junto con los agentes educativos e instituciones que permitan potenciar la labor educativa. Ya que, generar procesos corresponsables con la familia propicia que las infancias tengan una atención integral y, además, permite vincular a los procesos de aprendizaje, todas aquellas costumbres, cultura, tradiciones y demás características que configuran a las familias y sus comunidades.

Por lo anterior, se considera oportuno ampliar la mirada del rol de la familia, a partir de otros autores que permitan comprender cómo estas se vinculan a los procesos de atención con las infancias víctimas del conflicto. Por una parte, la familia como institución garante de los derechos de las infancias, es reconocida en este caso, desde el Código de la infancia y la adolescencia, Ley 1098 de 2006, en el apartado *Garantía de derechos y prevención. Capítulo I: Obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado*, desde una serie de obligaciones con la infancia, mencionando desde el *Artículo 39* que

La familia tendrá la obligación de promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes. [Por lo cual] cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad y debe ser sancionada (Gobierno Nacional de Colombia, 2006, p.11).

En dicho decreto, se reconoce además que, la familia tiene la obligación de proteger la infancia contra cualquier acto que vulnere o afecte su bienestar e integridad. Dichas obligaciones tienen que ver con su participación en el *diseño, formulación y ejecución de políticas, planes, programas y proyectos* para acompañar y atender a la infancia, como también, el generar condiciones necesarias para que sus niños y niñas tengan un buen estado de salud (desde los controles de vacunación y su nivel de nutrición), garantizando el *pleno*

desarrollo de los niños en relación a su estado *físico, psicomotor, mental, intelectual, emocional y afectivo*. Además, dicho decreto manifiesta que desde la institución familia, también es menester asegurar que los niños y niñas puedan acceder y permanecer al interior del sistema educativo garantizando la continuidad de sus procesos formativos y, a su vez, proporcionar espacios que garanticen su participación activa relacionada a su entorno familiar y social.

Con respecto a otras concepciones de la familia, se encuentra que, desde el Ministerio de Protección Social (2009) en el *Plan Nacional para la niñez y la adolescencia 2009-2019*, la corresponsabilidad que existe entre la familia, comunidad y Estado, hace alusión al tipo de responsabilidades conjuntas a favor de proteger y velar por los derechos de los niños. Allí, la familia es definida como un

núcleo primario insustituible de protección y desarrollo. [...] Por eso también la familia debe ser protegida. El rol de las familias varía a medida que las niñas, niños y adolescentes van creciendo y debe adaptarse a su avance en el proceso de la vida. Este Plan buscará fortalecer el rol de la familia, mediante actividades de promoción y apoyo brindadas por las entidades públicas o por organizaciones contratadas por éstas (p.22).

De lo anterior, es clave mencionar que para el ejercicio pleno de la familia como agente de protección, se requiere del apoyo y trabajo conjunto con la comunidad y el Estado, en la conformación de entornos que permitan precisamente a las familias, proteger, visibilizar y reconocer los derechos que acogen, desde el nacimiento, a sus hijos. Ya que uno de los propósitos de dicho Plan Nacional, según el Ministerio de Protección Social (2009) es

“promover la paternidad responsable y ayudar a las familias para que puedan fortalecer sus capacidades de afecto, protección y desarrollo de los niños y niñas” (p.42). Es decir, si bien la familia se identifica como agente inicial y principal del cuidado, protección, orientación y educación de los niños, muchas familias no siempre cuentan con los recursos suficientes para cubrir dichas responsabilidades para con la infancia. De allí la importancia de que la comunidad, con el apoyo y acompañamiento del Estado, generen programas de apoyo (de tipo formación complementaria) para las familias, bien sea a nivel departamental, municipal o nacional, en relación a áreas como, nutrición, salud y educación.

Finalmente, desde la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia (2012), la familia, es situada también desde el papel que cumple en relación con el desarrollo integral de las infancias a partir del enfoque de derechos y protección integral, en el *Lineamiento Técnico de Formación y Acompañamiento a Familias de Niños y Niñas en la Primera Infancia* en relación con la estrategia nacional de Cero a Siempre, la familia se identifica como *sistema social* que “cumple con dos funciones básicas: una garantizar el cuidado y la sobrevivencia de sus integrantes y otra, promover su socialización, su seguridad y bienestar” (p.11). Allí, esta es considerada como “uno de los primeros entornos en donde los niños y niñas interactúan socializan y se desarrollan, por tanto, el primer lugar en que se deben garantizar los derechos de la infancia” (p.10), lo cual, hace necesario que el Estado brinde una serie de intervenciones y programas formativos que apoyen e incentiven el papel y trabajo que ejercen las familias en la construcción de entornos seguros y protegidos para consolidar y fortalecer los vínculos entre cada uno de sus integrantes, entre ellos las infancias. Teniendo en cuenta lo anterior, se menciona además que, la familia debe ser incluida en los proyectos y programas formativos, diseñados y desarrollados a nivel nacional en los cuales las familias puedan lograr “asumir el rol protagónico que tienen con los niños y niñas para

aportar en la construcción de una sociedad democrática” (p.13).

Para concluir, y en concordancia con lo anteriormente mencionado en este apartado, es clave mencionar cuán relevante es el rol que ejercen las familias en la consolidación y creación de acciones encaminadas a velar por el bienestar y protección de las infancias, que en este caso, se han visto mayormente afectadas por los hechos violentos que surgen del conflicto armado. Lo anterior quiere decir que, el tipo de acciones que desarrolle la familia y el rol que ejerce con las infancias en contextos donde está presente el conflicto armado, requiere del trabajo en conjunto no solo con la comunidad o instituciones académicas, como lo menciona el Ministerio de Protección Social (2009), sino también, del apoyo y acompañamiento constante por parte del Estado, para asimismo, dar plena garantía de los derechos que acogen a la infancia, entre ellos su derecho a acceder y permanecer en el sistema educativo. Lo cual, le concede un papel significativo en la manera en que su participación y vínculo a proyectos desarrollados para las infancias, mitigan de alguna manera las afectaciones generadas por el conflicto armado, de allí radica la importancia de que la familia sea incluida en los procesos y proyectos formativos y de aprendizajes en las instituciones educativas o entornos comunitarios.

3.3 Rol del maestro y maestra en el acompañamiento a las infancias víctimas del conflicto armado

Por último, en el presente eje de análisis, se hará alusión a cómo es concebido el rol de los maestros en relación al acompañamiento de las infancias víctimas de los sucesos violentos generados por el conflicto armado. La revisión documental permitió identificar que este es situado como un actor que no desliga su lado humano en el acompañamiento a los

estudiantes, puesto que este, al estar inmerso en contextos agrestes se abre emocional y afectivamente para generar vínculos o puentes de diálogo más estrechos con sus estudiantes, en concordancia a una postura ética, respetuosa y comprometida que caracterizan su labor. Además de esto, también es visto como promotor, conciliador, mediador y creador de procesos que despiertan en los estudiantes una disposición para la conformación de una cultura de paz que permita actitudes empáticas y resilientes para el desarrollo de la vida en común. A continuación, se presenta una aproximación a dichas concepciones en relación al papel de la educación, en donde se aglutinan 21 de los documentos recopilados para la elaboración del presente estado del arte.

Desde Rojo *et al.* (2007) se comprende el rol del maestro desde su capacidad de escuchar, guiar y orientar pedagógicamente los encuentros de diálogo, creación, espontaneidad y expresión para la consolidación de un libro cuyo propósito fue dar voz a quienes han sufrido directamente los efectos del conflicto (como por ejemplo la población infantil) y permitirles escribir por sí mismos sus memorias, perspectivas y percepciones sobre lo que ha implicado vivir en contextos de guerra. Este proceso de construcción literaria, en este caso en torno a la memoria, permitió a los maestros involucrar a las infancias como sujeto activo para dar cuenta de las experiencias vividas a causa del conflicto y así destacar el alcance de estos procesos hacia la construcción de sujetos para la paz.

