



Capítulo 7.

Participación de los niños en la investigación

En este capítulo se presentan las perspectivas de niños y niñas en torno a aspectos sobre el conflicto colombiano que se consideran esenciales conocer con miras a ser tenidos en cuenta en propuestas de cualificación del talento humano, con el que día a día la primera infancia comparte en los distintos escenarios de educación inicial del país. El capítulo empieza con una reflexión sobre la inclusión de los más pequeños en la investigación, y luego desarrolla teóricamente estos aspectos clave que fueron indagados con ellos: calidad de vida, trayectorias de vida, relaciones interpersonales y la escuela como lugar seguro ocupan este espacio del capítulo; para después adentrarse en cómo se llevó a cabo la inclusión de estos inusuales participantes en el estudio, los hallazgos más destacados, lo que los docentes de estos niños y niñas también aportaron al respecto y su transformación en una propuesta de competencias para el talento humano que trabaja en educación inicial, que surge de aquello que expresan, viven y sienten los niños y niñas.

Investigación cualitativa con niños

La investigación cualitativa es un tipo de investigación que considera las interpretaciones de los sujetos sobre sus acciones, la construcción intersubjetiva de significados que son productos sociales y las prácticas sociales en el marco de las que se producen los sucesos sociales (Macri, 2010). Flick (como se citó en Macri, 2010), indica que este tipo de aproximación investigativa está orientada hacia el sentido, el contexto, la interpretación, el entendimiento y la reflexión. Es decir, es una perspectiva microsocia que atiende prioritariamente a las relaciones sociales y a los comportamientos de las personas.

En la investigación cualitativa, el contexto conceptual tiene como función iluminar teóricamente los hallazgos. Los conceptos y sus relaciones proporcionan el primer marco de interpretación que se enriquece con los datos durante el transcurso de la investigación. No obstante, es poco usual en las investigaciones tomar las perspectivas de los niños y, más aún, resistirse a la interpretación que de ellas hace el adulto, ya que como afirman Mieles y Tonon (2015):

Por largos periodos de la historia, niños y niñas fueron poco visibles en el espacio de lo público (Alzate, 2003; Ariés, 1986, 2001; Bajo y Beltrán, 1998; Delgado, 1998; DeMause, 1991; Rodríguez y Manarelli, 2007). Esta opacidad los mantenía anónimos frente a los adultos responsables de tomar las decisiones en el plano del bienestar colectivo, lo que significa una escasa preocupación por explorar o conocer las apreciaciones, valoraciones y sentimientos que los niños y niñas tenían sobre su propia vida. (p.27)

Esta situación obedece a que se ha considerado durante mucho tiempo que los niños no están todavía en condiciones de expresar sus sentimientos y necesidades, debido a que se asume que a causa de su inmadurez no pueden dar información confiable. Sin embargo, su participación es importante, porque son sus vivencias y las experiencias que han tenido las que requieren una orientación y atención adecuadas de parte del educador y de otros agentes que acompañan su proceso, en el caso de investigaciones sobre intervenciones educativas, pedagógicas o asistenciales. Así mis-

mo, es necesario reconocer la importancia de atender el presente de los niños y no solo su proyección al futuro (Mieles y Tonon, 2015; Guzmán, 2010).

En esta investigación se decidió involucrar a los niños “dándoles voz” para conocer las experiencias que han vivido en el conflicto y/o como producto del desplazamiento de ellos mismos o de sus familiares, puesto que “el conocimiento de la situación real de la niñez desde su propia perspectiva permitirá comprender un poco más el tipo de sociedad que hemos construido y que ha producido esa determinada forma de vivir la infancia” (Mieles y Tonon, 2015, p.29).

Conceptos para indagar las perspectivas de los niños y niñas en torno al conflicto colombiano

De conformidad con las categorías y subcategorías planteadas en la investigación, que ya fueron abordadas en los capítulos previos, se definieron unos aspectos claves para ser explorados desde la perspectiva de los niños y niñas. Estos fueron:

- Calidad de vida.
- Trayectorias de vida (el hogar, la cultura, el desplazamiento, la identidad).
- Relaciones interpersonales.
- Resolución de conflictos.
- Escuela como lugar seguro.

De acuerdo con Verdugo, Arias, Gómez y Schalock (2012), la calidad de vida se define como:

Una categoría multidimensional, compuesta por las mismas dimensiones para todas las personas, que está influida tanto por factores ambientales como personales, así como por su interacción, y que se mejora a través de la autodeterminación, los recursos, la inclusión y las metas en la vida. (p.18)

Teniendo en cuenta lo establecido por estos autores, se aborda la *calidad de vida* desde la perspectiva de la información que dan los niños y lo que esto implica en términos de las competencias de los educadores.

Por otro lado, se entiende la *trayectoria de vida* como la expone Bourdieu (citado por Lera et al., 2007), como la “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p.37). La necesidad de conocer y comprender las trayectorias de cada niño radica, entonces, en ese movimiento propio de la vida, que para niños víctimas del conflicto o pertenecientes a familias víctimas del conflicto, cualquiera sea su tipo, es aún más drástico e impactante. Por esto, siguiendo a Lera et al. (2007):

Es importante comprender cómo “estos sujetos”, “estos grupos sociales”, han transitado de una situación a otra y cómo recuerdan o perciben situaciones de cambios y en qué aspectos de su vida: ¿qué tipo de cambios han tenido que enfrentar?, ¿cómo han ocurrido estos cambios, en qué dirección?, ¿de qué forma han sido afectados los sujetos y su entorno?, ¿pueden identificarse nuevos posicionamientos frente a los cambios? (p. 38)

Estas son, a su vez, algunas preguntas que pueden surgir respecto a los niños que se encuentran en las instituciones educativas y sobre quienes, sin duda alguna, surgen más preguntas para conocer y entender de forma apropiada su trayectoria de vida. Esta no solo comprende situaciones de la dinámica propia en familia; en ella también se contemplan procesos culturales de los que han hecho parte, circunstancias únicas que pueden suceder en ese tránsito de un lugar a otro, debido, por ejemplo, al desplazamiento forzado.

Las trayectorias son aquellas situaciones de toda índole que constituyen la historia de vida de cada uno de los niños y niñas, que por su naturaleza implican un movimiento de emociones, respuestas y cambios profundos que marcan el desarrollo de cada uno de ellos y que afectan su situación actual, demandando de parte del educador una atención determinada.

Dentro de estas trayectorias se incluyen aspectos relacionados con su vida en el hogar y las modificaciones que pudo tener la dinámica de la familia a lo largo de la vida de los niños y niñas; también se indagaron las situaciones en que provienen de una cultura diferente a aquella en la que están participando actualmente y sus situaciones de desplazamiento, es decir, el hogar, la cultura, el desplazamiento, la identidad. Estos otros conceptos se presentan a continuación.

Se entiende *el hogar*, como el domicilio habitual de un niño o niña, en el que se lleva a cabo su vida privada; en este caso, no necesariamente es el lugar en el que se encuentra la familia o acudientes directos, quienes tienen la responsabilidad de atender sus necesidades y garantizarles una buena calidad de vida. Es el lugar en el que el niño o niña desarrolla la mayoría de actividades fuera de la institución educativa.

La cultura hace referencia al contexto en el que el niño o niña vive ciertas costumbres, ideas, tradiciones propias de su lugar de procedencia o que adquiere y observa de sus familiares o acudientes cercanos. Según Hevia y Kaluf (2005), la cultura es:

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (p.16)

Por su parte, Geertz (2003) expone el impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre y de tal forma la relación inequívoca entre estos conceptos; “la cultura, la totalidad acumulada de esos esquemas o estructuras, no es solo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella.” (p.52). En el caso de los niños y niñas con quienes se trabajó, en su gran mayoría han tenido que moverse de una cultura a otra que les resulta ajena.

De otro lado, se habla de *desplazamiento* en la circunstancia en que el niño, niña o su familia tuvieron que abandonar su hogar por situaciones distintas a su voluntad o la de sus familiares o acudientes. Según el Banco Mundial (2015), el desplazamiento se entiende como “La situación de las personas que dejan sus hogares o huyen debido

a los conflictos, la violencia, las persecuciones y las violaciones de los derechos humanos.” (párr.1).

Dado que esta indagación se hizo en la institución educativa, se trabajaron además otros conceptos que tienen especial importancia en este ámbito: relaciones interpersonales, resolución de conflictos y lugar seguro. El concepto de relaciones interpersonales se considera importante, porque es un aspecto sobre el que los educadores requieren ciertas competencias para intervenir en el proceso de formación de los niños. Según Verdugo et al. (citados por el Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017): “Hace referencia a la posibilidad de vincularse con distintas personas, tener amigos, una familia o red de apoyo. (...) Se valora a través de indicadores que indagamos por las relaciones afectivas, familiares, sociales, (...) entre otros” (p.56).

Por su parte, la identidad es una realidad subjetiva, distanciada, íntima, activa y propositiva, que da sentido a la autoimagen, moviéndose entre lo subjetivo y lo objetivo, entre la naturaleza y la cultura (Villuendas, 1986).

Sobre el concepto de resolución de conflictos, en esta investigación se considera como el desarrollo de habilidades que les permiten a los niños negociar y proponer acciones que lleven a la solución de situaciones conflictivas.

Otro concepto indagado con los niños fue el de la escuela como lugar seguro, entendido esto como el ambiente en el cual los niños se sienten protegidos, valorados y entendidos; en el que pueden expresarse, desarrollarse y participar. Se asume la escuela como la institución educativa en la que el niño adquiere habilidades y conocimientos que aportan al desarrollo de sus habilidades para la vida. Así lo afirma Crespillo (2010), al referirse a la escuela como el espacio en el cual “se realiza educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación” (p.1). Igualmente, este autor afirma que en la actualidad la escuela “es considerada como una forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades” (Crespillo, 2010, p.1).

