

## RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Artículo académico reflexivo para optar por el título de LICENCIADA EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA.
2. **TÍTULO:** INCLUSIÓN, DESPLAZAMIENTO FORZADO Y EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA.
3. **AUTOR:** Margarita Mc Douall Lombana
4. **LUGAR:** Bogotá, D.C.
5. **FECHA:** Noviembre de 2013
6. **PALABRAS CLAVE:** Educación Inclusiva, Desplazamiento forzado, Primera Infancia.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** El objetivo principal de este proyecto es realizar un reflexión en torno a la inclusión desplazamiento forzado y educación con relación a la educación de la primera infancia en Colombia. Se parte de una revisión documental sobre el desarrollo del concepto de inclusión nivel internacional y nacional, continuando con una revisión de la situación desplazamiento forzado en el contexto nacional y la manera como este ha afectado la educación de la primera infancia en Colombia. Se pretende establecer categorías de intervención dentro del Taller Pedagógico Investigativo Integrador (TPII) Educación Inclusiva, orientadas a las reflexión docente, guiados por la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas educativas de los agentes que promueven la educación inclusiva? Con base en tres categorías de intervención: 1. La maestra en formación como creador y líder de proyectos de educación inclusiva; 2. La maestra en formación como creadora de modelos educativos basados en la creación de competencias ciudadanas, cognitivas y creativas; 3 La maestra en formación que orienta su quehacer con base en la reflexión docente.
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** GRUPO TAEPE. Tendencias actuales en educación y pedagogía. Línea: Formación y práctica pedagógica.
9. **METODOLOGÍA:** Es de carácter académico reflexión, con base en la indagación cualitativa de un fenómeno social.
10. **CONCLUSIONES:** Se concluye que la creación de modelos educativos inclusivos orientados a niños y niñas es una necesidad imperante si se tiene en cuenta la magnitud de la problemática.

# **INCLUSION, DESPLAZAMIENTO FORZADO Y EDUCACION EN LA PRIMERA INFANCIA**

Inclusion, forced displacement and early childhood education

MARGARITA MC DOUALL LOMBANA

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA**  
FACULTAD DE EDUCACION  
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA LA  
PRIMERA INFANCIA

BOGOTÁ, D.C. 2013

# **INCLUSION, DESPLAZAMIENTO FORZADO Y EDUCACION EN LA PRIMERA INFANCIA**

Inclusion, forced displacement and early childhood education

MARGARITA MC DOUALL LOMBANA

Trabajo presentado como requisito parcial para optar por el título  
de Licenciada en Educación para la Primera Infancia

Asesor:  
Aura Rocío Ramírez

BOGOTÁ, D.C. 2013

## **Inclusión, desplazamiento forzado y educación en la primera infancia**

Inclusion, forced displacement and early childhood education

**Margarita Mc Douall Lombana\***

**"La educación, como la luz del sol, puede y debe llegar a todos" Varela (1874)**

**Resumen:** En el presente artículo se hace un recorrido breve por las definiciones de inclusión, desplazamiento forzado y educación, donde se pone de manifiesto la magnitud de la situación de la Primera infancia y se enmarca la problemática dentro de un contexto cuestionador que pretende establecer categorías de intervención dentro del Taller Pedagógico Investigativo Integrador (TPII) Educación Inclusiva, para que la práctica de formación de maestros y maestras se ajuste a una necesidad social con mucho peso en la actualidad y establezca puntos de vista diferentes que permitan asumir a los más pequeños. Además, se hace un análisis a partir de referentes teóricos tanto, argentinos, como nacionales que viabilizan reconocer el impacto social que el desplazamiento forzado y el conflicto armado han ocasionado en la sociedad, y por ende, en la educación de miles de niños y niñas de la primera infancia de nuestro país.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Desplazamiento forzado, Primera Infancia.

**Abstract:** This article is a brief tour around the definitions of inclusion, forced displacement and education, it demonstrates the magnitude of the situation of early childhood being framed in a questioning context that seeks to establish categories of intervention within the Pedagogical Workshop Investigative Integrator (TPII) Inclusive Education so that the practice training of the teachers meets a social need relevant nowadays and allows to set different points of view about how to handle little ones. Furthermore we analyze theoretical references, national and from Argentina, that allow to recognize the social impact of forced displacement and armed conflict in our society, and therefore, in the education of thousands of early childhood in our country.

**Keywords:** Inclusive Education, Forced displacement, early childhood.

## Introducción

Hablar sobre educación en la primera infancia e inclusión de niños y niñas en situación de desplazamiento, no es fácil; sin embargo, es una realidad que actualmente afrontan las escuelas de nuestro país<sup>1</sup>, convirtiéndose en tarea pendiente reflexionar, cómo aportar ideas para disminuir las tensiones que genera recibir niños y niñas en estas condiciones.

Según la Ley 387 de 1997: "El desplazamiento forzado de personas constituye uno de los principales problemas que enfrenta la sociedad colombiana en la actualidad debido a la intensidad y amplitud con que se registra el fenómeno, como consecuencia de la degradación del conflicto armado." (Secretaría de Hacienda Distrital, 2004). Los niños, niñas y adolescentes, en adelante NNA, y sus familias se han visto obligados a engrosar una franja de población muy vulnerable y por consiguiente es indudable que su desarrollo cognitivo, físico, emocional y social se vea afectado. Por lo tanto, el presente artículo tiene como objetivo fundamental definir cuál es el rol de los maestros en formación para crear condiciones adecuadas para atender en la escuela en nivel inicial a niños y niñas en situación de desplazamiento que se encuentren en el rango de población de 0 a 8 años, con el propósito de establecer categorías de intervención que favorezcan el desarrollo del Taller Pedagógico Investigativo Integrador- TP II Educación Inclusiva- Estudio de caso<sup>2</sup>, en la formación de maestros y maestras para la primera infancia.

En consecuencia, en este artículo desarrollará los siguientes aspectos:

---

1 Según cifras de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012): En promedio, anualmente, 43.500 niños, niñas y jóvenes pertenecientes a familias en situación de desplazamiento, se han beneficiado de la gratuidad total en el sistema educativo oficial del Distrito Capital, lo cual incluye, entre otras, exención del pago de matrícula, alimentación a través de refrigerios o comidas calientes, subsidios de transporte y entrega de kits escolares.

2 Práctica de la Universidad de San Buenaventura, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia diseñada para maestras en formación, en la cual se tienen en cuenta el desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en torno a la perspectiva de una Educación para todos, adoptando una actitud crítica y reflexiva con respecto a estos constructos.