Desde otra perspectiva, en relación a propuestas de prevención a la vinculación de niños y niñas al conflicto armado, Contreras, et al. (2009) al concebir la educación como un derecho que es mayormente vulnerado por los efectos de la guerra, provocando que las infancias abandonen su proceso educativo, el maestro, en este caso denominado *facilitador*, se identifica desde su quehacer pedagógico, por promover encuentros y espacios de confianza

entre la población y actores que acompañan a la población infantil víctima del conflicto, orientando dichos encuentros a la promoción conjunta de alternativas que prevengan el reclutamiento y vinculación de los niños y niñas a los grupos armados ilegales. En ese sentido, los maestros también tienen un rol mediático al interior los diálogos que se pueden generar en los encuentros entre las familias y comunidad, con el fin de “resaltar los mensajes [positivos] del adulto hacia el niño, evitando que surjan expresiones de autoridad” (p. 32), destacando que ello permite mantener vínculos familiares y sociales estables, evitando que las infancias ingresen a las dinámicas del conflicto armado.

Otro de los documentos que se hace necesario precisar es el realizado por García y Jaramillo (2009) en él se concibe al maestro como *sujeto activo, dinamizador*, ya que su función

es diseñar, ejecutar y evaluar propuestas de intervención pedagógicas flexibles, motivadoras, generadoras de ambientes agradables y de aprendizaje, y ante todo coherentes con los contextos y con las realidades de los niños, las niñas y los adolescentes, familias, comunidades y centros educativos (García y Jaramillo, 2009, p.51).

Por otra parte, el IDIE y la OEI (2010) conciben al maestro, en este caso denominado *formador o agente educativo*, a partir del reconocimiento de las capacidades que posee cada sujeto (capacidades cognitivas, racionales, emocionales, intuitivas, inductivas, deductivas), que dan cuenta de la relación entre la vida cotidiana y la realidad social, entre las formas en que los sujetos se comunican con los demás a partir del respeto y reconocimiento de sí mismos, del otro y de su entorno. Ello, hace alusión a la importancia de construir programas

formativos a los maestros, los cuales tienen que ver con el fortalecimiento de “los procesos pedagógicos [desarrollados] con los niños y niñas afectados por el conflicto armado” (p.19), puesto que, la formación de los mismos, permitirá en este caso, identificar en sus aulas de clase el número de niños y niñas afectados por situaciones violentas a causa del conflicto, como también, la identificación de los derechos que les fueron vulnerados y sus necesidades particulares al ser víctimas directas e indirectas de la guerra interna que afronta el país.

Es así que, el papel del maestro se comprende precisamente a partir de su rol como adulto *mediador, motivador y acompañante* que participa activa y abiertamente en la construcción de los tipos de acompañamiento pedagógico para las las infancias y su núcleo familiar al ser afectados por el conflicto, “lo cual se constituyó como parte del proceso reparador de los dolores y consecuencias que tuvo esta realidad, en la vida de cada uno de [ellos]” (p.116) dando cuenta de las situaciones y momentos de mayor relevancia en la vida de cada niño, en la manera en cómo ello repercute en su realidad y la manera en cómo se concibe a sí mismo.

Por otro lado, considerando que la violencia en Colombia se concibe como uno de los fenómenos que *degradan* y afectan las dinámicas relacionales en las comunidades y territorios, generando más situaciones de violencia que afectan con el bienestar e integridad de las infancias, Beristain y Romero (2012), conciben el rol del maestro teniendo en cuenta su capacidad para contribuir en la creación de *planes de contingencia* que mitiguen los efectos y hechos violentos causados por el conflicto armado, los cuales han afectado la vida de muchos niños y niñas del país. Los maestros, a partir de su cercanía con los niños, la familia, el territorio y la escuela, permitieron a ambos autores, desde sus sugerencias, diseñar y construir una serie de metodologías pedagógicas encaminadas a proteger la integridad y bienestar de las infancias. Siendo este, un proceso formativo que beneficia no solo a la población infantil,

sino también a los adultos y la comunidad en general, en tanto permite visibilizar y comprender los impactos causados por el conflicto en el territorio, para así favorecer las relaciones interpersonales e intrapersonales de sus habitantes potenciando la capacidad de enfrentarse a situaciones de emergencia, en este caso en relación a situaciones violentas causadas por conflicto armado.

En los documentos analizados, también se halla el documento elaborado por la UNHCR y Aguilar en el año 2013, en él se comprende el maestro desde lo afectivo, ya que se convierte en un canal de apoyo, ayuda y comprensión, para que los niños y niñas logren expresar sus emociones y enfrentar aquellos aislamientos y discriminaciones, producto del desplazamiento. En este sentido “la escuela representa uno de los medios principales para integrarse a su nuevo entorno. Para ellos, la integración, en la escuela y en sus barrios, es el vínculo esencial hacia su nueva vida” (UNHCR y Aguilar, 2013, p.4).

Desde otra perspectiva, para Tosse (2013) en su propuesta, el maestro es comprendido como sujeto activo y dinamizador, ya que él es el encargado de “despertar en los estudiantes una disposición hacia la educación para la paz, una educación para la convivencia y la democracia y junto con ello capacitarlos para desarrollar las habilidades que se requieran para la vida en común” (p.51). En este sentido, él es propiciador de experiencias significativas, que despierten el interés de los estudiantes, fortaleciendo en ellos la resiliencia, así como también, “debe favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales” (p.26).

Es por esto que, la educación es comprendida desde la escuela, como un escenario propiciador de paz. Puesto que, se reconoce que en ella existen diferentes conflictos entre

pares, que deben ser motivo de aprendizaje entre los mismos, por lo que, se deben generar espacios de armonía y reflexión constante (Tosse, 2013)

En relación, Tosse (2013) menciona que

La educación se ha de organizar alrededor de cuatro aprendizajes, que se convertirán en los pilares del conocimiento en la vida de cada individuo y que se pueden considerar también como los cuatro ejes de la educación para la paz. En primer lugar, aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión. En segundo lugar, aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno. En tercer lugar, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Finalmente, aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores (p.55).

Para Villamil y Martínez (2013) el rol del maestro es mencionado a partir de varias concepciones de la educación (educación como una ausencia, educación como alternativa, educación como un derecho y como aporte a la construcción de paz, para la justicia social), como resultado de un análisis comparativo entre los documentos que hicieron parte de su investigación. Partiendo de ello, las autoras conciben y denominan al maestro como un *facilitador*, cuyo rol se enmarca en orientar y acompañar al grupo de asistentes (niños, niñas, familia y comunidad) durante el desarrollo de su propuesta metodológica, entablando diálogos y resignificando la experiencia de vida que cada sujeto trae consigo mismo, a raíz de los efectos y hechos violentos provocados por el conflicto armado, con el propósito de empoderar a cada asistente en la participación activa en la toma de decisiones y como apoyo en su núcleo familiar y comunitario para mitigar los efectos de la guerra.

Ahora bien, dentro de los documentos analizados, es posible apreciar la investigación realizada por Balcázar, Sierra y Muñoz (2014) esta se enmarca en la involucración de la primera infancia dentro del conflicto armado, construyendo memoria a través de la reconstrucción de las historias de vida de los infantes e incluso jóvenes que han sido o que fueron parte de grupos armados. En este sentido, el papel del maestro es concebido desde lo afectivo, dado que, a partir de diferentes manifestaciones por parte de los estudiantes se comprende que es concebido como apoyo, amigo, un escape de lo que vivieron, buscan en los maestros un refugio que escuche, comprenda y no juzgue por sus distintas historias de vida. Por lo tanto, se espera que la educación sea flexible y transformadora

(...) que propongan programas relacionados con los derechos humanos y con profesiones que puedan contribuir desde la academia, en especial, en los casos donde los niños/as y jóvenes son víctimas del conflicto armado, por supuesto, sin desconocer las particularidades de los mismos. (Balcázar, Sierra y Muñoz, 2014, p.171)

Vargas *et al.* (2015), sitúan al maestro desde una concepción de la educación, la cual se entiende como una herramienta para sensibilizar a los integrantes de las comunidades a reorientar sus acciones hacia la solidaridad, la empatía, hacia el respeto y reconocimiento de sí mismos y de los demás. Es así que, el rol del maestro se vincula con dicha concepción de la educación en relación a su capacidad de orientar, guiar y acompañar a la población infantil a valorar sus procesos formativos como punto de partida para la construcción de la paz y resignificación de sus derechos, en este caso en relación a una época de pos acuerdo. De igual manera, se sitúa al maestro desde su capacidad de adecuar curricularmente otras formas de evaluar a esta población, es decir, tener en cuenta en su quehacer pedagógico que la población

infantil trae consigo unas necesidades y características particulares que han sido producidas por los efectos de la violencia.