Conviene aclarar que aunque no resulta clara la inclusión de la dimensión educativa al pensar en la función social del jardín maternal, porque el contrato fundacional original le asigna al jardín maternal una función de asistencia, más tarde este contrato se va recreando, adjudicándole paulatinamente el carácter educativo a estas instituciones (Soto y Violante, 2001), en esta investigación lo anterior se tuvo en cuenta porque se incluyeron niños, niñas y educadores del nivel de jardín, que hacen parte de instituciones educativas.

La significación social de la escuela tiene que ver con el lugar de los saberes y el conocimiento, y con las formas de la transmisión y de la apropiación (Cullen, como se citó en Soto y Violante, 2001). La especificidad de la institución escolar en relación con otras instituciones radica precisamente en un mandato social centrado en la transmisión de saberes (Frigerio y Poggi, como se citó en Soto y Violante, 2001). Sin

contenido no hay enseñanza, cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos que se educan. Refiriendo estas afirmaciones al tratamiento científico de la enseñanza, se puede decir que sin formalizar los problemas relativos al contenido no existe discurso riguroso ni científico sobre la enseñanza, porque estaríamos hablando de una actividad vacía o con significado al margen del para qué sirve. Cuando hay enseñanza es porque se enseña algo o se ordena el ambiente para que alguien aprenda algo (Sacristán y Pérez, como se citó en Soto y Violante, 2001). Sin embargo, cabe destacar que el universo de lo que se enseña en el nivel inicial resulta mucho más amplio y prioriza conocimientos, saberes y aprendizajes de carácter no escolar.

En este sentido, las fuentes para decidir qué enseñar en el nivel inicial, para el que también se busca definir las competencias del talento humano, han de incluir “saberes culturales, pautas de crianza, aspectos evolutivos (además de los) saberes disciplinares” (Soto y Violante, 2001, p.6). El jardín maternal, en tanto institución educativa ha de contemplar la enseñanza de contenidos que contribuyan a enriquecer el desarrollo personal y social de los niños y niñas como así también la ampliación de su universo cultural (Zabalza, como se citó en Soto y Violante, 2001). Hay que recalcar que, dentro de las competencias de los educadores del nivel inicial, se requiere incluir en los procesos de enseñanza el fortalecimiento del desarrollo de habilidades que favorezcan en los niños y niñas la posibilidad de adecuarse de la mejor manera posible a las condiciones del contexto al que han llegado y a la comprensión de las situaciones que han tenido que vivir.

La escuela es un lugar privilegiado para favorecer este desarrollo, pues según afirma Rogoff (como se citó en Soto y Violante, 2001), los adultos y los niños mayores facilitan el desarrollo infantil de destrezas culturalmente valoradas, tanto de acuerdo con un plan previo, como en los intercambios que caracterizan a las relaciones humanas. En este proceso los adultos tienden puentes que permiten a los niños y niñas relacionar lo conocido con lo nuevo y comprender cómo actuar en situaciones nuevas. Los adultos facilitan por medio de -claves emocionales sobre la naturaleza de las situaciones -modelos no verbales de cómo comportarse -interpretaciones verbales y no verbales de eventos y conductas -palabras que clasifican objetos y eventos.

Resalta Rogoff (como se citó por Soto y Violante, 2001), que en los contextos de interacción, en los procesos de comunicación cotidiana, los sujetos comparten centros de atención conjunta y esfuerzos por compartir las interpretaciones, lo que permite una mutua comprensión. Esto supone la intersubjetividad, definida como la comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común. “El proceso de comunicación, tanto verbal como no verbal, es una actividad social que puede ser considerada como puente entre dos interpretaciones de una misma situación. Por su naturaleza la comunicación supone intersubjetividad” (Rogoff, 1990, p.104).

Además de indagar acerca de las vivencias de los niños y niñas en la escuela, también se indagó sobre lo que hacían algunos de ellos en el espacio público. Se entiende por

espacio público las instalaciones y espacios donde se encuentre el niño o la niña y a las que tienen acceso todos los ciudadanos, como parques, centros culturales, vías, andenes, etc. Según el Decreto 1504 de 1998, Artículo 2, emitido por el Ministerio de Vivienda de Colombia:

El espacio público es el conjunto de inmuebles públicos y los elementos arquitectónicos y naturales de los inmuebles privados destinados por naturaleza, usos o afectación a la satisfacción de necesidades urbanas colectivas que trascienden los límites de los intereses individuales de los habitantes. (p.1)

Proceso de investigación con los niños

Para conocer las perspectivas de los niños y niñas se diseñaron talleres con actividades que pudieran ser desarrolladas en el aula y que favorecieran su expresión libre. Sus expresiones se mantuvieron tal como ellos las dijeron, sin recurrir a interpretaciones de los adultos. A partir de estos hallazgos se construyó una propuesta de competencias, como han sido presentadas en el resto del libro.

Participantes e instrumentos de recolección de información

Participaron un total de 163 niños y niñas de grados prejardín y jardín, entre los 3 y 4 años y medio de edad. Su inclusión en el estudio se realizó luego de que cada uno otorgara asentimiento informado y con autorización de sus padres o acudientes.

Los talleres empleados como instrumentos de recolección de datos se diseñaron de acuerdo con la propuesta de filosofía para niños; en ellos se trataron temas como el buen trato y la solicitud de ayuda; cuidado de los niños y niñas en casa para identificar relaciones familiares; las situaciones conflictivas haciendo referencia a la percepción de los niños y niñas sobre un conflicto y la proposición de acuerdos para manejar dicha situación. En la Tabla 7.1. se presentan dichos instrumentos, el objetivo de cada uno y la metodología seguida en las sesiones.

Se tuvo cuidado de recoger la información de manera natural en el aula, organizando las sesiones con momentos de trabajo en grupo y de interacción individual de los niños y niñas con el educador.

Tabla 7.1. Instrumentos usados para la recolección de la información aportada por los niños y niñas que participaron en la investigación.

Nombre del instrumento	Objetivo	Desarrollo de las sesiones
A1: ¡Vamos a conocernos!	Caracterizar y conocer a los niños y niñas a través de un primer encuentro personal e individual.	El desarrollo de estos talleres se basó en la propuesta de Filosofía para Niños, en la que hay tres momentos principales.
A2: ¡Cuento sin nombre!	Relacionar el contenido de este cuento con la identidad de cada uno por medio de preguntas reflexivas sobre su identidad y gustos.	i. Apertura con un saludo y la adecuación del ambiente; consiste en la

B1: ¿Qué es un conflicto?	Conocer las percepciones que tienen los niños sobre ¿qué es un conflicto?, ¿qué es una agresión?, ¿qué es una pelea?, ¿qué es un disgusto?, e invitarlos a que ellos mismos propongan acuerdos para mejorar las situaciones conflictivas, por medio de la formulación de preguntas de reflexión sobre los diferentes tipos de conflictos que viven los niños en su entorno y la discusión acerca de cómo ellos pueden proponer soluciones o reflexiones sobre la situación.	formación del círculo que invita al diálogo y que permita que todos los estudiantes puedan verse entre sí.
B2: ¿Quién me cuida?	Conocer las relaciones familiares y el desarrollo de los niños y niñas en el tiempo libre mediante la formulación de preguntas de reflexión. Identificar las relaciones familiares y su influencia en los niños.	ii. Momento de discusión y de ejecución del plan de discusión (preguntas guías que provocan el diálogo entre los niños).
C1 y C2: El cuento de Puchungo.	Identificar qué es un buen trato y cómo pedir ayuda a través de preguntas de reflexión.	iii. Reflexión y expresión artística sobre los temas y preguntas tratados en la sesión.

Tratamiento de la información recolectada

Como ya se mencionó, en esta investigación no se hizo interpretación de lo que dijeron los niños; para registrar lo que querían expresar, se adelantaron diferentes actividades que se recogieron en dibujos. Cuando los estaban terminando, pasaba un adulto a tener interacción directa con cada niño, para preguntarle qué había dibujado y el adulto transcribía textualmente lo que decía el niño, como aparece en la Imagen 1.



La voz de los niños

A partir de lo dicho por los niños y niñas durante los talleres, emergieron unas categorías nucleares que sirvieron para identificar los temas recurrentes en los discursos de los participantes. A continuación, se describe lo hallado en cada una de estas categorías y en relación con los aspectos clave señalados al inicio del capítulo: calidad de vida, trayectorias de vida, relaciones interpersonales, resolución de conflictos y escuela como lugar seguro.

Recomposición familiar y convivencia con familia extendida.

En cuanto a las trayectorias de vida en la subcategoría de hogar y familias, se evidencia una alta recomposición familiar, por circunstancias de diferente índole que hacen que el núcleo familiar se altere, sea cual fuere su tipología inicial, por ejemplo, una familia de padre, madre e hijos, que ahora se compone de padre, madrastra, madre e hijos.

Lo que llamamos recomposición familiar es evidente en la voz de los niños y niñas, al encontrar afirmaciones como:

“Me cuida Cristian, el novio de mi mamá. Mi papá vive lejos en un lago”. “Vivo con mi mamá, hermanito, el papá de mi hermanito, mi tío y me cuida la señora Gloria”. “Vivo con dos tíos, un padrastro, mi mamá, mis dos hermanos y mis primas. Una prima se murió”. “Vivo con mi mamá, mi hermano, mi gato, el novio de mi mamá”. “Vivo con mi mamá y mi papá. Mi papá no está, él no es familiar de nosotros. Mi papá está con otra, pero me recoge”.