En una primera instancia se plantea un análisis de la situación de la población en situación de desplazamiento forzado en Colombia, basado en los documentos del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). En la segunda parte se contextualiza al lector sobre la relación entre inclusión y educación; posteriormente, se realiza un recorrido por diferentes aportes realizados por la comunidad internacional, específicamente las Conferencias de Jomtien 1990, Dakar 2000, Ginebra 2009, en lo referente al concepto de educación para todos y en particular a los avances conceptuales de la educación para la primera infancia. Paso seguido, se desarrolla un análisis a partir de los aportes de autores como Redondo (2013) del Curso Educación Inicial y Primera Infancia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Flacso, Cedeño (s.f), de Colombia, para que junto con los planteamientos realizados en el TPII Educación Inclusiva en su documento base, permitan finalmente hacer una discusión entre los referentes con la idea de establecer categorías con el propósito de proponer líneas de intervención que promuevan, impulsen y posicionen el rol de los maestros en formación a la hora de intervenir este campo de acción.

## **Bitácora del viaje**

### **Una mirada al desplazamiento forzado<sup>3</sup>**

La motivación para desarrollar la relación entre desplazamiento forzado y educación en la primera infancia, surgió a partir del Taller Pedagógico Investigativo Integrador (TPII) Educación Inclusiva estudio de caso, realizado en el primer semestre del año 2012, en la Fundación Desayunitos. Durante esta experiencia formativa se interactuó con niños y niñas en situación de desplazamiento, lo cual incidió en el deseo de profundizar en esta problemática debido a que la condición de desarraigo, atraso escolar, violencia intra familiar y vulnerabilidad hicieron de la misma un espacio de auto

---

3 Según la Ley 387 de 1997, desplazado es “toda persona que se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal ha sido vulnerada o se encuentra directamente amenazada, con ocasiones de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario, u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que pueden alterar o alteren drásticamente el orden público”.

reflexión, cuestionamiento y confrontación, en el que se pensó realizar una propuesta orientada a los maestros y maestras en formación, con el ánimo de contribuir a la reflexión del problema de la educación en la primera infancia de la población en situación de desplazamiento.

Advertir la dimensión de los problemas y formular proyectos de atención a este importante segmento de la sociedad, puede configurarse como una de las prioridades en los planes de acción y en especial en lo que le atañe a la educación en la educación inicial.

La exclusión, sumada al desarraigo de lo local, como lugar geográfico y de lo cultural, como insumo de la subjetividad, sitúan al desplazamiento forzado como una de las problemáticas más importantes del mundo moderno, junto al drama de la desaparición de las especies, la contaminación ambiental y la violencia en sus diferentes modalidades (Guattari, 1990).

Para orientar al lector y argumentar a favor de la urgencia de atender a la población en situación de desplazamiento como una prioridad social, es importante comprender algunas características del largo conflicto armado interno colombiano, considerado uno de los principales problemas de nuestra sociedad. Una de las consecuencias adversas del mismo, ha sido el alto costo social causado por el efecto del desplazamiento forzado de un importante segmento de la población<sup>4</sup>, especialmente campesina, el cual puede ser comprendido como:

“un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos. Esta última característica evidencia que, más allá de la confrontación entre actores armados, existen intereses económicos y políticos que presionan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios”. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p.)

Considerar como una de las principales causas del desplazamiento forzado a la existencia de intereses económicos y políticos, pone en tela de juicio el trabajo hecho

---

<sup>4</sup> “En 1997 el Gobierno nacional emitió la Ley 387,” con la cual se crea el Registro Único de Víctimas –RUV– es hoy uno de los instrumentos que permiten una aproximación a las cifras, pero su periodo de cobertura inicia apenas en 1996” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). p. 71. “La Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento – Codhes–”, realiza estudios estadísticos de la cantidad de personas asociadas al desplazamiento forzado y coincide con el gobierno nacional, que este fenómeno “ha sido una modalidad de violencia en continuo crecimiento desde 1996, cuando comenzó una etapa de recrudecimiento hasta el 2002, sucedida por una tendencia inestable y cambiante desde el 2003 hasta hoy.”

por el sistema educativo en lo referente al desarrollo ético moral de la sociedad que en su conjunto demuestra apatía ante estos delicados hechos de corrupción.

Aunque el conflicto armado en el país ha cobrado millares de víctimas, representa para muchos conciudadanos un asunto ajeno a su entorno y a sus intereses. La violencia de la desaparición forzada, la violencia sobre el líder sindical perseguido, la violencia del desplazamiento forzado, la del campesino amenazado y despojado de su tierra, la de la violencia sexual y tantas otras suelen quedar marginadas de la esfera pública, se viven en medio de profundas y dolorosas soledades. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p.15)

Por otro lado y no menos importante, una premisa de peso que posiciona la urgencia de atender por medio de programas sociales a la población en situación de desplazamiento, es determinar la cantidad de personas afectadas<sup>5</sup>. Para contextualizar la magnitud y seriedad de esta realidad apabullante<sup>6</sup>, Codhes (citado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013. p. 71) calcula que entre 1985 y 1995 hubo 819.510 víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. Si nos referimos al periodo posterior, entre los años 1996 y 2002, según cifras del RUV, (Citado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p.71) la cantidad de desplazados de manera violenta fue de 2'014.893 víctimas y finalmente, para el Centro Nacional de Memoria Histórica, entre los años 2003 y 2012 la cifra de víctimas ascendió a 2.729.153.

En este orden de ideas, podemos concluir que entre los años 1985 y 2012, en Colombia han tenido que abandonar sus tierras aproximadamente 5'563.556 habitantes, lo que representa un 10% del total de la población del país. Si consideramos que de este gran total, más o menos el 30% de los 5'563.556 desplazados por la violencia son niños, niñas y adolescentes, estamos hablando de

---

5 El arribo de miles de personas desplazadas a las cabeceras municipales se tradujo en una grave crisis humanitaria que llevó a miles de familias a interponer tutelas en el afán de reclamar asistencia humanitaria y atención integral. Al respecto, la Corte Constitucional falló la Sentencia T-025 del 2004,<sup>97</sup> que determinó que esta situación resultaba inconstitucional respecto a los derechos de la población en situación de desplazamiento y que incumplía la Ley 387 de 1997 a pesar de los avances alcanzados por los Gobiernos, la mayoría de los desplazados sobreviven en medio de situaciones dramáticas que desbordan la capacidad de respuesta del Estado. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p.75)