Ahora bien, en la propuesta planteada por Cadena (2015) el maestro es comprendido como sujeto activo en procesos de inclusión, ya que su papel en dicho contexto es, según el SED (Como se citó en Cadena, 2015) “eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los menores, promover oportunidades de enseñanza y aprendizaje” (p.17) Dado que, se reconoce a los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, como población vulnerable, la cual se ve afectada por diferentes situaciones de discriminación, entre ellos el ingreso a instituciones educativas y es en este contexto en el que el papel del maestro es imprescindible.

En este sentido, los ámbitos escolares y las experiencias educativas tendrían que proteger la integridad física y emocional de los estudiantes, sin caer en la re victimización, por consiguiente, la escuela debe ser un espacio en el que participen además de los actores institucionales, la comunidad, enfatizando en la protección y cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Cadena, 2015). Ya que, no es una labor que le compete solo a la escuela, sino que en ella deben participar todos los agentes que son parte del contexto del infante.

Desde otro punto de vista, la Red de bibliotecas del Banco de la República (2015) al comprender el papel de la educación como un proceso de aprendizaje en el que los niños y niñas pueden potenciar, en este caso, su habilidad escritural y al mismo tiempo su capacidad creativa para expresar a través de las letras y el dibujo aquello que sienten, piensan y quieren decir sobre la paz, reconoce a los maestros como actores que pueden acompañar y apoyar

dichos procesos, considerando a los maestros como un actor relevante en la continuidad de los mismos, ya que, como lo menciona en su página web el Banco de la República (2017), al interior del libro se especifica que cada uno de los momentos propuestos para el desarrollo de los encuentros y talleres creativos, pueden ser orientados por los maestros, es decir, pueden hacer uso del documento en sus espacios académicos y hacer los ajustes que consideren necesarios para el desarrollo de los talleres, a partir de las necesidades y particularidades de sus estudiantes sin desconocer las afectaciones causadas por el conflicto armado en la vida de la población infantil y su núcleo familiar.

Para De la Rosa (2015) el maestro o profesional que trabaja con la infancia, es visto como el actor educativo que se involucra de múltiples maneras con la población objetivo, quién, previamente a las intervenciones pedagógicas que cree o implemente, debe hacer un análisis cualitativo y de observación, para así elaborar unas propuestas y experiencias pertinentes a la población a acompañar. Además de ello no solo quien atiende a algunas necesidades particulares de cada sujeto, sino que a partir de la reflexión de su quehacer y desde una mirada crítica del contexto, propende a la no revictimización de la población que acompaña, ni atropella los procesos individuales de desarrollo de cada individuo.

En el mismo año, la Secretaría de Integración Social (2015) desde la estrategia *Atrapasueños*, enuncia que los agentes educativos participantes de la atención integral de la primera infancia son vistos como agentes que dan vida a la estrategia, que deben estar vinculados a servicios formativos que les permitan el fortalecimiento, no solo propio, sino del equipo de trabajo que se conforman en las distintas instituciones, en donde *Atrapasueños* está presente. Aquellos profesionales que están vinculados a esta, se pretende, reciban “formación del equipo de Casas de Memoria y Lúdica y equipo territorial Papalotl de Sueños” (p. 34).

Con el fin de que estas propuestas tengan un desarrollo satisfactorio, es fundamental que los actores que acompañan a estas poblaciones vulnerables, estén en formación continua en donde los procesos educativos, tomen como ejes orientadores

estrategias pedagógicas para la expresión y mediación de las afectaciones relacionadas con el conflicto armado, construcción, fortalecimiento e implementación de entornos protectores y transformación del sentido de vida, fortalecimiento del tejido social desde la recuperación de memoria y el trabajo cooperativo. (Secretaría de Integración Social, 2015, p. 34)

En este tipo de estrategias el rol maestro es un pilar clave en la restitución de derechos para las infancias y adolescencia, es por ello que aquí, las entidades gubernamentales del Estado propenden encaminar las propuestas no solo a la atención y acompañamiento de esta población, sino que le apuestan a la formación constante de maestros, maestras y profesionales que acompañan a la misma, con miras a la construcción de paz de manera colectiva. A su vez, los maestros y maestras que acompañan a las infancias víctimas del conflicto armado deben ser expertos en contenidos como: historia reciente en relación al contexto del conflicto armado interno, las infancias en el conflicto armado, “elementos constitutivos de un entorno protector, rutas de atención y contexto legal y normativo, desarrollo de experiencias psicosociales y pedagógicas que posibilitan la tramitación de afectaciones y el enriquecimiento de las potencialidades” (p.34).

De otra parte, en territorios agrestes donde está presente la guerra y las múltiples dinámicas violentas que enmarcan el conflicto armado colombiano. El quehacer de los maestros y las maestras toma un mayor valor político y social en estos contextos, en donde su

intervención, mediante proyectos y trabajo conjunto con la comunidad y familias en pro del bienestar de la población, configura todo un imperativo ético-político de resistencia. Perea (2015) menciona que, el maestro y maestra en muchas ocasiones debe migrar a causa de las amenazas de los grupos armados que comandan la región en donde estos se encuentren, otro tipo de violencias, que van desde extorsión, secuestro, cierre de las escuelas, entre otras.

A raíz de esto, el rol maestro se convierte en un acto de resistencia y persistencia a las dinámicas de violencia de los grupos armados, quien se ve en la necesidad de reorientar la educación hacia la construcción de paz. Es así que los maestros y maestras como *masa crítica*, -pese a las dificultades que implica habitar territorios de guerra-, buscan alternativas que les permita resistir de otras formas, en donde como lo resalta la autora “la mejor forma de resistir a la violencia desde las aulas era por medio de la Educación para la Paz” (p. 37). Perea, además rescata las voces de algunos maestros entrevistados, quienes desde sus resistencias comentan que

“Por la situación de la región nos vimos en la necesidad de pensar que una de las posibilidades de mejorar un poco ese ambiente violento era a través de estrategias pedagógicas y didácticas. No era enfrentando al enemigo ni creando una posición política de crítica frente a ellos porque la verdad es que era un ambiente bastante delicado... de mucha peligrosidad, entonces en vez de nosotros enfrentarlos o resistirlos de manera directa, nosotros nos dedicamos fue más a la pedagogía, a la didáctica, [...] esas son formas de resistencia también” Romero (como se citó en Perea, 2015, p. 41)

Ahora bien, desde la propuesta pedagógica de Castro y Rodríguez (2016), se entiende el

papel del maestro como propiciador de experiencias, partiendo de los intereses de los estudiantes y del contexto en el que han estado y están inmersos en el conflicto. En relación, Fontana (Como se citó en Castro y Rodríguez, 2016)

expone que el maestro debe generar desde su labor un espacio en el cual la reflexión, el contraste y la crítica hagan parte de la formación histórica del sujeto para que este comprenda en sus máximas dimensiones todos los elementos que forman parte de un hecho y no solamente los que por conveniencia se decida por intereses externos a la escuela (p.28)

Es por esto que, se comprende la educación como imprescindible en la enseñanza del conflicto armado y como una posible solución para el mismo. Por lo que, Castro y Rodríguez (2016) afirman que

La educación debe contribuir con más fuerza en la enseñanza del conflicto como parte de la solución del mismo, pues en este caso debe ceñirse a una realidad violenta en la que el docente y el estudiante, en medio de diversos problemas sociales, económicos y de seguridad, se deben educar y formar en parámetros políticos, económicos, sociales, culturales e históricos para el entendimiento y transformación de su realidad. Es así como en el escenario educativo se ve argumentado la importancia del deber ser de la enseñanza del conflicto armado y fundamenta la construcción de la propuesta de enseñanza pues explorarlo es eminentemente relevante en la reflexión tanto de estudiantes como docentes sobre la realidad y situación del país (p.13).

