

MÓDULO CUATRO

**NIÑOS, NIÑAS
Y ADOLESCENTES
REFUGIADOS Y MIGRANTES
EN LA ESCUELA:
APROXIMACIONES
DESDE EL ENFOQUE
DIFERENCIAL
ESTRATEGIAS DE
PROTECCIÓN PARA
LA INFANCIA Y LA
ADOLESCENCIA**

PEDAGOGÍA Y PROTECCIÓN A LA NIÑEZ
Y JUVENTUD REFUGIADA Y MIGRANTE
PROVENIENTE DE VENEZUELA

**NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES
REFUGIADOS Y MIGRANTES EN LA
ESCUELA: APROXIMACIONES DESDE
EL ENFOQUE DIFERENCIAL.
ESTRATEGIAS DE PROTECCIÓN PARA
LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA**

**© ACNUR – Alto Comisionado de las
Naciones Unidas para los Refugiados**

Representante
Jozef Merkx

Jefa de Oficina
Alba Marcellan

Asociado de protección
Ricardo Rojas

Asistente de Protección
Rosiris Angulo

© Corporación Opción Legal

Director General
Raúl Hernández Rodríguez

Director del Área de Educación
Álvaro José Sánchez Santos

© Corporación Opción Legal
Revisión de textos

Revisión y Coordinación de contenidos
Rosa Díaz Escós

Lectura y Revisión de contenidos
Gino Andrey Gutiérrez Quimbayo

Revisión de contenidos
Refugio y Migración
Christian Adolfo Caicedo Carbonell

Versión original
Hugo Alberto Buitrago M.

Versión adaptada
Génica Mazzoldi
Roman Alexis Huertas

ISBN: 978-958-53216-0-1

Primera edición

Diseño y Diagramación: Alpha Group

Bogotá D.C., diciembre de 2020

AGRADECIMIENTOS

A los niños, las niñas y adolescentes en situación de
refugio y migración.

A las organizaciones que hacen lo posible por mitigar
los impactos de atravesar fronteras.

A los docentes, coordinadores, orientadores y rectores.

A la jefa de oficina de ACNUR.

Al coordinador de unidad de terreno de ACNUR.

A la asistente de protección de ACNUR.





TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1.¿QUÉ ES EL ENFOQUE DIFERENCIAL?	12
1.1 ¿Por qué la importancia y pertinencia del enfoque diferencial?	14
1.2 ¿Hacia dónde nos lleva el enfoque diferencial en la escuela?	16
1.3 Acción pedagógica	23
2. AUTONOMÍA, PARTICIPACIÓN Y CREATIVIDAD: COMPONENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN	30
2.1 Acción pedagógica	35
3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE RECONOCEN LA POTENCIA DE LA DIVERSIDAD	44
3.1 Acción pedagógica	46
4. LAS EXPRESIONES DE LA DIVERSIDAD	58
4.1 Acción pedagógica	60
GLOSARIO	68
BIBLIOGRAFÍA GLOSARIO	74

INTRODUCCIÓN



Luego de la Segunda Guerra Mundial se reconoció el derecho de circulación y residencia a todas las personas, quedando consagrada la potestad de control migratorio para los Estados mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹ (DUDH) y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre² (DADH), se reconoció el derecho a la nacionalidad³, la calidad de sujeto de derechos⁴ a todas las personas en igualdad de condiciones⁵ y el derecho de asilo⁶. De esta manera, el derecho a migrar quedó dividido en dos: de una parte, la libertad de circulación y residencia, el derecho a salir del país y de regresar

1 Artículo 13.

2 Artículo VIII.

3 Artículo 15 de la DUDH, Artículo XIX de la DADH.

4 Artículo 6 de la DUDH y Artículo XVII de la DADH.

5 Artículo 1 de la DUDH y Artículo II de la DADH.

6 Artículo 14 de la DUDH y Artículo XXVII de la DADH.

a él; de otra parte, la potestad de admisión y rechazo de los no nacionales entregada a los Estados.