6 "Es que el desplazado no le importa tanto lo material que pierde, sino la pérdida de su base social, su arraigo, su entorno. O sea, es que uno tiene que ser desplazado para narrar esto, pues. Alguien que nunca ha sido desplazado no puede tener ese sentimiento. Es que el desarraigo de las comunidades, el hecho de... Yo diría, inclusive, que era más pobre allá que aquí, pero más rico en todos los sentidos allá. En todos los sentidos, porque allá me estaba yo con mi gente, con mi comunidad... La gente me estaba buscando: "hagamos esto, hagamos lo otro". Esa era mi vida: mi grupo de danza, mi casa de la cultura, los viejitos. O sea, era un modo de vida que eso no tiene precio, pues... Eso no tiene precio: usted puede vivir aquí en una casa de oro, pero el desarraigo no lo tiene [...] Y para mí, lo más doloroso en ese sentido es el desarraigo: apartarse de su entorno, de su paisaje, de su óptica habitual" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p.74).

aproximadamente 1'500.000. Estas cifras confirman que el desplazamiento forzado, delito de lesa humanidad, se posicionó como uno de los problemas principales y sustantivos en nuestra sociedad. Este delito, basado en el despojo de tierras y posterior re apropiación, ha generado para el desplazado, “una ruptura abrupta con el entorno cultural y familiar. Generalmente se da de sectores rurales a urbanos, hacia barrios populares de ciudades intermedias o grandes, y que en palabras de los desplazados son claros los efectos del desarraigo como encuadre simbólico de las pérdidas materiales”.

Esta nueva realidad nacional, ha tenido como consecuencia la promulgación de leyes, como respuesta del Estado. Ya desde la Constitución del 91, en su artículo 67, donde se proclama la educación como un derecho fundamental, se han formulado diversas normas jurídicas que rigen todo aquello que tiene que ver con la misma. La Ley 115 - General de Educación, en su artículo 68, habla de la educación para la rehabilitación social y considera de especial atención los programas educativos ofrecidos a personas y grupos que requieran atención especial para poder reintegrarse a la sociedad. El decreto 2082 es muy claro en reglamentar las especificaciones curriculares y de planta física necesarias para incluir a todos los estudiantes en las instituciones educativas. En la ciudad de Bogotá DC, segunda ciudad del país con mayor número de desplazados en total el 8.4% según el Proyecto 756 Dignificación y reparación de las víctimas en Bogotá: Tejiendo Sociedad p.1 de la Secretaría de Integración Social del Distrito Capital entre 1997 y febrero de 2012 han llegado 327.768 personas, de las cuales alrededor de 130.000 eran niños, niñas y jóvenes. Entre 2004 y 2008 se diseñó una política que incluía todos los aspectos de la vida de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años, por medio de un plan alimentario y educativo, que abarcaba la implementación de un proyecto que hacía referencia tanto a los usuarios del programa, así como la capacitación de los docentes a cargo de los mismos. Asamblea Nacional Constituyente. (1991).

## **Relación entre los conceptos de educación e inclusión**

El concepto de educación, entendido como “el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa....-el- crecimiento entre sus miembros<sup>7</sup>” tiene implícito el concepto de inclusión. En este mismo sentido y dirección, este autor afirma que la educación “es una práctica social, que responde a, o lleva implícita una determinada visión de hombre” (Lucio, 1989, p.1). En este orden de ideas, podemos afirmar que la calidad de esta práctica social, estructura o no, una determinada visión de hombre, de ciudadano, es fundamental para lograr o no la inclusión de la mayor cantidad posible de ciudadanos y además de asegurar la calidad de la educación. En el desarrollo de esta práctica social, el rol de la comunidad académica es fundamental, ya que de ella depende la habilidad de posicionar o no el discurso de la educación como algo valioso para la sociedad, siendo la preparación de los futuros maestros fundamental para lograr este importante objetivo.

No en vano podemos citar ejemplos exitosos de sociedades para las cuales esta intencionalidad es evidente, como el caso del milagro de la educación en Finlandia, (Tourón, 2012), o el status de la educación en la sociedad de Coreana de Sur (Cajiao, 2013). Para estos países, el proceso de pensar la educación como algo valioso e importante para la sociedad en su conjunto, ha permitido posicionar este discurso, lo cual se puede corroborar contrastando los resultados de sus procesos, la calidad de la formación de sus docentes, la importancia de la investigación y el posicionamiento del maestro como figura relevante de la sociedad.

En este orden de ideas, se podría definir el concepto de inclusión en la educación, como el proceso por medio del cual una sociedad valora a la educación como un elemento fundamental para el desarrollo de todos sus ciudadanos, asunto que puede tener implicaciones trascendentes en el futuro de una comunidad:

El término inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad. El incluir implica

---

<sup>7</sup> Lucio define el concepto de crecimiento como la capacidad de “evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, construir”. (Lucio, 1989, p.1).

el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta. (Cedeño, s.f., p.1)

Se destaca de la definición de Cedeño que el término inclusión no sólo abarca a los discapacitados, sino también a aquellos sectores de la sociedad que por diversas razones no han podido acceder a escenarios de desarrollo humano, ni comunitario. Así las cosas, una educación inclusiva, se considera que:

(...) ve a todos los estudiantes como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, incrementando la posibilidad de una igualdad de oportunidades y con ello, la mejora de la calidad educativa. Una educación incluyente descansa en una actitud y en un sistema de valores y creencias. La educación inclusiva se centra pues en cómo apoyar las cualidades y detectar las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad educativa, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito. (Cedeño, s.f., p. 2)

Así mismo, Stainback y Stainback (1992) (citados por Cedeño, s.f.) definen:

una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales. Esto implica pasar de una institución basada en valores de competencia a valores de cooperación.

Se establece de esta manera como premisa un cambio de paradigma de una escuela tradicional, la cual sustenta el éxito escolar en la evidencia explícita de los saberse aprendidos, a otra escuela en donde lo valioso es saber respetar los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes y en donde la labor del maestro es tener claro de qué manera todos pueden lograr el éxito.

### **Algunos aportes a la relación educación e inclusión en el contexto internacional**

La declaración de la educación como uno de los derechos universales a los cuales tienen derecho todas las personas (ONU, 1948), puede ser uno de los momentos

históricos más importantes para posicionar los discursos de la pedagogía dentro de todos los miembros de la comunidad internacional. Sin embargo, el aumento vertiginoso de la población mundial durante el pasado siglo, creó dificultades para poder cumplir con este derecho, convirtiéndose hoy en día en uno de los principales problemas para acceder a escenarios de equidad y desarrollo social. La ausencia de una cobertura generalizada es una de las principales causas de pobreza y subdesarrollo.