En este sentido, la escuela juega un papel fundamental, ya que, MEN (Como se citó en

Castro y Rodríguez, 2016) se debe “entender la escuela desde una perspectiva de formación y socialización, una escuela que responda a la creciente necesidad de construir e inclusive muchas veces de reconstruir subjetividades, de reconocer las diferencias, perspectivas muy alejadas a la cotidianidad escolar” (p.36)

Para Bernal, Correal y Rodríguez (2017) el rol del docente se da de dos maneras dentro de la propuesta, primero como sujeto investigador que sistematiza y analiza estrategias ya implementadas con el fin de contrastar su enfoque y quehacer, lo que le permite generar relaciones pedagógicas con otros autores y postulados académicos. En segunda parte, está el maestro y maestra de instituciones escolares que, en la elaboración de estrategias para el acompañamiento de la infancia víctima del conflicto armado, se piensa otras “formas de construir e impartir el saber teniendo en cuenta las dinámicas y el encuentro entre diferentes culturas” (p.20). Haciendo referencia a que los maestros que mayormente crean propuestas enfocadas a esta población, son los que están en contacto directo con la misma, en donde la reflexión frente al contexto de cada estudiante les lleva a posicionar los procesos educativos como aquello que promueven la construcción individual y colectiva de los sujetos, dándole una orientación que les permita ser resilientes.

Por otra parte, desde el trabajo en conjunto entre el CNMH y la Caja de Compensación Familiar Compensar (2017) el rol de los maestros, denominados como *facilitadores*, se comprende desde una serie de recomendaciones hacia los mismos en relación a sus prácticas pedagógicas. Allí, el maestro es concebido como un actor relevante en el acompañamiento a las infancias víctimas del conflicto, a partir de su capacidad de realizar adaptaciones pedagógicas necesarias a sus programas de trabajo, en términos metodológicos y didácticos, de acuerdo a *la cultura, saberes y prácticas* del territorio que habita cada sujeto niño y niña,

partiendo de las particularidades y necesidades de cada uno de ellos al ser víctimas del conflicto armado. De igual manera, el rol del maestro se concibe como un sujeto que puede propiciar condiciones y espacios seguros para que la población infantil se sienta acogida durante los encuentros y diálogos creados para el reconocimiento de las mismas como sujetos activos que pueden aportar en la construcción de la paz.

Al tiempo, Save the Children (2017) sitúa el rol del maestro, el papel de la educación y la escuela como agentes y lugares clave para la protección de la infancia vulnerable, en donde los maestros y maestras son aliados en quienes los estudiantes pueden confiar sus situaciones personales sirviendo de mediadores o guías en la resolución pacífica de conflictos. Además de esto, se resalta que los “actores educativos ofrecen una mirada esencial sobre las dinámicas en las comunidades, debido a su gran conocimiento sobre lo que ocurre en torno a los estudiantes” (p. 28).

Otro documento que se ajusta a la intencionalidad de este estado del arte es la investigación realizada en la Universidad Distrital Francisco José De Caldas, realizada en el 2017, en él, el maestro es concebido como sujeto activo, propiciador y facilitador de experiencias, ya que, el autor manifiesta como principal interés, identificar los diversos patrones que les impedían a los infantes permanecer en el ámbito educativo, para así, generar distintas estrategias en el acompañamiento pedagógico de dicha población, que logaran solventar dicha problemática. En relación, Paulo Freire (como se cita en Martínez, 2017) menciona “[...] el educador es quien cumple las funciones de elegir contenidos, prescribir, hablar, disciplinar y educar” (p.21)

En relación a la propuesta de Forero, Gutierrez y Quintero (2019), el rol del maestro es

comprendido desde los contextos de posconflicto, Garavito (Como se citó en Forero, Gutiérrez y Quintero, 2019) propone al docente como un ser competente y que por tanto promueve cambios, a partir de una práctica investigativa reflexiva, incluyente, crítica y analítica. Su labor de esta manera ha de ser pedagógico, moral, estético, cultural y científico, que se pueden resumir en lo que es conocido como la responsabilidad ética de la función del maestro, y este accionar ético debe regir el quehacer de maestros desde la formación inicial, teniendo en cuenta las características sociocultural de sus estudiantes e institucionales de donde labora.

Ahora bien, en este sentido, el maestro debe ser “reconocido como un agente de transformación social que a partir de la confianza, los buenos canales de comunicación, el reconocimiento del grupo como su contexto en cuanto a potencialidades y necesidades, como también al desarrollar propuestas flexibles” (Forero, Gutiérrez y Quintero, 2019, p.44). Cuestionando por la historia de vida de sus estudiantes, reconociendo su contexto, para así afianzar las relaciones interpersonales en el aula.

Es por esto que, la educación es comprendida desde la paz. En relación, Forero, Gutiérrez y Quintero (2019) afirman:

La educación juega un papel fundamental para que se gesten los cambios que se desean para una sociedad con una cultura de paz, principalmente desde la primera infancia, desde donde se puede empezar a promover espacios de inclusión, respeto, convivencia, cooperación y armonía; sin prejuicios (...) como la mayor herramienta de transformación social, desde donde se gestan procesos de internalización y naturalización del respeto por la diferencia, la alteridad, la cooperación, la resolución de conflictos por medio del diálogo y la construcción de acuerdos (...) En este sentido,

la educación juega un papel fundamental para promover la paz, pues permite la formación del ser humano en todas sus dimensiones y que además por naturaleza es social, y por ello necesita tener herramientas para poder aprender a relacionarse consigo mismo, con los demás y así crear un ambiente de armonía, respeto e inclusión (pp. 8-9-17).

Dado que, la educación debe re-pensarse constantemente, teniendo en cuenta las transformaciones que surgen y los factores que permean la vida de cada infante. Además adaptarse a las diferentes problemáticas que vive tanto el país y su contexto.

Se concluye de esta manera, que el rol del sistema educativo y de la escuela en los procesos de pos acuerdo, debería entonces promover procesos formativos en los que la guerra no se siga viendo como un asunto de otros, hablando propiamente de la educación en la ciudad donde no se ha vivido la guerra, sino como una realidad que afecta a todos los sectores de la sociedad (...) Así como también, que la educación cumple sin lugar a duda un papel fundante para la construcción de paz durante un pos acuerdo, y después de la guerra. De manera que la educación al servicio de la paz busca educar valores cívicos, como ciudadano no solo de una nación sino del mundo, y valores humanos, respetando los derechos inherentes de cada hombre. Donde se eduque al ser como un individuo lleno de potencialidades, actor de su proceso formativo, dentro de una sociedad, en la que es interdependiente de los otros para vivir y donde la sociedad depende de él para su buen funcionamiento (pp. 45-47)

Conclusiones y Recomendaciones

El presente ejercicio de investigación desde la modalidad de estado del arte, permite dar cuenta de una amplia variedad de documentos que abordan y trabajan el tema planteado, la lectura crítica de diversos textos y documentos generan un acercamiento a procesos de análisis y reflexiones que permiten dar cuenta del estado actual del conocimiento en el que se encuentra el tema a trabajar, siendo en este caso, los tipos de acompañamiento implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o intervenciones pedagógicas diseñadas para las infancias víctimas del conflicto armado.

La situación social, económica y política del país como se puntualizó en el apartado de contextualización y se mencionó a lo largo del documento, presenta la realidad que enfrenta el país desde hace más de cinco décadas, la cual, a manos de grupos armados legales e ilegales han sumido al país en múltiples dinámicas violentas y de guerra que han afectado la vida de la población civil, entre estas las infancias. Relegando a muchas familias de sus territorios, viéndose obligados a migrar por esas dinámicas violentas, en donde a su vez, se

ven vulnerados sus derechos fundamentales, como el derecho a la vida, la salud, alimentación, educación, vivienda digna, entre otros. Las afectaciones generadas por los diferentes actores armados en el territorio colombiano ha influido en la forma en cómo se desarrollan las realidades de las infancias; teniendo en cuenta que hechos victimizantes como el reclutamiento y desplazamiento forzado, hacen que su permanencia y acceso a espacios dentro de los ambientes sociales como las instituciones educativas, se vea truncada vulnerando así, su derecho a permanecer en procesos de aprendizaje y formación.

Es por esto que, situar la recolección de 30 documentos en una línea temporal desde el año 2007 al 2019, permitió identificar que en este periodo hubo diferentes sucesos importantes en el país que impulsaron la visibilización de los niños y las niñas vulneradas por los efectos del conflicto y, la creación de diversas propuestas, estrategias, experiencias o intervenciones pedagógicas para acompañar a los mismos. Sucesos como el recrudecimiento de la violencia desde el mandato del ex presidente Alvaro Uribe Veléz, ocasionó que para el 2007 se incrementará el número de población desplazada (CNMH, 2013); para el 2011 se creó la Ley de Víctimas 1448 la cual está enfocada en la reparación de las víctimas del conflicto armado colombiano, de la cual se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica, quien aboga por el derecho y deber de la memoria histórica (pasado e historia reciente). Por otra parte, en el 2016 se llevó a cabo la firma de acuerdos de paz con el grupo armado FARC-EP, lo cual impulsó, a su vez, la visibilización de las infancias como población víctima directa e indirecta del conflicto.