Como parte de esa recomposición familiar se puede evidenciar, además, una nueva dinámica familiar en la que en repetidas ocasiones se lleva a la convivencia dentro del hogar con la familia extendida. Esta convivencia con familiares o parientes más allá de la familia nuclear se hizo visible, en testimonios como los siguientes:

“Vivo con dos tíos, un padrastro, mi mamá, mis dos hermanos y mis primas. Una prima se murió”. “Vivo con mi mamá, hermanito bebé, hermano grande, tío, abuelo y abuela. Me hace feliz mi gato”. “Vivo con mi hermana, tíos, tías, mi papá y mi mamá”. “No vivo con mi papá, él está lejos. Vivo con mi abuelita y el tío Pablo”.

Es preciso entender en algunos casos que la recomposición familiar está relacionada con la convivencia con familia extendida.

Abandono o ausencia de uno o ambos padres

También se presentan evidencias de abandono o ausencia de uno de los padres o de ambos, que como se mencionó con anterioridad son parte de las situaciones de recomposición familiar y es uno de los cambios que se pueden encontrar en el núcleo familiar de los niños. El abandono se entiende como lo define el MEN (2011):

Según el ICBF, el abandono es “una forma de maltrato infantil que se configura cuando los progenitores o representantes legales de niños, niñas y adolescentes no suplen las necesidades que garantizan sus derechos, absteniéndose de proporcionar los alimentos, vivienda y educación o exponiéndolos a actos que atenten contra su dignidad e integridad física”. (p.1)

La ausencia de uno o ambos padres está vinculada a periodos de tiempo especí-

ficos por diferentes circunstancias en las que uno o ambos padres no están presentes en el hogar o en el entorno inmediato del niño. Según Montoya, Castaño y Moreno (2015):

Cuando se habla de ausencia, se hace referencia al sentimiento de ausencia, es decir, no solamente si la ausencia ha sido por abandono o muerte de alguno de los padres, sino también por la negligencia, el rechazo o el maltrato, significados como ausencia de afecto, atención y cuidados necesarios para el niño. (p.183)

En las voces de los niños que se indagaron para esta investigación, se identificaron diferentes referencias a abandono o ausencia de uno o de ambos padres. Para el primer caso se encontraron ejemplos como:

“Mi casa es como una nevera. Mi mamá vive muy lejos”. “A mi abuela le digo mamita, cuando yo crecí y era bebé mi mamá se fue de la casa”.

Por otra parte, en cuanto a situaciones de ausencia de uno de los padres, se evidenció lo siguiente:

“Mi papá vive con niños. Me cuida mi mamá”. “Me mudé a Colombia cuando tenía 3 años, de Venezuela, porque empezaron a destruir casas. Vivía con toda mi familia allá. Vivo con mi mamá y con el que va a ser mi papá. Mi papá vive en Venezuela”. “Mi mamá se fue a Zipaquirá, va y viene por mí y me vuelve a dejar. Mi tío me cuida cuando mi mamá no está. En las noches con mi papá me lleva a la cama”. “No juego con mi mamá porque a ella no le gusta. Yo sí juego con mi papá”. “Mi papá no trabaja, se acuesta y ya. (A) Mi mamá le toca trabajar mucho”.

Cuidadores

A su vez, y como consecuencia de la recomposición familiar, la convivencia con familia extendida, el abandono o ausencia de uno o ambos padres, se presentan diferentes figuras de lo que es un cuidador para los niños; en algunos lo asumen diferentes miembros de la familia o de la comunidad de los niños como hermanos, primos, abuelos, tíos, vecinos, etc.

Según Exteberria (1998), hay casos en los que los niños, niñas o adolescentes pueden ser cuidadores,

es decir, niños, niñas y adolescentes que cuidan de sus padres o madres discapacitados, de sus abuelos...; que toman para sí la principal responsabilidad en la ejecución de las tareas domésticas por una peculiar situación familiar; que se responsabilizan de la educación y cuidado de sus hermanos menores ante la incapacidad, indiferencia o negligencia de sus padres. Niños, niñas y adolescentes, en fin, que cargan sobre sus espaldas con tareas de atención sanitaria, doméstica y psicológica impropias para su edad. (p.29)

En las voces de los niños en esta investigación se identificaron situaciones en las que ellos identifican como cuidadores a terceros diferentes a sus padres, como:

“Mi mamá está en el cielo. Me cuida mi papá y a veces mi hermano de 7 años”. “Juego y trabajo en la dulcería de mi abuela y mi abuelo cuando salgo del colegio”.

E incluso a veces terceros que no son familiares de los niños, como en el siguiente caso:

“Vivo con mi mamá, hermanito, el papá de mi hermanito, mi tío y me cuida la señora Gloria”.

Violencia interpersonal: intrafamiliar y comunitaria

Otro factor evidenciado en la voz de los niños es la violencia. Se encontraron diferentes tipos de violencia a la que los niños están expuestos. La violencia tiene diferentes tipos y circunstancias que hacen de este un concepto complejo. Para efectos de este análisis, nos referiremos a la violencia y sus tipos como la contempla la OMS (2002):

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

La clasificación utilizada en el Informe mundial sobre la violencia y la salud divide a la violencia en tres grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. Esta categorización inicial distingue entre la violencia que una persona se inflige a sí misma, la infligida por otro individuo o grupo pequeño de individuos, y la infligida por grupos más grandes, como los Estados, grupos políticos organizados, milicias u organizaciones terroristas. (p.4)

De acuerdo con los siguientes apartes de expresiones de los niños y niñas, se puede catalogar la violencia encontrada como violencia interpersonal, pues abarca la violencia intrafamiliar o de pareja y la violencia comunitaria. La primera se da entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y la segunda entre individuos relacionados que pueden o no conocerse y se da fuera del hogar (OMS, 2002).

Los niños y niñas expresan, por ejemplo:

“A mí me pegan, porque me porto mal con mi mamá, me pegan en la casa”. “Cuando estaba en la barriga de mi mamá, el sábado, el vecino del lado le disparó a mi hermano y se salvó y revivió”. “Me pegan, me pellizcan, me gritan”. “Mi papá le pegó a mi mamá con un vidrio. Mi papá está peleando con mi mamá fuera de la casa”. “Vivimos yo y mi mamá que me está pegando”. “Mi papá en Villavo le pegaba a mi mamá”.

Por otra parte, se identificaron algunas situaciones en las que si bien no se puede constituir un hecho o acto de violencia interpersonal, como lo califica la OMS (2002), se puede entender como desavenencia familiar dada la falta de detalles de ese punto por parte del niño:

“Mi papá bravo con mi mamá, pelean”.

Desplazamiento interno y externo

También se identificó en la voz de los niños, en las frases y la descripción sobre sus dibujos, hechos o situaciones tanto de desplazamiento interno como externo. Como lo menciona Castel (citado por González, 2018) “Al desplazamiento interno lo determina: a) el carácter forzado; b) la permanencia dentro de las fronteras de la propia nación; y c) la responsabilidad de atención que reposa en el Estado” (p.104).

Estas características pueden ser identificadas en los siguientes casos:

“Soy caqueteño, nací en Lupita, a mi mamá le enterraron un cuchillo en Bogotá y murió”.
“Toda mi familia está en el campo, (a) mi abuelito lo mataron y está en el cielo, por eso nos vinimos”.

También hay casos en los que se puede observar un desplazamiento regional dentro de Colombia, pero sin poder asegurar si se trata o no de un evento de desplazamiento forzado:

“Mi papá vivía en la costa y yo nací en Bogotá”. “Mi papá nació en el Huila y nos mudamos”.

En cuanto al desplazamiento externo, en el que se evidencia una movilización o desplazamiento forzado que implica el cruce de una frontera internacionalmente reconocida, como el caso de las fronteras entre Venezuela y Colombia, también se hicieron comentarios:

“Nací en Machique, Venezuela”. “Nací en Nachica, Venezuela”. “Me mudé a Colombia cuando tenía 3 años, de Venezuela, porque empezaron a destruir casas. Vivía con toda mi familia allá. Vivo con mi mamá y con el que va a ser mi papá. Mi papá vive en Venezuela”.

En un conflicto armado se provocan acciones de diferente índole que llevan a que ciertos derechos no puedan ser garantizados. Esto afecta a la población civil en general y dentro de ella a los niños, a quienes se les violan, entre otros, los derechos a la existencia, al desarrollo, a la ciudadanía y a la protección contemplados en la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia.

Según UNICEF (2014a):

Los niños se ven afectados de manera particular por las Minas Antipersonal (APL), las Municiones Sin Explotar (UXO) y los Artefactos Explosivos Improvisados (IED), el reclutamiento y utilización por parte de los grupos armados, la violencia sexual asociada al conflicto, el desplazamiento interno, y el confinamiento/carencia de asistencia humanitaria. (párr.5)

Esto, sin duda alguna, afecta todo el entorno en el que se encuentra o desarrolla el niño o niña, impidiéndole encontrar el bienestar necesario en su contexto, debido al desarraigo y afectaciones sobre la construcción de identidades, al desconocimiento de su ciudadanía social y su voz para la toma de decisiones, la inseguridad y temor para circular por los entornos sociales, la marginalidad, exclusión y estigmatización, la desprotección física y los riesgos para la vida, el maltrato, la violencia intrafamiliar y sexual, la desnutrición, el deterioro de las condiciones físicas y psicológicas y las dificultades cognitivas y emocionales.

El desplazamiento forzado es una de las acciones del conflicto que más ha aquejado a la primera infancia; implica para los niños, según la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] y Save the Children (2009), cuadros de ansiedad, culpa y sentimientos de desvalimiento, rabia y hostilidad, incapacidad para superar y expresar el dolor individual, interiorización de la desigualdad y la violencia y trastornos del sueño. Como consecuencia directa del desplazamiento forzado, el núcleo familiar del niño se ve alterado y le produce un continuo movimiento emocional que percibe de los adultos y que se traducen en algunos casos en episodios de violencia intrafamiliar (UNICEF, 2000). Estos episodios hacen que el niño o niña viva experiencias dolorosas dentro y fuera de su hogar, por lo que un lugar seguro en el que sus emociones y su ansiedad puedan tener una respuesta positiva es difícil de encontrar o de identificar.