No obstante, la comunidad internacional ha aportado al desarrollo de importantes elementos conceptuales que han enriquecido la noción de educación, por medio de la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, y la puesta en marcha de varias conferencias internacionales.

Inicialmente, la Conferencia Mundial sobre la ETP, es decir, Educación para todos, realizada en la ciudad de Jomtien, Tailandia en 1990 fue relevante por conceptualizar varios aportes entre los que se destacan: 1. El impacto que puede tener la educación para lograr acceso en igualdad de género; 2. La importancia de la educación en la primera infancia; 3. El concepto de educación para todos, como herramienta que puede permitir cambiar situaciones de extrema pobreza. Según esta conferencia “más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 millones por lo menos son niñas, no tenían acceso a la enseñanza primaria”. (Unesco, 2000, p.18)

Resulta oportuno mencionar el Foro Mundial de Educación realizado en el año 2000 en la ciudad de Dakar, el cual incluyó a la equidad, como uno de los cuatro ejes a desarrollar y se hizo especial énfasis en el rol de las tecnologías de la información y la comunicación TICS, como herramientas para superar distancias geográficas y propender al mejoramiento de distribución de la información. En este mismo sentido, la Conferencia de Dakar declaró que el no acceso a las TICS, crea brechas en la calidad de la educación por la imposibilidad de acceder a la información. Adicionalmente, esta conferencia desarrolló el concepto de “educación integradora”, entendida como el derecho que tienen todos los niños “a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad” (Unesco, 2000, p.19).

En este orden de ideas, se puede citar la Conferencia Internacional de Educación de la ONU (2008), la cual definió el concepto de educación inclusiva como:

“un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados pero no aprenden”, teniendo como objetivo detectar por medio de la revisión de los currículos cuáles son los obstáculos excluyentes (ONU, 2008, p.7). En este orden de ideas, la Conferencia de la ONU, (2008), propone a los docentes reflexionar en torno a sus prácticas, ya que de ellas dependen en gran medida el éxito de un política de educación inclusiva y de paso estar “más expuestas al riesgo de empobrecerse” (ONU, 2008, p.3).

Así las cosas, es importante revisar algunas cifras para dimensionar el impacto de no tener acceso a la educación. Para el año de 1990, se estimaba que: “más de 100 millones de niños y niñas, de los cuales 60 por lo menos eran niñas, no –tenían- acceso a la enseñanza primaria” (Unesco, 1990,p.6). Si se considera que para 1990 la población mundial ascendía a 5200 millones de personas, esta cifra equivalente al 2% de niños y niñas. Para el año 2008, la Conferencia de Ginebra, (2008) estimó que a nivel mundial, el 1% de niños y niñas, es decir 72 millones, no tenían acceso a la educación. Las cantidades agrupadas por género corresponden a 41 millones de niñas, es decir el 57%. Si bien los porcentajes entre 1990 y el año 2008 bajaron del 2% al 1%, lo que equivale a una reducción del 100%, estas cifras no son nada alentadoras, teniendo en cuenta el impacto que significa a nivel de desarrollo social, tener 72 millones de niños y niñas sin acceso a la educación.

De las tres conferencias mencionadas, Jomtien (1990), Dakar (2000) y Ginebra (2008), se destaca la importancia atribuida a la construcción de estructuras curriculares, que incluyan además de la transmisión de saberes tradicionales de la educación, -lectoescritura y matemáticas-, otros saberes de gran importancia, no accesorios, como son una “cultura de paz, tolerancia y respeto por los derechos humanos”, o el “aprendizaje exploratorio, incluyente, y que sean, “la cultura, el arte y la creatividad... componentes esenciales de la educación para todos” (Unesco, 2000, p.20,21).

Igualmente, se menciona que la Conferencia Internacional de la ONU (2008), relaciona el no acceso a la educación como puerta de entrada a la violencia, uno de los principales problemas que afronta la comunidad internacional y en nuestro caso particular Colombia, que con el fenómeno de la población en situación de desplazamiento forzado, ha afectado a millones de niños, jóvenes y adultos. Por lo tanto, se hace cada vez más indispensable formar maestros y maestras, con gran capacidad de reflexión, creatividad y recursividad para que puedan atender las necesidades de todos los niños y niñas.

### **Un viaje por la Pampa argentina**

El diplomado de FLACSO, tiene en la clase de la Prof. Redondo (2013) una rica discusión en torno a los profundos cambios sociales, liderados por el capitalismo postmoderno, que excluye, fragmenta y deslegitima a un importante fragmento de la sociedad. Wacquant, citado por Redondo (2013), afirma que estos mecanismos de exclusión son producidos por la masiva incorporación de la mujeres en el ámbito laboral, los trabajos de mala calidad, generando modificaciones en las estructuras familiares y tensiones al interior de los jardines de infantes, los cuales merecen ser repensados.

Todas estas modificaciones, sumadas a las influencias generadas por los medios de comunicación en lo referente a las formas de consumir y transitar por la vida, crea en el Jardín de infantes una tensión en lo referente a la aceptación o no de las desigualdades sociales, “lo cual no permite incidir en lo político ni lo educativo para que efectivamente la primera infancia sea ubicada como sujeto de derecho en clave de la urgente tarea de generar condiciones de posibilidad para materializar una ciudadanía plena cumpliendo los marcos jurídicos vigentes” (Redondo, 2013, p.10).

Se puede advertir un paralelo entre la problemática de la población en situación de desplazamiento en Colombia, mayoritariamente campesina y el empobrecimiento de la clase media argentina durante la crisis de 2002, la cual provocó un aumento en la cantidad de familias que necesitaban recibir asistencia por parte de las instituciones educativas y ello, incluyó también a los jardines:

“Escenas de profundo traumatismo llegaron sin mediación alguna a sus puertas y la dificultad para resolver las necesidades de alimentación, vivienda, salud y educación de los niños, que dejaron de ser cubiertas por el trabajo de los adultos de las familias, sumada a la ausencia de políticas activas articuladas por el Estado, generaron la urgencia de salir a cubrir o paliar las necesidades más básicas con lo puesto” (Redondo 2013, p.10).