A partir de estos hitos acontecidos en la temporalidad tomada para la creación del presente estado del arte, se identifica además que, como se consignó dentro de los hallazgos del eje, tipos de acompañamiento implementados en las estrategias, experiencias, propuestas o

intervenciones pedagógicas diseñadas para las infancias víctimas del conflicto armado, en Colombia se empieza a hablar del enfoque de Acción sin Daño a partir del año 2010, el cual, junto a otros enfoques como: Enfoque diferencial, Enfoque de Derechos y Enfoque Psicosocial, postulados base consolidados dentro de la Ley 1448 del 2011, los cuales dentro del universo documental analizado, se empezaron a ver mayormente reflejados y tenidos en cuenta para la creación de las propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas a partir del año 2012. Dicha temporalidad también marca una tendencia del año 2013 al 2017, que son los años en donde se aglutina una mayor realización de documentos.

En ese sentido, el enfoque diferencial se sitúa inicialmente en el 2010, sin embargo, allí se denota una fragmentación en su abordaje para la creación de propuestas de acompañamiento pedagógico, siendo este nuevamente retomado por varios autores e instituciones formales e informales, durante el periodo del 2015. En cuanto al enfoque de derechos, se encontró que este, al igual que el enfoque diferencial, tuvo una participación en los documentos inicialmente en el 2009, pero, a causa de que el país se encontraba en un periodo de diálogos de paz entre el año 2012 al 2016 con las FARC-EP, este tomó mayor relevancia al interior de las propuestas de acompañamiento pedagógico, durante el año 2015 al 2018. Por último, se encontró que el enfoque psicosocial es nombrado a principios de la línea temporal definida por el grupo de trabajo, volviendo a estar presente en la elaboración de los documentos a partir del año 2015, cuando fue nuevamente retomado por los autores e instituciones oficiales dentro de sus metodologías de trabajo.

De este modo y partiendo de lo anterior, teniendo en cuenta cada uno de los ejes de análisis, se exponen a continuación una serie de reflexiones y reconocimientos:

- A lo largo de la revisión de documentos, en concordancia a la temporalidad delimitada, se identifica como paulatinamente las infancias empiezan a tomar un papel protagónico en la creación de propuestas, experiencias, estrategias e intervenciones pedagógicas. Se reconoce la importancia de dar lugar a las infancias como sujeto activo y de derechos, que tiene voz propia y es partícipe en sus procesos formativos y de aprendizaje, lo que permite al maestro y maestra o agente educativo, no solo comprender las múltiples realidades de los niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado, sino también, desmoldarse de esas posturas tradicionales que ven a las infancias como sujetos pasivos siendo más crítico en relación a las formas en que se acompaña las infancias.
- Las nociones de infancias presentes en los documentos nos permiten analizar la relación que hay entre cómo es nombrado el sujeto y cómo esto pedagógica y socialmente sirve de puente al cumplimiento de la garantía de sus derechos, ya que, según como este se nombre (sujeto de derechos, social, activo, etc), así mismo se llevarán a cabo acciones para su acompañamiento. Aquí la función que tiene el lenguaje en cuanto a cómo se nombran las cosas presentes en las realidades, cobra mayor relevancia, pues a lo largo del tiempo las concepciones que se tenían frente a la infancia han ido cambiando, dando paso a reconocer y seguir reconociendo que los niños y las niñas al ser sujetos parte de una sociedad, deben ser tenidos en cuenta como tal en todas las esferas y ambientes sociales.
- Durante los diálogos de paz llevados a cabo con el grupo armado FARC-EP del 2012 al 2016, se presenta un incremento en el diseño y creación de propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas encaminadas a un acompañamiento

pedagógico; en donde se reconocen a las infancias víctimas del conflicto armado como co-creadoras de procesos para la paz y construcción de memoria histórica. En este sentido, reconocer a las infancias como constructores de paz, implica además generar procesos de sensibilización pedagógica frente a la necesidad de orientar los procesos de aprendizaje desde las humanidades, el pensamiento crítico, la empatía, la resiliencia y la comprensión de las múltiples injusticias, como aporte a una cultura de paz.

- En las propuestas, estrategias, experiencias e intervenciones pedagógicas que en el presente estado del arte se retomaron, se identifica que el aprendizaje basado en áreas del conocimiento (matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales), no se toman como eje central a abordar en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, ya que, al ser una población afectada por situaciones violentas a causa del conflicto armado, con necesidades y problemáticas particulares, se requiere de distintas adecuaciones pedagógicas que permitan un reintegro satisfactorio a la vida social en donde no se re victimice a los mismos y se le apueste a la no repetición de hechos violentos. Es así que, a herramientas pedagógicas basadas en los cuatro pilares de la educación, como la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio, desde diferentes modos de expresión, como: la danza, el dibujo y la música, la escritura y salidas de campo se les da mayor relevancia, puesto que estas propician la creación de acciones encaminadas hacia la participación activa de los niños y niñas, la atención y al acompañamiento de los mismos con el propósito de resignificar sus experiencias de vida.
- El incremento significativo de población en condición de desplazamiento que

congregan las grandes ciudades del país, ha hecho que las instituciones que acogen a las diversas infancias, -entre estas las educativas-, se repiensen su quehacer pedagógico, generando adaptaciones que permitan dar cuenta de las necesidades particulares de cada niño y niña y, así mismo, poder brindarles un acompañamiento pertinente. A raíz de esto, el Gobierno Nacional en alianza con diferentes instituciones gubernamentales ha creado instituciones como: jardines de Integración Social, Casas de Memoria y Lúdica o se ha realizado adaptaciones curriculares como las del *Sistema Educativo Indígena Propio* que es llevado a cabo en casas de pensamiento para las comunidades indígenas, teniendo como base el *Lineamiento Pedagógico para la Educación Indígena en Bogotá*.

- En los documentos fue posible identificar la escasa participación de los y las licenciadas de educación o pedagogía infantil en la creación e implementación de estrategias para el acompañamiento de las infancias víctima del conflicto armado. Sin embargo, se reconoce el papel que cumplen otros actores (equipo psicosocial) ajenos al campo educativo en dicho contexto desde la elaboración de diferentes propuestas que acompañan a las infancias afectadas por grupos armados legales e ilegales en diversos territorios. Lo que lleva al cuestionamiento de, qué actores educativos se están pensando la infancia y, a qué se debe la baja participación de licenciados en educación o pedagogía infantil en el acompañamiento de las infancias diversas que se han visto afectadas por el conflicto. Pese a ello, se debe mencionar el uso de algunos referentes teóricos, desde una perspectiva pedagógica, que fueron tenidos en cuenta como fundamento conceptual en la elaboración de algunas de las propuestas, estrategias, experiencias o intervenciones pedagógicas, los cuales marcaron un sentido metodológico en el desarrollo de las mismas.

- Los maestros y maestras, al estar inmersos en contextos que han sido afectados por los enfrentamientos violentos entre grupos armados legales e ilegales, son actores esenciales en los diversos contextos afectados por el conflicto, puesto que reflexionan constantemente frente a su quehacer pedagógico y ético-político en relación al contexto en donde está inmerso. Además, es reconocido socialmente desde el trabajo conjunto con las comunidades y familias, a partir del alcance e impacto positivo que llega y puede llegar a tener en la creación e implementación de proyectos, propuestas o estrategias que mitiguen las dinámicas conflictivas que alteran la cotidianidad de las instituciones y territorios en los que también habitan las infancias.

Por ello, comprender el rol del maestro y maestra en contextos de conflicto armado, requiere además reconocer que este, al ser considerado socialmente como un sujeto político fundamental para que las sociedades avancen, ha sido, a su vez, un sujeto vulnerado, quien también ha debido soportar múltiples violencias como el desplazamiento forzado, secuestro y persecución política ya que como lo menciona Ortega, Merchan y Vélez (2014) en muchas tradiciones políticas que el Estado aún no ha desmontado, los profesores, estudiantes y el mismo campo educativo es visto como enemigo interno, siendo considerado enemigo “cualquiera con pensamiento “diferente, crítico, disidente” y perteneciente a una determinada organización social, política, cívica, estudiantil o popular” (p. 63) que le apueste a la no violencia y defensa de los derechos.