Como consecuencia directa de las situaciones descritas, el gobierno de Colombia -con el fin de garantizar la protección de los derechos fundamentales de la primera infancia-, se vio en la necesidad de establecer lineamientos técnicos en los que determina acciones para garantizar, entre otros, una educación continua e inclusiva a aquellos niños desplazados por la violencia. Uno de estos es el Lineamiento Técnico de la Estrategia de Cero a Siempre relacionado con las violencias asociadas al conflicto armado a las que están expuestos los niños en primera infancia y su abordaje en el marco de la atención integral (Congreso de la República de Colombia, 2016). Bajo estas directrices se establecen las situaciones de vulnerabilidad en las que se encuentran los niños y la forma en que se deben atender sus necesidades con la participación de múltiples agentes gubernamentales y privados, dentro de los cuales se encuentran las instituciones educativas.

Precisamente es en estas situaciones y efectos del desplazamiento forzado que se requiere un acompañamiento de profesionales de la psicología, el trabajo social y especialmente educativo. Este tipo de violencia obliga a la primera infancia a vivir situaciones de dolor, angustia, incertidumbre e inestabilidad que requieren de especial atención, que debe ser garantizada en aquellos lugares a los que lleguen buscando ese bienestar que se les negó en el lugar del que salieron.

En la búsqueda de ese bienestar en un lugar nuevo, y si se cuenta con esa posibilidad, los niños empiezan a asistir a una institución educativa, un espacio que puede ser seguro para ellos y que tiene la obligación de garantizar y velar por el desarrollo físico, social, afectivo y cognitivo. Por lo anterior, surge entonces la necesidad de que el talento humano que los recibe cuente con ciertas herramientas y estrategias educativas y pedagógicas que apoyen los procesos que deben desarrollar estos niños y niñas.

Desplazamiento forzado externo: migración venezolana a Colombia

Dentro de las problemáticas colombianas actuales también se encuentra la migración masiva de venezolanos a las diferentes regiones del país, en las que se da respuesta a la crisis social, económica, educativa y humanitaria de ese país. Las cifras oficiales de venezolanos en Colombia son 1.174.743, población que se concentra en Bogotá, ciudad en la que residen 221.766 ciudadanos venezolanos, representando así el 22,23% del total en Colombia (El País, 2019).

En el reporte emitido por Migración Colombia, el 31 de diciembre de 2018, se estimó que hay 39.398 venezolanos indocumentados solo en la región central, específicamente en Bogotá. En dicho reporte se presentan cifras del departamento de Cundinamarca, en donde se encuentra un total de 58.541 venezolanos, de los cuales solo 28.579, que representan menos del 50%, tienen la documentación en orden (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2019).

Para darle cumplimiento al propósito de garantizar el desarrollo de los niños sin distinción alguna y velar por su derecho a la educación, es necesario hablar de aspec-

tos fundamentales como las problemáticas socioeducativas, desplazamiento interno y externo, violencia y conflicto armado. Se sabe que dentro de las problemáticas sociales y educativas se encuentran aquellas que no solo afectan ambos espacios, dado que dentro del ámbito educativo se encuentran además problemáticas sociales. Según Jurado (2002):

Las problemáticas socioeducativas presentadas han llevado a que se tome a la infancia como un actor social, que dentro de los procesos y de los ámbitos en los cuales se desenvuelve, presenta una demanda hacia nuevas reflexiones sobre su lugar desde la sociedad, la cultura y la educación. (p.3)

Del mismo modo, en 2017 el ICBF atendió a 26.349 niños y niñas de nacionalidad venezolana, de los cuales 3.346 eran menores de 5 años. En contraste con estas cifras, Rojas (2018) afirma que 13.549 niños y niñas de ese país se encuentran registrados dentro del sistema educativo colombiano. Estos estudiantes, presentan problemas relacionados con los bajos niveles de educación con los que vienen desde Venezuela y casos de matoneo que afectan su proceso de aprendizaje, ya que muchas veces salen de su país con muy bajos recursos, dejando atrás sus estudios en colegios públicos en donde la educación no era de calidad, o huyendo de su estado de desescolarización, lo que les representa dificultades añadidas cuando deben enfrentarse a la educación colombiana (Rivera, 2018).

De acuerdo con lo anterior, la población venezolana debe ser parte de las consideraciones de inclusión en Colombia, planteada como un aspecto integral de los derechos humanos, de equidad y justicia para todos los niños y niñas, en los que se contempla la diversidad como un valor educativo que puede ser formado y construido en el aula, desde la formación en valores (cooperación, solidaridad, comunidad, respeto, valoración de las diferencias), y el desarrollo de pensamiento crítico por parte de los estudiantes.

Noción y acciones de buen convivir

Por último, en las voces de los niños fue posible identificar nociones o acciones alusivas al buen convivir con los demás y con los animales de compañía. Con buen convivir se hace referencia a un conjunto de acciones encaminadas a mantener con los demás y el entorno que lo rodea una sana relación y convivencia. Si bien hay ciertas normas o valores que guían la sana convivencia dentro del contexto en el que los niños se desenvuelven, ellos pueden ser conscientes de algunas acciones o formas en las que pueden mantener esa sana o buena convivencia con quienes los rodean, ya sean pares, docentes o familiares. Algunas de estas acciones, por ejemplo, están encaminadas al uso de estrategias como el buen trato, el respeto por la diferencia y las diferentes formas de resolución de conflictos para mantener relaciones o vínculos sanos con los demás.

Como ejemplo de lo anterior, se expresó lo siguiente:

“Debemos disculparnos, dar abrazos y besos”. “Ellos se están disculpando. Se están dando la mano porque se estaban peleando por un lápiz”. “Si un amigo está bravo, le preguntamos ¿por

qué estás bravo, nos quedamos aquí?”. “Ella a mí me había pegado y yo le dije a la profe y la profe le dijo que se disculpara y ella se disculpó: ¿Me perdonas?, y yo le dije que sí. Nos cogimos de la mano y nos pusimos a hablar y a jugar”.

Se evidencian así diferentes mecanismos de resolución de conflictos, encaminados a fortalecer o manejar una buena convivencia entre quienes se encuentran en el entorno inmediato del niño, en la institución educativa especialmente.

Los educadores en relación con los niños y niñas víctimas del conflicto

Durante las sesiones de trabajo con los niños y niñas que hicieron parte de este estudio, sus docentes realizaron reflexiones alrededor de los testimonios hechos por ellos. Estas reflexiones constituyen un aporte adicional para la definición de competencias requeridas en los educadores para atender a la primera infancia en situación de conflicto presentada en todo el libro, y desde la perspectiva de los niños y niñas, como se muestra en este capítulo. Una síntesis de lo expresado por los educadores se presenta en toda esta sección, pero antes de ello se profundiza acerca de la educación inclusiva para víctimas del conflicto, el ambiente inclusivo de aprendizaje y el educador como garante de comunidad en el aula, que son aspectos en los cuales los educadores deben enmarcar su quehacer con la primera infancia afectada por el conflicto.

Educación inclusiva y niños y niñas víctimas del conflicto

Al hablar de la institución educativa como escenario de recepción de niños desplazados, bien sea interna o externamente, se hace necesario hablar del concepto de educación inclusiva, debido a las circunstancias en las que se encuentran al llegar a un nuevo contexto. Según el MEN (2009), la educación inclusiva se entiende como un proceso en el que se vela por el acceso, participación y el aprendizaje de todos los niños en un contexto educativo, sin hacer distinción alguna por su condición o características diversas, pero partiendo de ellas para realizar los ajustes y definir las estrategias necesarias para suplir las necesidades comunes y particulares dentro del aula. Así las cosas, el proceso de inclusión en el contexto educativo requiere de una participación activa de parte de toda la institución para generar los cambios necesarios que, por medio de estrategias pedagógicas, permitan a los niños, sea cual fuere su condición, gozar del derecho a la educación en equidad y de calidad.

El MEN (2009), plantea ciertas características de la educación inclusiva en las que expone para su ejecución la innovación y propuesta de nuevos caminos pedagógicos, la creación y diseño de prácticas de aula que vayan más allá de la integración o invitación a los niños, el fortalecimiento de espacios comunes e inclusivos que partan de los beneficios de la diversidad, dándole el valor que debería tener dentro del contexto educativo.

De conformidad con lo anterior, es preciso aclarar que la inclusión no hace referencia solamente a niños en condición de discapacidad; por el contrario, y como

se mencionó con anterioridad, tiene un espectro más amplio del que las víctimas del conflicto armado hacen parte. Se habla de inclusión de niños y niñas víctimas del conflicto armado por las situaciones en las que se encuentran, y en el caso del desplazamiento forzado, por la necesidad de garantizar su derecho a la educación en igualdad de condiciones, teniendo en cuenta el contexto del que vienen y las condiciones psicológicas y físicas en las que llegan a la nueva institución educativa.