Para esta autora, es una tarea pendiente trabajar en torno a las representaciones que tienen los docentes con relación a la problemática de los excluidos (Redondo, 2013). Esto significa poner en tela de juicio concepciones y creencias en torno a lo que entendemos como infancia, o más aún, qué tipo de estereotipos tenemos sobre el oficio de ser maestra -las tijeras y la revista de actividades manualidades- como posible motor de cambio (Redondo, 2013), ya que en opinión de Carli, (citado por Redondo, 2013), “nos permite afirmar que la cuestión no son los niños y niñas excluidos sino justamente el funcionamiento de una sociedad que produce dicha exclusión”.

Kantor, citado por Redondo (2013), define al interior de los jardines de infantes al autoritarismo y la discriminación como problemas producto de la gran desigualdad social. Antelo citado por Redondo (2013) refiere la importancia de reflexionar estos dos temas –el autoritarismo y la discriminación- como la puerta de entrada para mejorar la actuación docente, “en la medida que se asuma la enorme responsabilidad que implica la producción de las primeras marcas, las del comienzo, en lo inicial de lo inicial” (Redondo, 2013, p. 15). Asegura que “complejizar el tema –la dificultad de las madres para compartir tiempo de calidad con sus hijos- nos permitirá reconocer diferentes modos de establecer lazos con las madres y las familias en su conjunto, requiriendo de la invención de otras prácticas institucionales” (Redondo, 2013, p. 17). Otro aspecto de relevancia que plantea es autora es el rompimiento de la transmisión de saberes generacionales, debido a la precariedad laboral<sup>8</sup> y a la fragmentación social<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> La precariedad laboral y social trae consecuencia que los niños pasan más tiempo con sus cuidadores que con sus familias, lo que genera “la pérdida de la cadena de saberes transmitidos que representaron un cerco protector para los niños en edades tempranas”, (Redondo, 2013, p. 18). y en la pérdida de soberanía alimentaria.

<sup>9</sup> Redondo & Fernández, citado por Redondo (2013), relata que: “aparecieron en el panorama: madres y padres adolescentes, extensión de las familias monoparentales con jefas de hogar como único sostén familiar, niños institucionalizados

En este sentido propone como estrategias de impacto educativo, “múltiples articulaciones de sus prácticas, -de las maestras- así como también de políticas activas dirigidas a la primera infancia”. (Redondo, 2013, p. 19).

En este orden de ideas, Redondo (2013) plantea crear nuevas formas de relacionamiento entre el jardín de infantes y la comunidad:

Incluir y explorar otras formas de vínculo social y educativo es parte de la tarea central del jardín como también, significar de otros modos el acto cotidiano de abrir la puerta cada día a los niños, a los grupos familiares y comunidades (Redondo, 2013, p. 19).

Unos de los puntos centrales de la Clase El Jardín de Infantes hoy, de la profesora Redondo, es la propuesta para repensar categorías macro que pueden incidir de manera decisiva en la forma y en el fondo de las estrategias para recibir e intervenir a la población en situación de deslegitimación. Inicialmente propone replantearse el manejo de los tiempos, después de haber criticado la tendencia que tiene el jardín de infantes de copiar los tiempos de la escuela, los cuales se caracterizan por la fragmentación y linealidad, para pasar a reflexionar en torno al manejo del espacio escolar<sup>10</sup>, “el cual determina las formas de ubicar los cuerpos en los espacios y además de la dicotomía entre lo abierto y lo cerrado, el interior y el exterior. (Redondo, 2013, p. 23).

Es posible transponer las concepciones clásicas del aula escolar por medio de la exploración de otros medios de intervención pedagógica, para “transitar otras experiencias educativas. Interrumpir la rutina, bocetar y transformar las prácticas institucionales no tiene límite si la imaginación se pone a disposición de la enseñanza, evitando someter la enseñanza al formato escolar” (Redondo, 2013, p. 24).

---

desde los primeros meses de vida, modificaciones en la alimentación al depender de diversidad de programas que conllevan entre otras cuestiones la pérdida de la soberanía alimentaria (Redondo, 2013, p. 18).

10 En lo referente a los espacios: “Los modos en que se construyen los espacios, traducen percepciones culturales sobre el valor que se les asignan. El uso de los espacios y la disposición material de los mismos determina posiciones y prácticas educativas. Sin lugar a dudas, democratizar una institución requiere repensar no sólo la dimensión material, sino también la dimensión simbólica de los espacios escolares y la atmósfera que se vive por todos y cada uno dentro de ellos” (Redondo, 2013, p. 23). En este sentido, la autora nombra la importancia de contar con un ambiente cálido, teniendo en cuenta la naturaleza maternal del espacio. Es decir: “un espacio que favorezca desplazamientos, exploraciones, experimentaciones e intervenciones. Sorprender a los niños, provocar su asombro, romper con la literalidad de lo que se ve, abre fronteras inimaginables para el trabajo educativo con la primera infancia” (Redondo, 2013, p. 24).

Redondo resume como aspectos importantes y relevantes para la actuación docente, el apoderarse de un rol de liderazgo al interior del jardín, así como en su comunidad frente a la desigualdad, frenando estereotipos de la maestra de formación inicial infantilizada, con “tanta revista que banaliza nuestro oficio”, tomándose en serio la formación rigurosa:

y, en tercer lugar, no perder de vista que los tiempos de infancia necesitan ser garantizados por las generaciones adultas y ello significa que, en términos políticos, “el único actor que puede asegurar la construcción de ese lugar para todos los nuevos es el Estado (Redondo, 2013, p. 26).

Propone a “la ficción, el juego, el arte, la ciencia ponen en nuestras manos herramientas pedagógicas privilegiadas” (Redondo, 2013, p. 26), la recuperación:

de las mejores tradiciones pedagógicas e inventando aquello que aún no se ha inventado; a sabiendas de que lo que nos atañe es la educación primordial, la primera, la que marca el ingreso de cada humano en el mundo de la cultura (Nuñez, V.: 2002). Y en el jardín, desde esta irrenunciable función educadora, nombrar a los niños y despertar en ellos la palabra (Redondo, 2013, p. 27).