- El Estado, en sus programas de gobierno ha procurado sumar esfuerzos en la conformación de políticas públicas y leyes que atiendan las múltiples problemáticas

que han ocasionado los diferentes actores armados en los territorios, junto con la participación de comunidades académicas, sociales, internacionales y núcleos familiares cercanos a los niños y niñas. Pese a ello, estos esfuerzos se ven insuficientes o no han tenido un alcance masivo en el acompañamiento y atención a las víctimas, puesto que en reportes de cifras como los de la UARIV y la UNICEF, se refleja anualmente un incremento en el número de deserción escolar y hechos victimizantes ocasionados a la población civil a causa del conflicto armado, en los que la población infantil sigue siendo la más afectada.

- Desde las propuestas estatales contenidas en la Ley de víctimas 1448 del 2011, en el artículo 145 y 149, se enuncia que el MEN como institución oficial, fomentará el desarrollo de programas que promuevan la restitución y garantía de los derechos de las infancias, en donde se propenda a la reconciliación y no repetición de hechos violentos que vulneran la integridad física y psicológica de los sujetos. Además de esto, el Estado colombiano, fomentará la creación de una *pedagogía social*, que promueva valores encaminados a la reconciliación en relación a los hechos históricos acontecidos en el marco del conflicto armado (Gobierno Nacional, 2011). No obstante, esto no se ve reflejado en las propuestas curriculares de las instituciones educativas; la *pedagogía social* y otras perspectivas educativas como las de las cátedras para la paz se pueden incorporar en las instituciones educativas de manera transversal en los planes de estudio o en los Proyectos Educativos Institucionales - PEI- de manera que, estas no se vean como cátedras o propuestas aisladas a las áreas del conocimiento, sino que, se vinculen y hagan parte de las prácticas educativas.

Recomendaciones

- Es importante que en espacios como la escuela e instituciones educativas distritales y privadas (localizadas en zonas urbanas que acogen mayormente a población víctima del desplazamiento forzado) se cuente con programas de atención y acompañamiento pertinentes para la población infantil que ha sido afectada por el conflicto armado, ya que esta no es ajena, en su mayoría, a las problemáticas que emergen del conflicto armado y, a su vez, contar con procesos formativos dirigidos al cuerpo docente para reconocer e identificar en las experiencias de vida de sus estudiantes las necesidades particulares de dicha población, que permita una experiencia escolar satisfactoria de las infancias.
- Es necesario que los maestros y maestras desde su formación reconozcan los sucesos históricos locales y regionales del país y, estén constantemente actualizados y sensibilizados frente a los mismos, puesto que esto permite dar cuenta no solo de la realidad del país sino además de las múltiples infancias que habitan los territorios y las afectaciones que ha tenido y tiene la población a causa del conflicto armado interno.
- Así mismo, se considera fundamental que los maestros y maestras tengan conocimiento de las distintas entidades oficiales, marcos normativos y enfoques como los consignados en la Ley 1448 del 2011 (enfoque de derechos, ASD, enfoque psicosocial y enfoque diferencial) que abogan por la protección de la población infantil, en donde además, se pueda trabajar de manera conjunta con otros profesionales (psicólogos, trabajadores sociales, entre otros) para garantizar los derechos de las infancias.

- Promover y fomentar trabajos de investigación que estén orientados a dimensionar nuevas formas de idear, diseñar e implementar propuestas e intervenciones pedagógicas vinculadas al acompañamiento y atención de niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado, en donde se reflexione de manera crítica y constante frente a no generar dinámicas que revictimizen, excluyan u omitan situaciones que puedan hacer daño o afectar la integridad física y psicológica de las infancias que han sufrido los impactos de la guerra.
- Reconocer, visibilizar e incluir a la familia como actor principal en el diseño metodológico de proyectos y propuestas, en donde su rol no sea visto solamente como el tutor o cuidador, sino como un sujeto activo que puede llegar a proponer y participar en la creación e implementación de los mismos, para el acompañamiento de las infancias y su plena garantía de derechos.

Referencias

Alzate, M. (Ed.). (2003). *La infancia, concepciones y perspectivas*. Pereira, Risaralda, Colombia: Editorial Papiro

Anaconda, M. (2014). *Revisión documental del concepto “Enfoque psicosocial” en atención a víctimas del conflicto armado colombiano, particularidades y reflexiones para una acción sin daño* (Trabajo de grado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá,

Colombia. Recuperado de:

<http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/679/1/25480734.2014.pdf>

Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (5), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2661Ancheta.pdf>

Arias, É. (2010). Situación del derecho a la educación, en los componentes de aceptabilidad y adaptabilidad, de niñas y niños víctimas del conflicto armado, en instituciones educativas públicas de Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/512/1/Situacion_Derecho_Educacion_Arias_2010.pdf

Ariés, P. (1962). *CENTURIES OF CHILDHOOD A Social History of Family Life*. New York, Estado Unidos: Editorial Alfred A. Knopf. Recuperado de https://monoskop.org/images/d/d0/Ari%C3%A8s_Philippe_Centuries_of_Childhood_A_Social_History_of_Family_Life_1962.pdf

Balcazar, A., Mejia, K. y Muñoz, D. (2014). *Niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado en seis regiones de Colombia, aportes a la construcción de la memoria histórica* (Tesis de pregrado). Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=trabajo_social

Banco de la República. (2017). Los niños se piensan la paz [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/>

Barrera, S. y Aldana, C. (2016). *Infancia en el conflicto armado: Un asunto de memoria (tesis de pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2414/TE-19622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Beristain, C. y Romero, A. (2012). *Guía de ayuda a niñas y niños afectados por violencia y desastres. Guía No. 6*. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3998/1/Soliz%2C%20F-CON-009-Guia6.pdf>

Bernal, L. Correal, C. y Rodriguez, V. (2017). *ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, DESPLAZAMIENTO, ENFOQUE PSICOSOCIAL, INFANCIA, ARTE, MEMORIA, JUEGO, PROYECTO DE VIDA* (tesis de pregrado). Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9448/TE-21719.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Betancourt, L., Guitierrez, N. y Quintero, I. (2019). *Cultura de paz en el ámbito de la educación para la primera infancia: Una reflexión desde la cátedra de la paz* (Tesis de pregrado). Recuperado de http://45.5.172.45/bitstream/10819/7330/3/Cultura_Paz_Primer_%20Infancia_%20Forero_2019.pdf

Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú. Recuperado de

<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2249/1964>

Cadena, A. (2015). *Desde la escuela: Atención y asistencia a los niños y niñas víctimas del conflicto armado. Lineamientos para las Instituciones Educativas públicas de Bogotá* (Tesis de posgrado). Recuperado de

<http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/712/1/Desde%20la%20escuela-%20Atencio%CC%81n%20y%20Asistencia%20a%20los%20Nin%CC%83os%20y%20Nin%CC%83as%20Vi%CC%81ctimas%20del%20Conflicto%20Armado.%20.pdf>

Cancillería de Colombia. (2016). *Nuevo Acuerdo Final*. Recuperado de

https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf

Carcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Cinta moebio*, 23, 204-216.

Recuperado de <file:///C:/Users/Medusa/Downloads/26081-1-85546-1-10-20130118.pdf>

Castañeda, E. (2016). *Lineamiento técnico relacionado con violencias asociadas al conflicto armado a las que están expuestos niños y niñas en primera infancia en Colombia.*

Recuperado de

<http://centrodocumentacion.deceroasiempre.gov.co/sites/data/Categoria2/documentoscategoria2/97%20Lineamiento%20Conflicto%20Armado.pdf>

Castro, N. y Rodriguez, A. (2016). *Propuesta para la enseñanza del conflicto armado:*

Aplicación de la pedagogía conceptual a poblaciones vulnerables (Tesis de pregrado).

Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3139/TE-19113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chavarria, M. (2014). El “valor” de ser maestro [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.e-capacitaperu.com/2014/04/30/el-valor-de-ser-maestro/>

CNMH. (2013). *¡BASTA YA! COLOMBIA: MEMORIAS DE GUERRA Y DIGNIDAD*.