Cuando los niños afectados por el conflicto armado o por el desplazamiento interno o externo se enfrentan a una nueva institución, se pueden identificar diferentes dificultades tanto para los niños como para los miembros de la institución misma, que en muchas ocasiones desconocen el contexto violento del que provienen. Según la investigación realizada por Vera, Palacio y Patiño (2014):

Algunas investigaciones han reportado las dificultades a las que se enfrentan las comunidades escolares al recibir a la población desplazada por violencia política. Por un lado, se encuentran los resultados de las investigaciones de Cortés y Castro (2005) y Castañeda et al., (2004) que señalan los problemas de adaptación que muestran los niños y las niñas en el escenario escolar. Cortés y Castro (2005) mencionan las dificultades de integración y malestar emocional y concluyen que los niños no solo están afectados por la falta de condiciones mínimas de su desarrollo, sino que además asumen el costo emocional de una violencia que la escuela desconoce. (p.14)

Por lo anterior, la educación inclusiva, en la que se propone dar respuesta a esas necesidades de los niños y niñas víctimas de conflicto armado, es la vía de acción y de definición de parámetros que determinan la intervención, apoyo y acercamiento de todos los agentes de la institución para ayudar a los niños a desarrollar el proceso de resiliencia y de comprensión que requieren para encontrar su bienestar emocional y cognitivo, en el que la educación es determinante. En este punto surge, entonces, la relación directa entre los niños afectados por el conflicto armado debido al desplazamiento forzado, la educación y las instituciones educativas. Los educadores, figuras claves en esa relación, tienen la gran responsabilidad de garantizar y hacer los ajustes para que ese proceso de inclusión cumpla con los fines y objetivos para procurar el bienestar de los niños y las niñas. Para lograr lo anterior es preciso, sin embargo, entender primero que la inclusión es un proceso que requiere de una planeación y participación activa de todos los agentes o talento humano que tratan con esta población.

Como lo menciona el MEN (2007), para lograr la inclusión y llevar a cabo este proceso,

ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia. (párr.12).

El talento humano que trabaja con esta población debe implementar entonces estrategias que respondan a las necesidades identificadas en esta población.

Ambiente inclusivo de aprendizaje

Lo expuesto en el apartado anterior será posible y evidenciable por medio del trabajo dentro y fuera del aula que realizan los educadores con los niños, permitiendo que estas consideraciones y valores se encuentren presentes en la cotidianidad. Por esto, se toma en cuenta el concepto de aulas inclusivas, en las que los valores de inclusión, sus características y condiciones deben estar contempladas en el trabajo y la responsabilidad del docente en el entorno educativo.

Sin embargo, para abordar el tema de aulas inclusivas es necesario aclarar aquellos conceptos que están en constante relación con las mismas y que, a su vez, conforman una gran variedad de condiciones para su cumplimiento. Para comenzar, García (2008) afirma que la única manera de que existan aulas inclusivas es que el ambiente pueda adaptarse a la realidad sociocultural y socioeducativa de los niños. Bajo esta concepción se puede decir que normalmente los educadores deben hacer un diagnóstico que les permita conocer los espacios en los cuales se desenvuelven todos y cada uno de los niños y niñas, así como también sus condiciones personales, académicas, sociales y familiares; pero, según el autor, esta acción no es suficiente dentro de las aulas inclusivas, ya que además de hacer esto, es necesario adaptar el contexto, las normativas, los espacios y otros aspectos que están en constante relación con los niños y niñas y la realidad sociocultural y socioeducativa, como fue mencionado anteriormente.

García (2008), además, afirma que los cambios en las instituciones educativas que reciben inmigrantes, como es el caso de Colombia en este momento, “deben adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad (...) siendo la escuela la encargada de que las personas desarrollen las actitudes y las capacidades que son precisas para que los sujetos se puedan integrar sin dificultad” (p.90).

Booth y Ainscow (como se citó en García, 2008), explican que la inclusión implica procesos para incrementar participación de los estudiantes, por lo que la inclusión va internamente atada al tema de la participación, la seguridad, la construcción de espacios y de comunidades de aceptación y respeto, apoyando así a García (2008), quien afirma que “en las escuelas y clases inclusivas se insiste en la construcción de la comunidad, donde cada persona es un miembro importante y valioso” (p.92).

Educador como garante de comunidad en el aula

En las aulas inclusivas es de suma importancia que los estudiantes se sientan seguros, protegidos y felices. Se sabe que todos los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a una educación, pero es importante decir que requieren de una institución en donde se provea esa educación, en donde se favorezcan procesos y prácticas que tengan como eje central la seguridad física y emocional de los estudiantes. UNICEF (2014b) afirma que es necesaria la construcción de ambientes protectores dentro de la escuela, vistos como un espacio seguro de participación, expresión y desarrollo

en donde se empodere a los niños, las niñas y los jóvenes con herramientas para la construcción de su vida.

Como consecuencia de lo anterior, el papel del educador es determinante. Según Pérez, Roa, Vargas e Isaza (2014):

En contextos de condiciones precarias, como pobreza y vulnerabilidad, los docentes destacados muestran un alto grado de compromiso. Esto se concreta en la responsabilidad de asumir los resultados de su práctica, pues aunque reconocen las dificultades del contexto, no atribuyen a esto el éxito o el fracaso en los aprendizajes de sus estudiantes (Arancibia, 1992). Además, son docentes que reconocen el impacto de su trabajo en estos contextos, lo que se relaciona con la posición política frente a su quehacer y la consideración de este como un elemento clave en la construcción de mejores condiciones y relaciones en la sociedad, en lo cual es central la formación de sujetos con determinadas capacidades y conocimientos. Así, el compromiso de los docentes destacados es también con la escuela y con la comunidad. (p.174)

El MEN, en los Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia, hace mención específica de la importancia del conocimiento del contexto en el cual la práctica docente toma sentido y tiene lugar. En este mismo documento se expone que dentro de la situación de violencia es imperativo que los docentes sean capaces de:

Entender su propia realidad desde las concepciones sociales, económicas y culturales, poder comprender las posturas ideológicas de los actores del conflicto desde diversas posturas conceptuales, los mecanismos para poder atenuar las acciones que se dan dentro del conflicto y que involucran a niños, niñas y adolescentes, la capacidad de entender el contexto para poder trabajar sobre el conflicto y las incertidumbres, tener en perspectiva aquellas potenciales acciones de los actores del conflicto para dar una respuesta que proteja a sus estudiantes en el momento de un reclutamiento, de un desplazamiento. (MEN, 2011, p.37)

En este sentido, se entiende la labor del educador no solo como mediador o acompañante del proceso de desarrollo, sino también como un agente asegurador y proveedor de ambientes seguros, de confianza, de interacciones acertadas, de procesos de participación, socialización y democracia en los que los niños se sientan parte de un espacio y que sean libres de compartir sus pensamientos, ideas y sentimientos en un lugar seguro, con el fin de promover la construcción de ambientes de aula inclusivos.

La voz de los educadores

Luego de la contextualización previa efectuada en los apartados previos, se presentan por categorías emergentes, al igual que se hizo con los aportes de los niños y niñas, lo expresado por los educadores.

Violencia familiar

Aunque las educadoras participantes en esta investigación en algunos casos tienen conocimiento de acontecimientos violentos vividos por los niños de forma indirecta, el desconocimiento de los educadores sobre el contexto actual o pasado del

niño es evidente. Estos acontecimientos son relatados por los niños en ambientes de confianza y seguridad con el educador, tal como lo exponen:

“Vienen de violencia familiar, sus contextos ahora el nuevo concepto de familia que no tienen”. “No se sabe qué niños de los que tiene la sede han sido agredidos”. “Nunca se tiene en cuenta la situación de los niños”. “Cuando estamos en el salón de clase y cuentan que el papá llegó “jincho” (alto estado de alicoramiento), y le pegó a la mamá. Yo escucho todo y trabajo con ellos sobre su vida”. “Hay supuestos beneficios que llevan a los padres a que sean irresponsables, acoso, violencia intrafamiliar...”.

Si bien no se evidencian aspectos de violencia proyectados y dirigidos a los niños y niñas, existe una violencia indirecta, al ser los testigos de acciones violentas entre sus padres o en su contexto familiar inmediato. Como resultado de ello, existen consecuencias palpables en los niños y niñas que se encuentran en estas situaciones, como lo dice Carracedo (2015), al afirmar que:

Se ha tomado conciencia sobre los riesgos que entraña esta situación y, es por eso, que estos menores han pasado a ser reconocidos como las “víctimas invisibles” y a ser tratadas como víctimas directas de la violencia entre los progenitores. (p.82)

Estas exposiciones a hechos de violencia que viven los niños generan consecuencias psicoemocionales, físicas, mentales y demás, que se evidencian al corto, mediano o largo plazo, dependiendo de los ambientes y las situaciones a los que se vean expuestos.

Además, los docentes hablan de un grado de deshumanización con la que ellos mismos viven al igual que los miembros de la institución educativa respecto a casos de violencia intrafamiliar, llegando al punto de llamarlos “actos comunes”; evidenciado en el testimonio de un docente al comentar que:

“Igual es que nos hemos acomodado tanto a las situaciones que hay grado de deshumanización y las situaciones se hacen comunes. Es común que el padre llegue borracho y les pegue y hay que humanizarse y ver cómo eso afecta a las niñas y a los niños, sin ser violentos.”

Este aspecto muestra no solo que los docentes se han acostumbrado a este tipo de acontecimientos, sino que el camino hacia la violencia parte de estos sentimientos y actos de deshumanización. Como afirma Gelabert (2015), “la deshumanización permite, posibilita y legitima el ejercicio de la violencia” (p.57). Este autor asegura que “la violencia parte siempre de la deshumanización” (p.58), pues se considera el primer paso para cualquier acto violento frente a cualquier población. Esta afirmación les otorga mayor relevancia a las condiciones de los niños y, a su vez, a las condiciones de los educadores que se encuentran en constante relación con situaciones de violencia; al mismo tiempo le da aún más validez e importancia al educador, porque es quien tiene la responsabilidad de promover el desarrollo de valores y pautas que vayan encaminadas a la integralidad de la persona y a su humanización.