### **En la Colombia querida...**

#### **El desarrollo del concepto de educación en la Primera Infancia**

Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2010), el desarrollo del concepto de educación para la primera infancia en Colombia ha pasado desde una visión asistencialista de comienzos del siglo pasado, a los primeros aportes de la escuela activa propuesta por la misión alemana liderada por la maestra Francia Radke en la década de 1930; de los primeros intentos del gobierno por formalizar y reglamentar la educación en la primera infancia, al decreto 1002 de 1984, en el cual se estipula un plan de estudios para todas las áreas y se publica un currículo<sup>11</sup> para preescolar que es reeditado en 1986; de una prolífica década de 1990, con la promulgación de la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994, que establece las dimensiones (corporal,

---

<sup>11</sup> “El Juego Libre, la Unidad Didáctica, el Trabajo en Grupo y la Participación de la Familia. No se puede dejar de registrar la creación en el Ministerio de Educación Nacional en 1988, del grupo de Educación Inicial (apareciendo así este término), que tenía como propósito desarrollar y promover a nivel nacional estrategias y programas que permitieran: “...ofrecer al niño y a la niña desde su concepción hasta los 7 años, condiciones favorables para su socialización y desarrollo integral, mediante acciones que involucren a la familia, al grupo social, a la escuela y al Estado, con el propósito de valorar y desarrollar todas sus potencialidades” (MEN, 1996). (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 14).

comunicativa, cognitiva, ética, y estética) y la publicación de los lineamientos curriculares<sup>12</sup> de 1998, hasta el año 2000, en el cual se desarrolla el “concepto de educación inicial, entendida como la que se imparte desde los 0 hasta los 6 años de edad”. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 14).

En la actualidad, el documento Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 14).

Sin embargo, en este documento queda planteadas tensiones entre diferentes ejes conceptuales, entre los que se destacan el asistencialismo contra el desarrollo de habilidades, o el dilema de preparar para los siguientes niveles de la educación formal o potenciar el desarrollo de los niños.

A partir de este momento, la educación inicial comenzó a tomar diferentes matices y a ser tenida en cuenta, en los diferentes estamentos de la sociedad. Como se ha podido observar de la revisión de los diferentes documentos, a países como Colombia ha afectado sobremanera la situación de decadencia social que vive, acompañada de un contrasentido ya que en las grandes ciudades se puede vivir una aparente calma y boom económico, que las hace atractivas para una franja grande de la población que ha sido desplazada de su lugar de origen. En la versión del Lineamiento Pedagógico y Curricular del año 2010, ya se observa un cambio y una apertura total hacia la inclusión de niños y niñas, paso importante que favorece en gran medida aquello que se busca con este artículo y que en determinado momento es un aspecto a tener en cuenta para reflexionar acerca de para donde vamos en cuestión de educación para la primera infancia. Se considera que la grave situación social que aqueja a Colombia es una excepción a nivel mundial, pues a pesar que en las cifras y a situación podrían equiparse a aquellos países africanos o de Europa del este, en cuanto a desplazamiento forzado se refiere, en las grandes ciudades se vive una aparente calma que lo único que hace es ahondar la brecha y estimular a quienes se preocupan por la situación a buscar posibles alternativas de solución que conlleven a mitigar en parte las secuelas de este flagelo. Como maestras y maestros de primera infancia, el primer deber es reconocer al niño y niña como sujeto de derechos, razón

---

<sup>12</sup> “...en donde se retoman los planteamientos de Delors, hechos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Tailandia (1990), que habla de los cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser”. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 14).

por la cual la reflexión acerca del papel de la educación inicial debe ser seria y dedicada y lleva a fortalecer las características de los maestros y maestras en formación como una solución para realizar un cambio desde la base de la sociedad.

**Posibles rutas de navegación categorías de intervención que favorezcan el desarrollo de TPII Educación Inclusiva y en la formación de maestros y maestras para la primera infancia**

Para contextualizar los objetivos del TPII Educación Inclusiva, es necesario hacer referencia a la propuesta formativa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (LEPI), la cual busca articular la práctica formativa en el contexto de proyección social de la Universidad de San Buenaventura, Universidad Católica, Universidad Católica Franciscana. Esta práctica está fundamentada en la relación docencia investigación, desde un enfoque cognitivo social.

Tal como lo afirma el Modelo Pedagógico, el profesor *“asume el rol de promotor y facilitador de procesos de aprendizaje autónomos, significativos y colaborativos”* promoviendo en los estudiantes una actitud favorable hacia la investigación para desarrollar la creatividad e innovación. (Guevara, 2011, p.5)

Es así que los objetivos de LEPI propenden “por el modelo de formación de maestros en educación para la primera infancia, se basa en la investigación y desarrollo profesional, con enfoque reflexivo” (Guevara, 2011, p.5).

En concordancia con los objetivos del TPII Educación Inclusiva, se encuentra en la escuela un espacio formador de ciudadanía, donde las maestras en formación LEPI de la Universidad de San Buenaventura, buscan el desarrollo de los ideales Bonaventurianos sustentados en la igualdad, la dignidad, la libertad y el respeto a la diferencia, encontrando una fuerte relación con las necesidades de acceso a la educación a la población desplazada.

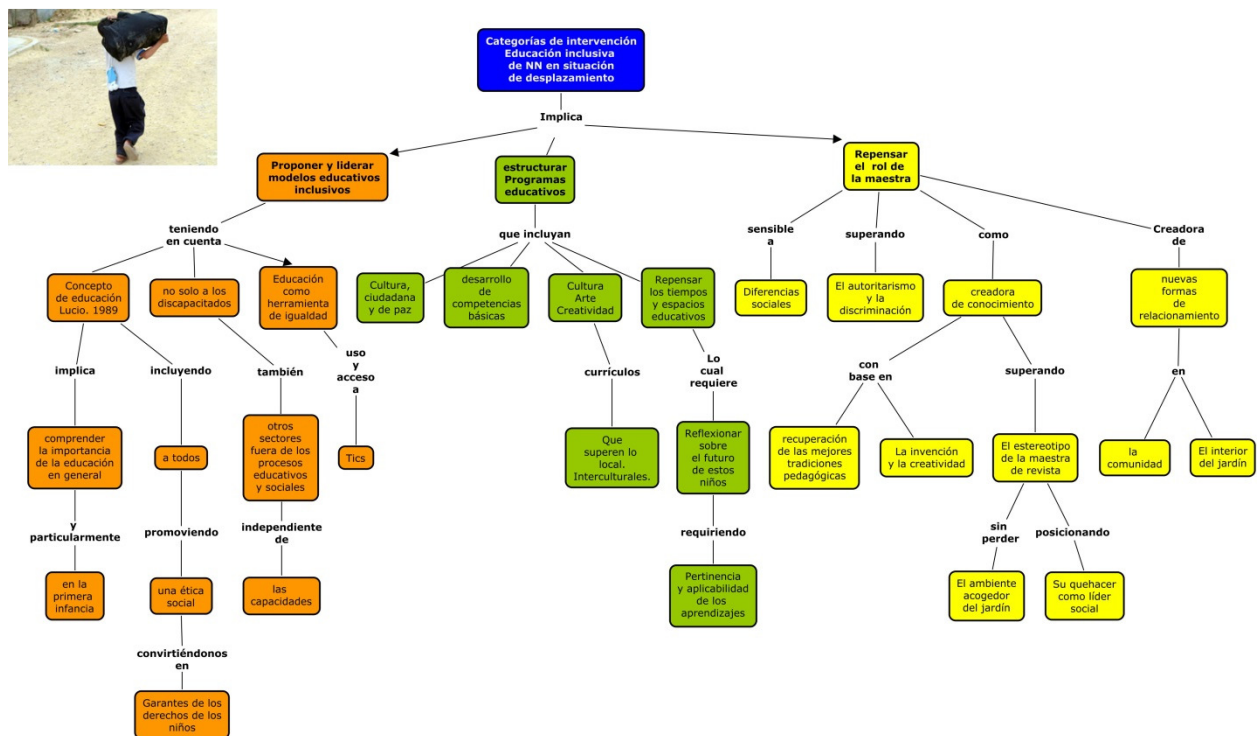
De esta manera, la pregunta del TPII, ¿Cuáles son las prácticas educativas de los agentes que promueven la educación inclusiva?, guiará el desarrollo de esta sección con el objeto de realizar una propuesta de intervención pedagógica orientada a la educación en la primera infancia.