Recuperado de

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

CNMH. (2015). *UNA NACIÓN DESPLAZADA Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Recuperado de

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>

CNMH. (2016). *Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz. Ciclo uno:*

grados de 2 a 5. Recuperado de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/cartilla-desde-el-carare-la-nines-y-la-juventud-ciclo-uno-grados-2-a-5.pdf>

CNMH. (2016). *EL TESORO ESCONDIDO... UNA TRAVESÍA POR LA MEMORIA Ruta metodológica para la reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas y*

adolescentes. Recuperado de https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/CARTILLA_TRAVESIA_POR_LA_MEMORIA_digital-

9.pdf

CNMH y Caja de Compensación Familiar Compensar. (2017). *Herramienta Metodológica del Monumento Sonoro por la Memoria Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento*. Recuperado de http://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/cartilla_mi-voz-es-tu-voz-1.pdf

CNMH. (2018). *Regiones y conflicto armado. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*. Bogotá. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/descargas/balance-regiones.pdf>

COALICO. (2020). Boletín de monitoreo No. 22: La COALICO presenta el boletín ONCA No.22 -e infografía-, del observatorio de Niñez y Conflicto. Recuperado de <http://coalico.org/wp-content/uploads/2020/05/1re-reporte-especial-1-738x566-1.jpg>

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (2012). *Lineamiento Técnico de Formación y Acompañamiento a Familias de Niños y Niñas en la Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/5.De-Formacion-y-acompanamiento-familias-ninos-y-ninas-Primera-Infancia.pdf>

Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital. (2013). *Lineamientos distritales para la aplicación de enfoque diferencial*. Alcaldía mayor de Bogotá. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/lineamientos_distritales_para_la_aplicacion_d

e_enfoques_.pdf

Congreso de la República. (10 de Junio de 2011) Ley de Unidad de Víctimas. [Ley 1448 de 2011]. DO: 48096/ Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>

Constitución Política de Colombia de 1991. Recuperado de <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Contreras, D., Garzón, D., Sáenz M., Rodríguez, L. y Ferrucho, A. (2009). *Siga el hilo. Prevención a la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia*. Recuperado de <http://corporacionvinculos.org/index/wp-content/uploads/2017/11/SIGA-EL-HILO-min.pdf>

De la Rosa, D. (2015). Érase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia víctima del conflicto armado en Bogotá. *Revista Cambios y Permanencias, volumen 6*, PP 307-330. Recuperado de <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2016/01/c3a9rase-una-vez-en-el-pac3ads-del-nunca-mc3a1s-juego-arte-y-cultura-para-la.pdf>

Echeverri, J. y Zuluaga, O. (2003). *Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias* Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/236/213>

- Echeverry, J., Salazar, N. y Navas, V. (2000). *¿Nos parecemos al resto del mundo? El conflicto colombiano en el contexto internacional*. Planeación y Desarrollo, Volumen XXXI (3 y 4). P. 453-496. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/RevistaPD/2000/pd_vXXXI_n3-4_2000_art.6.pdf
- Fajardo, M., Ramírez, M., Valencia, M. y Ospina, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-14. Recuperado de [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/17-1%20\(2018\)/64754595009/64754595009_visor_jats.pdf](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/17-1%20(2018)/64754595009/64754595009_visor_jats.pdf)
- García, C. y Jaramillo, M. (2009). *La Escuela Busca al Niño-A en Medellín. Una estrategia de escolarización para la inclusión educativa*. Recuperado de http://www.region.org.co/images/publicamos/libros/La_escuela_busca_el_nio_a_Medellin.pdf
- Garzón, S. (2017). *Estrategia integral de atención comunitaria para mejorar las prácticas en el cuidado de la salud de niños y niñas de la primera infancia víctimas de desplazamiento forzado el caso de la ciudadela santa rosa, localidad San Cristóbal, Bogotá*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/13767/GarzonHuerfano-SoniaCarolina.pdf;jsessionid=99CC4A974D9C98314EA332BA011F4C7A?sequence=1>
- Gobierno Nacional de Colombia. (2006). *Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de*

2006. Recuperado de

https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf

Gobierno de Colombia. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. De Cero a Siempre. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá, Colombia.

Recuperado de

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Gobierno Nacional. (2011). *Ley de víctimas N° 1448*. Régimen legal de Bogotá, Bogotá, Colombia, 10 de junio del 2011. Recuperado de

<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>

Guevara, R. (2016). *El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?* Revista Folios No 44. Universidad

Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922011.pdf>

Gutiérrez, B., Quintero, D. y Zuluaga, C. (2011). *Los niños y niñas sujetos en la educación concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia Colombia* (Tesis de maestría). Universidad San Buenaventura,

Medellín, Colombia. Recuperado de

http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/535/1/Ni%C3%B1os_Ni%C3%B1as_Sujetos_Gutierrez_2011.pdf

IDIE y OEI (2010). *Dos formas de contar y tejer la experiencia Sistematización Proyecto Re Creo 2009 – 2010*. Recuperado de

<https://es.slideshare.net/PoliticaInfancia/sistematizacion-proyecto-re-creo-copia-ctp>

Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Bogotá. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>

Jiménez, A., Infante, R., y Cortés, R. (2011). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf>

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*. Recuperado de https://sites.uci.edu/socscihonors/files/2017/09/Mixed_Methods_Research.pdf

Larrosa. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, ISSN 1138-3194, N° 19, 2006, págs. 87-112. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

Lizarralde, J. (2003). *Los maestros en zonas de conflicto*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf>

- Lizarazo, M. (2017). “Les di la mano, tomaron la piel”: narrativa infantil, ficción y memoria [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/les-di-la-mano-tomaron-la-piel-narrativa-infantil-ficcion-y-memoria-articulo-856118/#:~:text=Les%20di%20la%20mano%2C%20tomaron%20la%20piel%20es%20una%20antolog%C3%ADa,del%20Gobierno%20colombiano%20durante%20d%C3%A9cadas>
- Londoño, O., Mladonado, L. y Calderón, L. (2016). *Guía para construir Estados del Arte*. Bogotá. Recuperado de <http://iconk.org/docs/guiaea.pdf>
- Martinez, C. (2017). *Convivencia dialogante, una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos armados al margen de la ley* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5265/1/MartinezDozaCarlosEduardo2017.pdf>
- MEN. (1998). *Hacia un sistema de formación de educadores. Serie de documentos especiales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/propuesta-pedagogica/#:~:text=La%20Propuesta%20Pedag%C3%B3gica%20es%20un,las%20capacidades%20instaladas%20le%20permite>
- MEN. (2014). DOCUMENTO NO. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial. Bogotá,

Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio del Interior. (s.f). *El enfoque diferencial y etnico en la política pública de víctimas del conflicto armado*. Recuperado de https://gapv.mininterior.gov.co/sites/default/files/cartilla_enfoque_diferencial_fin_1.pdf

Ministerio de Protección Social. (2009). *Plan Nacional para la niñez y la adolescencia 2009-2019*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/Plan-nacional-ninez-adolescencia-2009-2019.pdf>

Misas, E. y Garnica, K. (2016). *Análisis de política pública frente a registros de la realidad de la infancia en condición de desplazamiento forzado*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2409/TE-19628.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ossa, Padilla y Urrego (2012). *Propuesta pedagógica: ¿Que formación? ¿Qué educación?* Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7927/1/OssaArley_2012_PropuestaPedagogica.pdf

Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 40, 50-70.