Sin embargo, se muestra la iniciativa de los docentes por indagar sobre los procesos de los niños y sobre las concepciones que tienen acerca de las situaciones de su vida diaria, lo cual lleva a la reflexión que, si bien se presentan grados de deshumaniza-

ción en el cuerpo docente respecto a estas situaciones, también existe la iniciativa por parte de ellos para la indagación responsable sobre la realidad de los hechos. Esto se encuentra en el testimonio de una educadora cuando expresa:

“Como están en medio de un contexto violento, hay que indagar si son víctimas o victimarios. Considero que es importante conocer esas concepciones o representaciones de lo que se tiene por violento, víctima, victimarios”.

Recomposición familiar y convivencia con familia extendida

Entre los testimonios de los docentes se encontraron alusiones a una recomposición familiar, partiendo a su vez de una descomposición nuclear de la familia y de afirmaciones sobre la convivencia con otros miembros familiares. Esta convivencia con otros miembros, ajenos a ese núcleo familiar puede generar comportamientos en los niños, ajenos a aquellos inculcados por los padres o miembros de la familia. Esto se evidencia en testimonios como este:

“Yo tengo un caso de un niño que tiene a mucha gente al lado, pero ni el papá ni la mamá lo atienden y vive atendido por diferentes personas”.

También se puede identificar un elemento clave dentro de este testimonio, que no hace referencia a un cuidador ajeno, sino que no existe una persona específica a cargo del cuidado y atención del niño.

De igual forma se tienen en cuenta ciertos aspectos que mencionan los educadores, que hacen referencia a la ausencia de pautas de crianza y a una transformación profunda de valores, evidenciados en los comportamientos de los niños y en los pocos conocimientos que tienen sobre las situaciones familiares. Las pautas de crianza son fundamentales dentro de las dinámicas familiares y la construcción de personas que desarrollen su ciudadanía. Estas pautas de crianza son acogidas por los niños a través de procesos de modelamiento y ejemplo de aquellos adultos con los que convive y que muestran un cierto grado de autoridad, lo cual se puede evidenciar por medio del juego libre y del juego de roles de los niños y niñas. El evidenciar estos comportamientos en el aula lleva a reflexionar sobre los modelos y las situaciones a las que están expuestos. Esto se ve en afirmaciones como:

“En el familiar tenemos ausencia de pautas de crianza que son las que deben tener los niños, hay una descomposición familiar, hay un desconocimiento de las necesidades de sus propios hijos”. “Hay una disposición emocional de las niñas y los niños, el niño no sabe si lo trae el tío, si es su segundo padre, o el cuarto y eso hace que haya un desequilibrio emocional y no hay valores sino una transformación de valores”. “Estamos abarcando a las familias, porque a veces llegan tíos, abuelos, primos, vecinos y así, estamos llegando a la comunidad”. “Yo tengo el caso de un niño colombo-venezolano y su mamá cambia de pareja cada rato y su papá tiene pareja y yo he visto cómo su proceso es lento, tiene un proceso de un niño de cinco años y no tiene procesos de atención”.

En estos testimonios se evidencian consecuencias en el área del desarrollo del niño, por condiciones inadecuadas e inestables en su contexto familiar. Sobre estas situaciones, Castillo y Merino (2017) mencionan que existen consecuencias emocionales y en su desarrollo cognitivo en los niños y niñas que viven desintegración familiar,

al sustentar que: “El desarrollo del cerebro del niño depende de las experiencias que vive, del vínculo directo en la organización cerebral, además, existen períodos específicos, llamados períodos ventana, que requieren determinados estímulos para el óptimo desarrollo de algunas áreas cerebrales” (p.13).

Desconocimiento de las necesidades de los niños y la victimización

En la palabra de los educadores se identificaron elementos que responden a una falta de cuidado de los niños y niñas en su contexto familiar, partiendo de un desconocimiento de las necesidades de ellos y de procesos de victimización, tomando como punto de partida los sentimientos de los niños. Si bien las educadoras mencionan la evidencia de estos procesos dentro del ámbito familiar, es también pertinente extenderla al aula de clase, ya que son espacios de democracia y participación.

Las situaciones violentas vividas por los niños en sus hogares tienen consecuencias no solo de desarrollo, sino de autoestima y de somatización de ciertos actos que luego terminan ejemplificándolos con sus pares. Además, los niños expuestos a situaciones de conflicto en el hogar pueden presentar problemas de socialización y rechazo por parte de otros (Romo, Anguiano, Pulido y Camacho, 2008). Estas manifestaciones deben ser atendidas dentro del contexto escolar, fungiendo este como un contexto seguro y de socialización amable.

Respecto a esto, Fierro (2007) establece que la falta de cuidado o visibilidad de los niños “consistente en un eclipsamiento del alumno en función de otras prioridades, hace quedar marginada tanto la atención de sus necesidades, como la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela” (p.2). Si bien esta autora hace explícita referencia al contexto educativo, esto mismo se puede trasladar al contexto familiar, en donde las necesidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas, recreativas y demás están siendo pasadas por alto, con lo que se deja de lado el bienestar propio de los niños.

Estos fenómenos se evidencian en los testimonios de los educadores, cuando expresan:

“Hay muchos niños que son minimizados desde su propia casa”. “La victimización hay que verla porque la mayoría se sienten víctimas”. “Los niños son invisibles, no son participantes, se destierran de sus viviendas y llegan a otro contexto y de ahí no salen. El niño es totalmente invisible”. “La pregunta es cómo plantearse ese encuentro del niño que fue invisibilizado ante la historia de un país para incluirlo en otro espacio en el que también va hacer invisibilizado”.

Falta de reconocimiento de la trayectoria de los niños

En los relatos de los educadores participantes en esta investigación, se identificaron referencias al desconocimiento sobre el origen de los niños, entendido este como “el lugar de procedencia de una persona o cosa; el medio económico y social en el que nace una persona” (Real Academia Española, 2001). No solo se habla del lugar como aspecto físico, sino que se toma en consideración la historia del niño, su trayectoria de vida, en cuanto a sus entornos sociales, culturales, económicos, familiares y los demás entornos y ambientes que puedan dar cuenta de una historia del niño.

El tema del origen de los niños se ve íntimamente atado al tema de sus derechos, ya que al desconocer la identificación de una procedencia clara del niño se le está negando no solo su reconocimiento social, sino también la aceptación, integración y la inclusión dentro de una sociedad. Conforme a esto, existen dos derechos que están altamente ligados al reconocimiento del origen del niño: el derecho a ser registrado, ya que “el no registrar a un niño, niña o adolescente es impedir o negarle la posibilidad de saber quién es y cuál es su origen, lo que limitará su derecho a tener una vida digna” (Pérez, 2013, p.1157). Relacionado con esto se encuentra el derecho a una identidad, aspecto que no solo es fundamental dentro del desarrollo de la persona en aspectos emocionales y psicológicos, sino que también forma parte del sentido de pertenencia a un país o región y que define las formas de actuar, sentir e interpretar el mundo.

Estos aspectos se pueden evidenciar en los siguientes testimonios:

“Me doy cuenta de que los padres no son reales con la información y nunca llevan soportes”. “Reconocer los orígenes nos hacen más sensibles para reconocer las problemáticas de las niñas y los niños”. “Se habla de programas de inclusión, de programas culturales, pero no les permitimos a los niños decirme ‘seño’, si viene de la Costa. Hay niños que dicen ‘profe’, ‘veci’, y no les permitimos expresarse de acuerdo con su contexto”. “Para mí es necesario conocer la historia de cada niño desde su mundo y no desde lo que su familia quiere aparentar para poder comprender y ayudar a transformar”. “Pienso que es una tarea del docente desde el reconocimiento de la historia y abordar las problemáticas en las aulas de clase y resolver las situaciones desde el aula y sensibilizar a los niños sobre las problemáticas de los otros”. “En mi colegio se habla de diversidad e inclusión, pero hay un fenómeno es que ‘bienvenidos, hermanos venezolanos’, pero eso se hace es para tener más alumnos, pero no reconociendo su diferencia y esto solo queda en el discurso. A nivel cultural la institución educativa no tiene la capacidad para reconocer la diferencia de cada uno, llegan al aula estigmatizados”. “El tema es que hay una estigmatización, antes eran los costeños, pero ahora son los venezolanos”.

Este desconocimiento expresado por los educadores trae como consecuencia la falta de reconocimiento del origen por parte (según los educadores) de la institución educativa y la mayoría de su cuerpo de trabajo, la cual genera a su vez estigmas sociales frente al país o región de proveniencia del niño, así como también la falta de visibilidad del niño sobre su cultura y costumbres, ignorando que la institución educativa juega un papel muy importante en los procesos de socialización de los niños.

Esta afirmación resalta la importancia que tienen las instituciones educativas de llevar a cabo procesos de socialización en los que se respete la identidad y se reconozca al otro como una persona con derechos y deberes, pertenecientes a una comunidad y a una cultura. A su vez, es necesario que estos procesos partan del ejemplo de los educadores y demás miembros de una institución en los cuales no solo se exprese, sino que se actúe con base en este principio, ya que pueden servir de modelos para el reconocimiento de los niños como parte de un grupo social. Esta pertenencia va muy ligada a las comunidades que se forman dentro de las instituciones entre pares, pero también hace referencia a ese sentido de identidad respecto a unas costumbres que forman parte de una cultura y una historia. En la siguiente imagen se recoge el testimonio de una niña que expresa sus sentimientos acerca de su lugar de origen.



Imagen 7.2. Dibujo de una niña y transcripción literal de su relato acerca del mismo.

Acciones para la resolución de conflictos

Los educadores mencionan aspectos relacionados con el manejo de emociones y acciones concretas enfocadas a la resolución de conflictos presentados dentro del aula y fuera de ella, teniendo en cuenta que estas acciones concretas están enfocadas en el alumno y en los docentes. Al momento de la intervención para la resolución de un conflicto, no tienen un orden específico, sino que depende de la situación, de los actores principales e inclusive los secundarios y lo que en ese momento se pueda llevar a cabo para que haya un entendimiento de la situación y de la importancia de la reflexión y la resolución de estos.