El siguiente mapa conceptual presenta las categorías propuestas para enriquecer los objetivos del TPPI en lo relativo a la relación docente e investigación en contexto de práctica en educación inclusiva.

Estas categorías están diseñadas para promover prácticas reflexivas en los maestros en formación con el objeto de propiciar la creación de programas de educación inclusiva en niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

Categorías:

1. La maestra como constructora de modelos educativos
2. La maestra como constructora de modelos educativos inclusivos
3. La maestra como constructora de reflexión del rol docente.



### **Categoría de la maestra como constructora de modelos educativos**

Comprender la importancia de la educación en general y en particular, la de la primera infancia implica entender que la educación es una herramienta fundamental para el desarrollo de una sociedad, lo cual incluye compartir con la comunidad su importancia y además crear un modelo ideal de ciudadano, pensar el futuro y permitir que los niños y niñas sean sorprendidos en su cotidianidad. Implica como lo plantea Cedeño (s.f.) pensar que la educación inclusiva no solo da la bienvenida a los discapacitados, sino a todos aquellos que están por fuera de los procesos sociales. El maestro como constructor de modelos educativos se convierte en garante de los derechos de los niños y promueve programas para sensibilizar a la comunidad apática ante la desgracia y deslegitimación de los excluidos. (Redondo, 2013).

### **La maestra como constructora de modelos educativos inclusivos**

Si bien la estructuración de modelos educativos consistentes, son en sí mismos fundamentados desde la inclusión, teniendo en cuenta la importancia que tiene para una sociedad la educación, pensar en la creación de modelos inclusivos, implica tratar con tensiones adicionales a las que presentan comunidades con los derechos fundamentales satisfechos. Una maestra constructora de modelos educativos inclusivos, es aquella que no se limita a la transmisión de las habilidades básicas y tradicionales de la educación, como la lectura, la escritura y las matemáticas, sino que también toma en cuenta aspectos del conocimiento, como la construcción de una cultura de paz y democracia, además de dar espacio en el aula de clase a la cultura, el arte en todas sus manifestaciones y a la creatividad como potente herramienta de adaptación. En este orden de ideas, es aquella maestra que supera la transmisión de conocimientos locales, para interactuar con la cultura y la historia, entendida como una herencia a la cual todos tienen derecho, proceso en el cual nos inscribimos en tiempos más largos.

Una maestra constructora de modelos educativos inclusivos, es aquella que trabaja en equipo con sus colegas, pensando en el futuro de los niños y niñas y adecuando tiempos y espacios en los cuales ellos puedan disfrutar y desarrollar sus propios caminos, teniendo como herramientas la pertinencia y aplicabilidad de los aprendizajes recibidos, recibiendo respeto por sus ritmos y características de aprendizaje.

### **La maestra como constructora de reflexión docente**

La maestra como constructora de reflexión docente es aquella que puede superar el autoritarismo y la discriminación en su aula de clase. Es aquella que promueve nuevas formas de relacionamiento tanto al interior del jardín, como con la comunidad en la cual trabaja. La maestra como constructora de reflexión docente es aquella que es sensible a las diferencias sociales y es capaz de ser creadora de conocimiento, superando el estereotipo de la maestra con tijeras y revista, sin perder la posibilidad de crear ambientes cálidos y acogedores. La maestra como constructora de reflexión docente es quién recrea las mejores tradiciones pedagógicas y quién es capaz de usar la creatividad, la cual la puede ubicar en lugares insospechados.

### **Arribo y conclusiones**

Al realizar una revisión de la situación de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, se puede concluir:

- Por la cantidad de familias involucradas y los métodos por los cuales fueron desplazados, que en muchos casos pueden ser catalogados como crímenes de lesa humanidad, se han podido producir rupturas en los ciclos de vida, anomalías en el desarrollo cognitivo y emocional y social, lo cual tensiona la manera como estos niños y niñas pueden ser recibidos en los jardines infantiles y en la escuela de formación básica.
- En este orden de ideas se puede afirmar que la cobertura educativa de la población desplazada dista de ser la ideal, a pesar de la promulgación de leyes o sentencias de la Corte Constitucional.

Por otro lado se puede atestiguar que existe una apatía por parte de la sociedad civil, lo cual dificulta visibilizar y afrontar esta problemática. Una pedagogía que acoja a los niños y niñas en situación de desplazamiento, debería incluir un trabajo interdisciplinario compuesto por pedagogos, trabajadores sociales, trabajadores de la salud –psicólogos, psiquiatras- y otros profesionales, los cuales sitúen la problemática y logren sanar, vincular y formar de acuerdo a la realidad, a la interculturalidad y a la formación de competencias.

Al haber expuesto el interés de la sociedad internacional en lo referente al desarrollo del concepto de educación para todos, se concluye que:

- La educación es un factor diferenciador entre la pobreza y la posibilidad de acceder a escenarios de desarrollo humano.
- No basta con enseñar a leer y a escribir. Se trata además de formar para la vida con base en la creatividad y en el desarrollo de una cultura de paz.
- Hay consenso internacional en torno a la importancia de la educación en los primeros años de vida.
- Hay consenso internacional en torno a la problemática de acceso a la educación de millones de niños y niñas, lo cual limita las posibilidades de salir de la pobreza.