Las dos guerras mundiales y las confrontaciones internas centroamericanas dejaron al descubierto a un sinnúmero de personas que fueron objeto de persecución en sus países de origen o residencia, se encontraban fuera del territorio de sus Estados, o cuyos Estados habían dejado de existir⁷, que no podían estar bajo protección de sus Estados o ya no querían estar bajo su protección dada la persecución “por motivo de religión, raza, origen nacional, pertenencia a determinados grupos sociales u opiniones políticas”⁸ a la que se atenían; o habían huido por las condiciones de “violencia generalizada, agresión exterior, conflicto interno, violaciones masivas a los derechos humanos o graves alteraciones del orden público”⁹, y que se encontraban en territorios extranjeros buscando protección internacional. Quienes han tenido que salir de sus países abandonándolo todo, generalmente, se encuentran en precarias condiciones sociales y económicas, situación que se agrava cuando no pueden ingresar cumpliendo los requisitos establecidos en el control migratorio.

Colombia, hasta hace unos años, permaneció al margen de los procesos de migración global como país de destino o de tránsito de migrantes, siendo expulsor de nacionales durante décadas debido al conflicto armado interno. Buena parte de los connacionales se ubicaron en países de la región, algunos pidieron protección internacional, otros se regularizaron como migrantes y otros permanecieron en condiciones de irregularidad. Ahora, con la llegada de población venezolana, estamos asistiendo al encuentro con otras formas de vivir, sentir y comprender la vida.

7 Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de 1954.

8 Estatuto de la Convención de Refugiados de 1951.

9 Declaración de Cartagena de 1984.

Este proceso, abrupto, ha empezado a develar limitaciones y restricciones en la capacidad de interacción con lo diverso y emergente, siendo interpelados en nuestros discursos normativos, sociales e institucionales, pues el estado colombiano ha sido suscriptor de casi la totalidad de instrumentos internacionales de derechos humanos, así como las normas constitucionales les reconocen derechos a los extranjeros en igualdad de condiciones que a los nacionales¹⁰, con las mismas garantías¹¹, ordenando su protección frente a toda discriminación y con posibilidad de recibir trato especial en caso de debilidad manifiesta¹². Al respecto, la Corte Constitucional ha señalado que *“la protección de los derechos fundamentales de los extranjeros en Colombia representa una protección significativamente mayor y más amplia que la que ofrece normalmente la Carta Internacional de Derechos Humanos, así como la Regional (...)”*¹³.

Dichos mandatos constitucionales configuran un deber social para toda la población colombiana, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 95 de la Constitución Política de Colombia¹⁴. Es importante tener presente que durante décadas más de 400 000¹⁵ colombianas y colombianos huyeron a países de la región buscando pro-

10 Artículo 100 Constitución Política de Colombia

11 Artículo 2 Constitución Política de Colombia.

12 Artículo 13 Constitución Política de Colombia

13 Corte Constitucional. Sentencia C-416 de 2014.

14 La calidad de colombiano enaltece a todos los miembros de la comunidad nacional. Todos están en el deber de engrandecerla y dignificarla. El ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en esta Constitución implica responsabilidades. Toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes. Son deberes de la persona y del ciudadano: 1. Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios; 2. Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas;

15 Carreño Malaver, Ángela María (2014). Refugiados colombianos en Venezuela: Quince años en búsqueda de protección. Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe, (24),98-124. [fecha de Consulta 20 de diciembre de 2019]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=855/85532557007> . Situación de refugiados colombianos en Ecuador “Refugiados colombianos en las fronteras: Estudio comparativo sobre las condiciones de refugio en Ecuador y Venezuela”; adelantado dentro del proyecto de tesis de Maestría en Estudios Internacionales, Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) Universidad de Santiago. Justicia, No. 22 - pp. 20-46 - diciembre 2012 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-7441. <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/justicia/index.php/justicia>

tección, y cerca de 4 millones viven en el exterior¹⁶, siendo reconocidos y aceptados como parte de sus sociedades. Ahora, con el flujo migratorio venezolano, un alto número de nacionales junto con sus descendientes están retornando en procura de darle continuidad a sus proyectos de vida.