Sin embargo, existen aspectos claves como la participación, la comunicación, el entendimiento del otro, el reconocimiento propio y enfocarse en la posible solución cuando se aborda un conflicto. En coherencia con esto, propuestas como la del Ministerio de Justicia de Colombia presentan una serie de pasos a seguir por parte de los actores principales del conflicto para darle una solución pacífica; estos se muestran en la siguiente figura.



Figura 7.1. Pasos para la resolución de conflictos. Fuente: Ministerio de Justicia (sf).

Estos aspectos se evidenciaron en algunos testimonios de los educadores al explicar que:

“Tenemos que ser neutrales en los conflictos, hay niños juiciosos y el culpable es el otro niño, por eso se deben conocer las dos historias”. “En la medida que reconozcamos los orígenes del conflicto, así mismo se puede abordar el conflicto en el aula y dilucidar las historias de vida de los niños y afrontar conflictos del aula”. “Lo primero es indagar el por qué se presentó el conflicto”. “Indagar y escuchar las versiones de cada una de las partes. Mediar”. “Me convierto en mediador para reconocer la situación”. “Llegar a acuerdos, construcción pedagógica, que socialicen y negocien”. “No hay conflicto del estudiante que sea mínimo”.

Un aspecto importante por resaltar en los testimonios de los educadores es que muestran que están atentos a los conflictos presentados y a intervenir en el momento oportuno, si bien no a dar solución a la situación, sí para prestar un servicio de orientación y acompañamiento durante este proceso. A su vez, el hecho de que no consideren ningún conflicto del estudiante como mínimo, lleva a suponer que se presentan en la cotidianidad de las jornadas educativas de los niños y que, aunque en algunos casos se pueda considerar como de poca importancia, los educadores procuran que todo conflicto se resuelva.

Todos estos aspectos se ven reflejados en un ambiente institucional en el que se debe tener como meta “una escuela que enseñe a vivir, a desarrollarse de forma integral (...) con énfasis en el trabajo de las emociones, para lograr una calidad emocional del niño” (Aresté, s.f., p.26), basada en la seguridad emocional y en la construcción de una autoestima saludable del estudiante. El aspecto emocional en el desarrollo integral de los niños y de las niñas es fundamental, ya que en los testimonios de las docentes se pudieron identificar sentimientos y emociones consecuencia de la exposición constante a violencia, abuso y otros tipos de conflictos dañinos para el niño. Se hicieron alusiones a esto en las siguientes afirmaciones:

“La prevención de abuso y emociones de cómo nos reconocemos a partir de la tristeza, la alegría, acciones que me pongan triste que me afecten, que me produzcan alegría, que me produzcan rabia. La rabia es una de las emociones que no tenemos en cuenta y es una de las emociones más fuertes en ellos, nosotros pensamos que los niños pequeños manejan la alegría, el amor, pero no, hay mucha rabia detrás”. “Otros niños sienten rabia de creer que si yo expresaba lo que sentía, el adulto no me va a creer. Por qué tengo que contar si no me van a creer”. “En los estudiantes se pueden encontrar hilos de resentimiento (...)”.

Respecto al tema de las emociones, es fundamental educar a los niños en una construcción de autoestima y autoimagen; la autoestima es “tener la certeza interior de la propia valía, la conciencia de ser un individuo único, de ser alguien que no solamente tiene capacidades, sino también limitaciones” (Laporte, 2006, p.9) y la autoimagen es “la imagen que tienen de sí mismos” (Laporte, 2006, p.9), y se forja a medida que los niños observan y escuchan a sus padres y a sus educadores. La construcción de la autoimagen es un aspecto que, si bien se basa en la relación consigo mismo, también surge de una construcción social, en la cual influyen los comentarios y pensamientos del entorno social. Este aspecto se evidencia cuando las docentes mencionan que:

“Llegaron al autorretrato. Los racistas son ellos mismos, eso es conflicto, eso es violencia”. “Lo importante es que el niño se identifique como un sujeto proponente de sentimientos y emociones”.

Procesos educativos violentados

Dentro del contexto educativo en el que están los educadores que relataron sus vivencias y opiniones sobre las realidades del aula y de los niños, se destacaron aspectos que responden a una violación de procesos educativos de los niños:

“Así no controle esfinteres se lo llevan a la profesora, el niño no habla bien, no importa, así llévanselo a la profesora. Se está pasando por encima de las situaciones”. “En qué momento tengo 35 niños y no puedo pasar porque no cabemos. Eso también me parece violento”. “Yo tuve que hacer una maestría para entender por qué le pido a un niño de primero que aprenda con violencia”. “Cuando se hacen las comisiones de evaluación, yo paso este niño porque tienen este recorrido, pero profe, no lo puede pasar porque eso no funciona así en el siguiente año, llega el otro año y los padres dicen ‘el año pasado no aprendieron nada’. Eso es una violencia. En ambientes educativos se vive una violencia institucional”. “Ellos reciben niños por llenar aulas, pero no prestan interés en lo que debe atender y dar las pautas para trabajar con esas niñas y niños”. “Cuando se reciben los niños no se piensa en su bienestar”.

En estos testimonios se identifican aspectos claves en el desarrollo integral del niño, que parten de una mirada global y errónea de la escolarización de los niños. Si bien es necesario que los niños vayan al colegio, este proceso se debe dar adecuadamente, teniendo siempre como prioridad el bienestar de los niños, aspecto que, según lo expresan las educadoras, está siendo ignorado y por lo tanto se están violando los derechos de los niños. A su vez, se tiene en cuenta el aspecto de la falta de un diagnóstico al entrar a la institución y, por lo tanto, la ubicación del grado visto como una asignación que depende de la edad y no de sus capacidades y desarrollo. En consecuencia, se asume que existen niños en niveles inadecuados, siendo forzados a vivir procesos que no corresponden a su nivel de desarrollo y que además están siendo pasados de nivel en nivel sin tener en cuenta los procesos adquiridos y los aprendizajes esperados.

Las educadoras mencionan otro aspecto esencial, que es la capacitación sobre las pautas para trabajar con diferentes poblaciones y estudiantes que cada vez son más diversos. Este tema tiene fundamento en el entender que la capacitación docente “permite evitar la obsolescencia de los conocimientos del personal (...) y también permite adaptarse a los cambios en la sociedad, los productos, los servicios y las diversas demandas del mercado” (Vásquez, 2017, párr.2); más específicamente, permite “mantenerse al día en cuanto a los enfoques educativos, metodológicos y didácticos, los avances científicos y las tecnologías pedagógicas” (Vásquez, 2017, párr.3).

Finalmente, existe otro aspecto que llama la atención sobre los procesos educativos, que se desliga un poco del tema de desarrollo y se enfoca más hacia las condiciones físicas de las aulas de clases, que representan una limitación tanto para los docentes como para los estudiantes. Estas limitaciones se basan en temas de movilidad, de espacio para libre expresión y libre andar, aspectos que se vuelven esenciales en la práctica docente.

Socialización

Abordar los procesos de socialización de la primera infancia dentro del núcleo familiar, social y cultural desde una perspectiva multicultural, implica el reconocimiento de que la constitución paulatina como seres humanos y la construcción de la propia identidad, se definen en contraste con los otros, con los diferentes (Mieles y García, 2010). La fase de socialización primaria, que ocurre generalmente en el seno de la familia, cualquiera sea su condición, “se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional; sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible” (Berger y Luckman, como se citó en Mieles y García, 2010).

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos, estos mediatizan el mundo para él, seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y en virtud de las idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas (Mieles y García, 2010). Por ello se afirma que la socialización en las sociedades que conservan más genuinamente sus tradiciones puede crear unas identidades socialmente más definidas de antemano; es el caso de las comunidades indígenas, afrocolombianas o campesinas, poco influidas por culturas foráneas; por el contrario, en las sociedades complejas, los procesos de socialización convierten en un laberinto las trayectorias individuales mediante las que se pretende aprehender la realidad social y donde la ecuación “un grupo social igual a cultura” no funciona (Pujadas, como se citó en Mieles y García, 2010).

Cabe señalar que en una sociedad como la nuestra, altamente fragmentada, con presencia de conflictos y violencia que rayan en la deshumanización, los fundamentos sociales sobre los cuales se produce la incorporación de las nuevas generaciones generan una dificultad mayor a los padres y madres, cuidadores y cuidadoras o encargados de la crianza y la educación, considerando que día a día los referentes vividos o destacados por los medios de comunicación son, en muchos casos, extremadamente negativos y atentan contra la idea de grupo social consciente de sus responsabilidades y comprometido con el bienestar y la felicidad de cada uno de sus integrantes (Mieles y García, 2010).

Propuesta de competencias

Nivel individual

Estas competencias se construyeron como resultado del análisis de las voces de los niños. Se plantean solamente para el nivel individual, dado que las implicaciones que ellas tienen para los otros niveles (institucional, interinstitucional y de gobernanza), están recogidas en las competencias ya presentadas en los otros capítulos y que derivaron de los conceptos eje de toda la investigación.