Con base en el Diplomado Virtual de Flacso, se puede concluir que la reflexión docente se posiciona como una potente herramienta. De esta manera se puede resumir que los vertiginosos cambios sociales de los últimos años condicionan la forma como las familias se constituyen, crean lazos con sus hijos y tensionan la llegada de los niños a la escuela, sin dejar de lado la influencia de los medios de comunicación. Por otro lado también se destaca el aporte en cuanto al papel de maestros y maestras con referente a:

- La posibilidad de ampliar sus horizontes conceptuales para crear espacios de calidad,
- La capacidad para comprender que la educación es un constructo social, en el cual su calidad depende en gran medida de la preparación de los maestros y maestras y de las redes que estas promuevan.
- La posibilidad de crear otras formas de relacionarse con sus estudiantes, lejos del autoritarismo, la linealidad de los espacios y tiempos escolares tradicionales.

Adicionalmente, se destaca la posibilidad que tienen los maestros y maestras en formación para:

- Redimensionar el rol de la maestra como líder social, como gestora de proyectos educativos inclusivos de calidad.
- Posicionar el rol de la maestra como garante de los derechos de los niños y niñas en situación de desplazamiento.
- Manejar un discurso que posicione la importancia de la educación en la sociedad, para abrir puertas y posibilidades que permitan el desarrollo integral y la restitución de derechos.

Esto implica repensar el rol de las maestras en formación, las cuales podrán reconocer los pre saberes de sus estudiantes, establecer nuevos tiempos y espacios al

interior de la escuela y buscar renovadas formas para relacionarse con la comunidad, comprendiendo su responsabilidad en la marca que dejan los primeros años de vida escolar.

Dar la palabra a los niños, y en especial a los niños y niñas en situación de desplazamiento, implica mucho tacto, comprender que sus experiencias han generado “profundos impactos emocionales sobre las víctimas y han menoscabado sus recursos psicológicos. En muchas ocasiones no cuentan con las capacidades de respuesta necesarias para afrontar, asumir, explicar y sobrevivir a experiencias marcadas por el horror, la indefensión y la humillación” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 261).

Finalmente, la propuesta tiene por objeto repensar el rol de las maestras y maestros en formación, con el objetivo de ser garantes de dialogo con la tradiciones pedagógicas, alejarse de la visión estereotipada de la maestra con revista y tijeras, y que por el contrario, la creación de conocimiento y la creatividad destierren prácticas autoritarias y discriminatorias, creadoras de nuevas formas de relacionamiento con sus estudiantes, su comunidad académica y con la comunidad en su conjunto.

Quedan planteados varios cuestionamientos principalmente en lo relativo a la forma de recibir estos estudiantes, brindarles experiencias educativas significativas y de qué manera se pueden replicar estas experiencias con base en su sistematización y socialización dentro de una comunidad académica.

## Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento Pedagógico Curricular para la educación en el Distrito*. Cundinamarca. Bogotá: Procesos digitales Ltda.

Recuperado el 02 de 11 de 2013

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Atención a Población en situación de desplazamiento*.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.

Cajiao, F. (20 de Mayo de 2013). *Columnas de opinión diario El Tiempo*. Recuperado el 10 de 10 de 2013, de

- [http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/franciscocajiao/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-12812110.html](http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/franciscocajiao/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12812110.html)
- Cedeño, F. (S.A). *Colombia, hacia la educación de calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! MEMORIAS DE GUERRA Y DIGNIDAD*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de Febero de 1994). Ley 115.
- Fundación Antonio Restrepo Barco. (s.f.). *ruta pedagógica "PROCESOS ESCOLARES PARA LA INCLUSIÓN Y LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ DESPLAZADA Y VULNERABLE EN BOGOTÁ D. C."*. Bogotá.
- Fundación Esperanza. (2003). *Trata de personas y desplazamiento forzado*. . Colombia.: Editorial Aquarit.
- Guattari, F. (1990). *Las Tres Ecologías*. (J. P. Larraceleta, Trad.) Paris: © Éditions Galilée, París, 1989.
- Guevara, M. (2011). *Prácticas Formativas*.
- Lucio, R. (Julio de 1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, Año XI(17), 35-26.
- Ministerio de Educación. (Julio de 2001). *Educación para desplazados: un derecho y un deber*. Obtenido de Altablero: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87379.html>
- Onu. (1948). *Declaración de los derechos Humanos*.
- Onu. (2008). *Conferencia internacional de educación*. Ginebra.
- Osorio, E. &. (2012). *Documento Base TP II de educación inclusiva*. Universidad San Buenaventura, Bogotá.
- Secretaria de Hacienda Distrital. (2004). *Inclusión, desplazamiento forzado y educación en la primera infancia*. Bogotá.
- Tourón, J. (12 de 02 de 2012). <http://www.javiertouron.es>. Recuperado el 10 de 10 de 2013, de <http://www.javiertouron.es/2012/02/los-secretos-del-milagro-educativo.html>
- Unesco. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia.
- Unesco. (2000). *Foro Mundial de Educación. Informe final*. Dakar.

- Presidencia de la República. (1996). *Decreto 2082*. Recuperado de <http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/09/decreto-2082-de-1996.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2012). *Proyecto 756. Dignificación y reparación de las víctimas en Bogotá: Tejiendo Sociedad*. Recuperado de [www.integracionsocial.gov.co/.../informe%20de%20gestion%20sdis%20](http://www.integracionsocial.gov.co/.../informe%20de%20gestion%20sdis%20)
- Codhes. (2010). Departamentos de Llegada. Recuperado el 2 de agosto de 2013. [http://www.codhes.org/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=39&Itemid=51](http://www.codhes.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=39&Itemid=51)
- Redondo, P. (2013). El Jardín de Infantes hoy. Recuperado el 10 de marzo de 2013. <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=7634>
- Contraloría General de la Nación. (s.f.) *La deserción escolar en la Educación Básica y Media*. Recuperado de <http://www.aducesar.com/media/files/arc0000045.pdf>
- Congreso de la República. (1997). *Ley 387*. Recuperado de [http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/11/desplazados/ley\\_387.pdf](http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/11/desplazados/ley_387.pdf)
- Varela.J. (1874) Recuperado de <http://www.frasescelebresde.com/educacion-e-inclusion/2/>