Recuperado de

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2770/2492>

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:

<http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Pedagogia%20de%20la%20Memoria%20-%20sampler.pdf>

Ossa, A., Padilla, J. y Urrego, A. (2012). Propuesta pedagógica: ¿Qué formación? ¿Qué educación? Recuperado de

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/13281/11900>

Osuna, J., Tijaro, I., Sánchez, N., Hernández, F., Pinilla, P. y Aponte, O. (2018). *Les di la mano, tomaron la piel*. Colombia. Recuperado de [http://fundacion451.com/wp-content/uploads/rocketlauncher/publicaciones/descarga-](http://fundacion451.com/wp-content/uploads/rocketlauncher/publicaciones/descarga-publicaciones/Les%20di%20la%20mano%20JPG%20B.pdf)

[publicaciones/Les%20di%20la%20mano%20JPG%20B.pdf](http://fundacion451.com/wp-content/uploads/rocketlauncher/publicaciones/descarga-publicaciones/Les%20di%20la%20mano%20JPG%20B.pdf)

Palacios, M. (2017). Revisión de la literatura de la relación entre conflicto armado y educación en Colombia. Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de

<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16924/PalaciosTovarMar%20EDaJulieth2017.pdf;jsessionid=6AEAB2A5EDFC724FBE9F79759841EC31?sequence=3>

Parra, D. (2003). *Manual de estrategias enseñanza / aprendizaje*. Servicio Nacional de

Aprendizaje (SENA). Recuperado de

<https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstrategiasEnsenanzaAprendizaje.pdf>

Perea, L. (2015). *NIÑOS A LA ESCUELA Y NO A LA GUERRA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO ESTRATEGIA PARA LA PREVENCIÓN DEL RECLUTAMIENTO INFANTIL. CASO DE ANÁLISIS: SAN JUAN NEPOMUCENO, MONTES DE MARÍA. (2003 – 2014)* (tesis de pregrado). Recuperado de https://www.urosario.edu.co/Home/Principal/noticias/Documentos/Trabajo_de_Grado_LinaPerea.pdf

Quintero, M., Castrillo, F., Lara, J., Perdomo, Y., y Vizcaíno, J. (2018). *Tecnologías de la información y comunicación: Una estrategia para fortalecer la formación en educación ambiental*. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2249/1964>

Red de bibliotecas del Banco de la República. (2015). *Los niños se piensan la paz. Proyecto de lectura y escritura de la subgerencia cultural del banco de la república*. BanRep. Recuperado de https://www.banrepcultural.org/proyecto-paz/sites/default/files/documentos/losninospiensan_la_paz_web.pdf

República de Colombia. (26 de mayo de 2015). Decreto Único Reglamentario del Sector de Inclusión Social. [Decreto 1048 de 2015]. Recuperado de <https://politecnicojic.edu.co/images/downloads/juridica/legislacion/decreto-1084-del-26-de-mayo-de-2015.pdf>

República de Colombia. (2015). Resolución Número ##### de 2015. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/proyecto_esolucion_licenciaturas_2015.pdf

Rodríguez, C y Bogota, L. (2018). *El sistema educativo indígena propio en la casa de pensamiento intercultural semillas ambika pijao: “sistematización de una experiencia pedagógica.* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/14334/2/RodriguezRinconCatalinaDeIPilar2018.pdf>

Rodríguez, A. Estrada, F., Reverón, C., Zapata, M. y Vasquéz, O. (2009). *ACCIÓN SIN DAÑO Y REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS DE PAZ: Una aproximación desde la experiencia colombiana.* Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/363/1/L-221-Rodriguez_Ana-2009-N_1-205.pdf

Rojo, E., Cano, E., O, J., Flórez, L., Hincapié, M., Nieto. P. y Ruiz, T. (2007). *Me gustaba mucho tu sonrisa.* Medellín, Colombia. Recuperado de <https://issuu.com/programa-atencionavictimas/docs/megustabamuchotusonrisa>

Romero, F. (2011). *IMPACTO DEL CONFLICTO ARMADO EN LA ESCUELA COLOMBIANA, CASO DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA, 1985 A 2005.* (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6395/1/RomeroFlorAlba2012.pdf>

RUV. Acceso en mayo del 2020. Recuperado de

<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/indicadores-de-infancia-adolescencia-y-juventud/37397>

RUV. Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. Acceso en mayo del 2020. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

RNI, Unidad de Víctimas. Acceso en mayo del 2020. Recuperado de

<https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/General?vvg=1>

Saneugenio, A. Escontrela, R, (2000). *El modelo crítico - reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior.*

Recuperado de

http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/4_art._1amadeo_saneugenio.pdf

Save the Children y UNICEF. (2017). *Propuesta para el desarrollo de un proceso de reconciliación comunitaria con niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto o en riesgo frente a escenarios de violencia armada.* Recuperado de

<https://www.savethechildren.org.co/sites/savethechildren.org.co/files/resources/Proceso%20Reconciliacion%20Comunitaria.pdf>

SCC y OEI (2009). Colombia: Huellas del conflicto en la primera infancia. Recuperado de

<https://scp.com.co/wp-content/uploads/2014/08/Colombia-Huellas-del-conflicto-en-la-primer-a-infancia-Save-the-children.pdf>

Secretaria de Integración Social. (2015). *Estrategia Atrapasueños*. Recuperado de

https://sig.sdis.gov.co/images/documentos_sig/procesos/prestacion_de_servicios_sociales_para_la_inclusion_social/doc_aso/4.infancia/20151111_f_ps_192_v0_estrategia_atrapasuenos.pdf

Tancara, C (1993). LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL. Recuperado de

<http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>

Teberosky, A. (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita

Recuperado de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4/05_04_Teberosky.pdf

The UN Refugee Agency -UNHCR- / S.Aguilar. (2013). *Te cuento mi historia*.

Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2013/9176.pdf>

Toala, J., Loo, C. y Pozo, M. (2012). Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo.

Bogotá. Recuperado de

<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b077105071416b813c40f447f49dd5b7.pdf>

Touriñán, J. (1997). La racionalización de la intervención pedagógica: Explicación y

comprensión Recuperado de

<http://webspersoais.usc.es/export9/sites/persoais/persoais/josemanuel.tourinan/descarga>

s/INTERVENCION_PEDAGOGICA.pdf

Tosse, Y. (2013). *Guerreros para la paz. Propuesta de educación para el fomento de una cultura de paz en la primera infancia en el centro cultural comunitario las Colinas en el barrio los Chorros de la comuna 18 en la ciudad de Santiago de Cali* (Tesis de pregrado) Recuperado de

<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7714/1/3489-0473503.pdf>

UARIV. (2016). *Estrategia de recuperación emocional para niños y niñas entre 6 y 12 años.*

Recuperado de

<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/3913-metodologia-estrategia-de-recuperacion-emocional-para-ninos-y-ninas-entre-6-y-12-anos-v2.pdf>

UARIV. (2017). *ENFOQUE DIFERENCIAL E INTERSECTORIAL.* Recuperado de

<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/enfoquediferencialinterseccional.pdf>

UNESCO (2017). *El Derecho a la Educación.* Organización Para Las Naciones Unidas.

Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/right-to-education/>

UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño. 1946 - 2006 Unidos por la infancia.* Colombia. Recuperado de

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF (2016). Infancia en tiempos de guerra: ¿Los niños de Colombia conocerán por fin la paz?. Colombia. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/media/files/UNICEF_CHILD_ALERT_COLOMBIA_ESPANOL_19_03_16__FINAL.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2006). *Criterios generales sobre la presentación de trabajos de grado. Planteamientos iniciales.*

Vargas, J. (2005). *Sentido y significado pedagógico - cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela.* Recuperado de <file:///H:/Documentos/Downloads/Dialnet-SentidoYSignificadoPedagogicoCulturalDeLasExperien-5705024.pdf>

Vargas, M., Gómez, J., Varela, A., Wilches, V., Cadena, M., Rodríguez, L.,... de Sousa, D. (2015). *Reencantar la educación : ¿Cómo la escuela desarrolla estrategias de inclusión para personas víctimas del conflicto armado?*. CINEP. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20161024060023/20151102.reencantar_educacion.pdf

Vela, M., Rodríguez, J., Rodríguez, A. y García, L. (2011). ACCIÓN SIN DAÑO COMO APOORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ: PROPUESTA PARA LA PRÁCTICA. Editorial Armonía Impresores Recuperado de <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/1.%2520Acci%25C3%25B3n%2520sin%2520da%25C3%25B1o%2520como%2520aporte%2520a%2520la%2520cons>

truccin%2520de%2520paz.pdf

Villamil, A. y Martínez, J. (2013). *Conflicto Armado e Infancia: Aproximación a un Estado del Arte 2002 - 2012* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12300/MartinezMoralesJulyAmparo2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexos

Anexo 1. Matriz de los Documentos Base.

Acceso en https://docs.google.com/spreadsheets/d/1P_km2Loed2I3ffLw3VyZsBvxetDyK_7-xK6HTOUjHAs/edit#gid=754577323

Anexo 2. RAES elaborados a partir de los 30 documentos analizados para la construcción del presente Estado del Arte

Acceso en <https://drive.google.com/drive/folders/1z0rv8R8e2uqJrhmAzGvpX8F-UHHjXFnQ?usp=sharing>