Tabla 7.2. Competencias relacionadas con la participación de los niños en la investigación - Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sobre formas didácticas de indagar la situación de los niños respecto a su bienestar físico. • Conocimiento sobre estrategias adecuadas de orientación y atención a los padres sobre el cuidado y bienestar físico de los niños. • Conocimiento sobre metodologías adecuadas de indagación del bienestar psicológico y emocional. • Conocimiento sobre estrategias de identificación de señales de alerta respecto al bienestar psicológico y emocional de los niños y niñas. • Conocimiento sobre estrategias que permitan conocer la situación familiar de los niños, su procedencia y su trayectoria, para poder recurrir a las instancias que se requiera para favorecer el buen desarrollo de los niños. • Conocimiento sobre metodologías y estrategias para abordar el diálogo con los padres y/o cuidadores de los niños y niñas, de manera que permitan adelantar un trabajo compartido y un proceso de orientación y apoyo en la búsqueda de comunicación con las instancias que puedan apoyar a las familias. • Conocimientos sobre la importancia de formar a los niños y niñas en actitudes de respeto hacia los demás y hacia ellos mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar las condiciones de bienestar físico de los niños. • Aplicar entrevistas, reuniones y otras herramientas con los padres y cuidadores para orientarlos respecto a los cuidados físicos que requieren los niños. • Establecer comunicación con los actores sociales que corresponde en caso de necesidad. • Identificar señales de alerta de bienestar psicológico y emocional de los niños y trámite de los procesos requeridos. • Hacer uso de estrategias pedagógicas adecuadas que faciliten la participación de los niños en un contexto de aula amigable. Por ejemplo: filosofía para niños, pensamiento visible..., en las que se les invite al diálogo amigable y no se acuda a la interpretación del adulto, sino que pueda conservarse el testimonio de cada niño. • Generar actividades y otras acciones que promuevan el conocimiento sobre la vida de los niños y niñas y los sentimientos y emociones que ello les genera. • Orientar a los padres y/o cuidadores en el establecimiento de contactos con entidades e instituciones de apoyo. • Reportar a las entidades correspondientes las situaciones que así lo ameriten. • Hacer uso de formas didácticas adecuadas para enseñar a los niños y niñas cómo tratar a los demás y cómo resolver conflictos. Por ejemplo, mediante estrategias de negociación interpersonal, círculos de diálogo, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia del bienestar físico de los niños y niñas. • Reconocer la importancia de preservar el bienestar psicológico y emocional de los niños y niñas. • Reconocer y valorar el lugar de origen de cada niño o niña. • Analizar las implicaciones de sus trayectorias • Evaluar las condiciones actuales de bienestar de cada niño. • Valorar la importancia de la adaptación del niño al nuevo medio. • Reconocer la necesidad de acoger al niño o niña en el aula como sitio seguro. • Reconocer la importancia de generar espacios y condiciones en los que los niños aprendan a respetarse, aun cuando vengan de situaciones en las que prime el atropello.

Como puede notarse en las competencias que se plantean en el nivel individual, se derivan de allí otras que podrían corresponder a los otros niveles del sistema. Por ejemplo, en lo que respecta al conocimiento de las trayectorias de los niños y sus familias, la institución educativa debe implementar mecanismos de recolección de información acerca de la procedencia e historia de los niños para proporcionarla a quien corresponda y especialmente a los educadores, que son quienes están en contacto directo con los niños, así como diseñar estrategias de capacitación continua a los diferentes actores que interactúan con los niños y niñas para poder atender estas situaciones.

Por otra parte, en el nivel interinstitucional se necesitan mecanismos de diálogo ágil, oportuno y pertinente tendiente a atender las necesidades de los niños, y en el nivel de gobernanza se requiere del diseño y puesta en marcha de políticas que promuevan y faciliten la atención adecuada a estos niños, así como la inclusión de educadores en la formulación de política pública, teniendo en cuenta que, además, es muy importante proveer a los educadores las condiciones adecuadas para que puedan adelantar su trabajo con calidad.

Se reitera que no se presentan aquí las competencias de otros niveles, porque ya han sido trabajadas en los otros conceptos abordados en esta investigación.

Conclusiones

Existen ciertas perspectivas de los niños y niñas que son pertinentes a la hora de pensar en programas de cualificación para el talento humano que trabaja en educación inicial con población afectada por el conflicto. Entre los niños y niñas participantes fueron recurrentes testimonios que dan cuenta de dinámicas familiares diversas como recomposición familiar, convivencia con familia extendida, abandono y violencia intrafamiliar. Estas perspectivas son importantes ya que son potenciales generadoras de conflictos que pueden impactar negativamente a los niños y niñas y por tanto demandan de los equipos de talento humano una comprensión y actuación específica que incorpore la perspectiva del sentir de los niños y niñas.

Referencias

- Aresté, J. (s.f.). Las emociones en educación infantil: sentir, reconocer y expresar (Tesis de pregrado). Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España. Recuperado de: <https://cutt.ly/frqO4Wg>
- Banco Mundial. (2015). Preguntas frecuentes: desplazamiento forzado, una crisis mundial cada vez mayor. Recuperado de: <https://cutt.ly/Xe69HhM>
- Carracedo, S. (2015). Menores testigos de violencia entre sus progenitores: repercusiones a nivel psicoemocional (Tesis de doctorado). Universidad de Vigo, Vigo, España.
- Castillo, S., y Merino, Z. (2018). La desintegración familiar: impacto en el desarrollo emocional de los niños. *Journal of Science and Research*, 3(9), 10-18. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol3iss9.2018pp10-18p>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política

- de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia: Congreso de la República de Colombia.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>
- El País. (2019). Aumenta a 1.174.000 la cifra de venezolanos residiendo en Colombia. Recuperado de: <https://www.elpais.com.co/colombia/aumenta-a-1-174-000-la-cifra-de-venezolanos-residiendo-en.html>
- Exteberria, I. (1998) Cuidadores informales menores de edad. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, 34, 29-37.
- Fierro, M. (2007). La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar mexicano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 83-102.
- García, J. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 89-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2912295>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gelabert, T. (2015). Lo humano, la deshumanización y la inhumanidad. Apuntes filosófico-políticos para entender la violencia y la barbarie desde J. Butler. *Análisis. Revista de Investigación Filosófica*, 2(1), 49-61. Recuperado de: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/analisis/article/view/922>
- González, S. (2018). El desplazamiento forzado interno. Una comparación entre Colombia y Perú. *Estudios Políticos*, 53, 100-125. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a05>
- Guzmán, R. J. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Hevia, R., y Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural: materiales para la formación docente y el trabajo en el aula. Volumen 3*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151226>
- Jurado, J. (2002). Problemáticas socioeducativas de la infancia y la juventud contemporánea. *Estudios Pedagógicos*, 28, 205-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100013>
- Laporte, D. (2006). *Autoimagen, autoestima y socialización: guía práctica con niños de 0 a 6 años (Vol. 58)*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Shoenfeld, Z., Guerriera, L., y Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales de trabajo social. *Revista Cátedra Paralela*, 4, 33-39.
- Macri, M. (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Mieles, M., y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Mieles, M., y Tonon, G. (2015). *Calidad de vida y niñez*. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Abandono: un delito que se castiga con cárcel. Centro virtual de Noticias de Educación. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-290374.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Guía. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://docs.wixstatic.com/ugd/adb7b9_bac1dfbf7f9e45ebbf044e3b4f934eb2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Educación para todos*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320687_documento.pdf

- Ministerio de Justicia. (s.f.). Pasos para resolución de conflictos [Infografía]. Recuperado de <https://www.minjusticia.gov.co/ninos/PasosParaSolucionarConflictos>
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2019). Venezolanos en Colombia. Recuperado de: <http://migracioncolombia.gov.co/index.php/es/prensa/infografias/infografias-2019/9984-venezolanos-en-colombia>.
- Ministerio de Vivienda. (1998). Decreto 1504 de 1998. Por el cual se reglamenta el manejo del espacio público en los planes de ordenamiento territorial. Bogotá, Colombia: Ministerio de Vivienda.
- Montoya, D., Castaño, N. y Moreno, N. (2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200.
- OMS. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington DC. Estados Unidos. Recuperado de: <https://cutt.ly/FrqexDb>
- Organización de Estados Iberoamericanos y Save the Children. (2009). Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://cutt.ly/pe8Vkkz>
- Pérez, A., Roa, C., Vargas, A., e Isaza, L. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de escolaridad. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 171-200.
- Pérez, M. (2013). El entorno familiar y los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes: una aproximación. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1151-1168. Recuperado de: <https://cutt.ly/wrqOaBV>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22 edición). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Rivera, M. (2018). La travesía de los niños venezolanos con la educación pública. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/la-travesia-de-los-ninos-venezolanos-con-la-educacion-publica-articulo-812525>
- Rojas, T. (2018). Colegio: el refugio de los niños venezolanos en Colombia. *Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/los-ninos-venezolanos-que-entran-al-sistema-educativo-colombiano/568138>
- Romo, N., Anguiano, B., Pulido, R., y Camacho, G. (2008). Rasgos de personalidad en niños con padres violentos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 117-127.
- Soto, C., y Violante, R. (2001). Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal. Informe final no publicado. Recuperado de: <https://cutt.ly/Je63fK8>
- UNICEF. (2000). Esta guerra no es nuestra. Niños y desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://cutt.ly/GrqrenU>
- UNICEF. (2014b). SITAN. Situación y Análisis de la Infancia y Adolescencia en Colombia. Bogotá, Colombia: Recuperado de: <https://www.unicef.org.co/sitan/1-derecho-a-la-existencia>
- UNICEF. (2014a). Situación de la Infancia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.unicef.org.co/situacion-de-infancia>
- Vásquez, R. (2017). La importancia de la capacitación docente. Río Piedras, Puerto Rico: Centro para la Excelencia Académica. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://cea.uprrp.edu/la-capacitacion-docente-y-su-importancia/>
- Vera, A., Palacio, J., y Patiño, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. *Perfiles Educativos*, 36(145), 12-31.
- Verdugo, M., Arias, B., Gómez, L., y Schalock, R. (2009). Escala GENCAT de calidad de vida. Manual de aplicación. Barcelona: Institut Ctalá d'Assència i Serveis Socials y Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.
- Villuendas, M. (1986). La identidad cognitiva. Estructura mental del niño entre 4 y 7 años. Madrid, España: Narcea Ediciones