De acuerdo con la información reportada por Migración Colombia, a junio de 2019, se encontraban en territorio colombiano 1'408.055¹⁷ ciudadanos venezolanos, de los cuales cerca de la mitad se encontrarían en condición irregular. Aproximadamente un 25 % de la población venezolana que se registró en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos (RAMV)¹⁸ está entre los 0 y los 17 años¹⁹, esto es, en edad escolar, aunque la población reportada como matriculada a nivel nacional es mucho menor. Un poco menos de la mitad corresponde a niñas.

Los migrantes y las personas con necesidad de protección internacional en las sociedades de acogida contribuyen a la construcción de nuevos saberes, a la activación de procesos de aprendizaje y de experimentación de métodos de comunicación y educación más complejos; no obstante, su llegada confronta, las poblaciones de acogida reaccionan y pueden ponerse a la defensiva, rechazando a los nuevos habitantes y generando resistencias a la interacción. La migración es un fenómeno que afecta todos los aspectos de la vida de quienes lo viven: social, afectivo, económico y psicológico; además, quienes han tenido que migrar de manera forzada no solo abandonan el territorio, sus amistades, sus espacios, también dejan sus pertenencias y se tienen que ver enfrentados con un mundo desconocido, complejo y, muchas veces, desfavorable.

16 https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/migraciones/doc_est_mig_1973_2005.pdf

17 Refugiados y Migrantes Venezolanos. Junio 2019. R4V respuesta a los venezolanos GIFMM. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5d5d929e4.pdf>

18 http://portal.gestiondelriesgo.gov.co/Paginas/Slide_home/Registro-Administrativo-de-Migrantes-Venezolanos-RAMV.aspx

19 Entre el 6 de abril y el 8 de junio de 2018 se registraron 430.870 venezolanos. Documento Conpes 3950 de 2018. Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela. Pág. 36. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/3950.pdf>

Las niñas, niños y adolescentes ven interrumpidos sus procesos de formación, de socialización y, por supuesto, sus proyectos de vida, encontrándose en una evidente situación de debilidad. En el caso de las niñas, además de la condición de migrantes y por estar enfrentadas a una sociedad signada por el machismo, se ven en mayor peligro de sufrir violencia intrafamiliar, exclusión y aislamiento en los espacios sociales, abuso sexual, explotación sexual, embarazo temprano y explotación infantil, entre otras consecuencias.

Para la niñez refugiada y migrante, este complicado escenario puede agravarse cuando el ambiente, las formas de interacción en el aula y la vida escolar, están signadas por prácticas discriminatorias, xenofóbicas, que privilegian intereses masculinos, y predominan los referentes y expresiones que desconocen o discriminan las diferencias culturales de las personas y las comunidades. Lo anterior, en el ámbito de la interacción con la comunidad receptora y de algunas prácticas pedagógicas de los maestros, se traduce en prejuicios, visiones negativas y otras formas de exclusión de la niñez migrante.

Debido a su situación de desventaja, la escuela debe dar una respuesta pedagógica diferenciada y, al mismo tiempo, asumir que las características de las niñas son diferentes a las de los niños. Por lo tanto, no se pueden mantener los esquemas homogéneos en la norma institucional, en lo pedagógico, en lo curricular, en lo social, en lo evaluativo, etc.

10 Si las instituciones educativas desconocen las necesidades y características particulares de esta población, su situación de vulnerabilidad se agrava. Así se evidencia en la cotidianidad de muchas instituciones en las que aumentan el fracaso escolar, la deserción, los conflictos con la norma, la invisibilización y exclusión de las niñas.

El reto de la escuela en este contexto es transformar la vida cotidiana de la niñez con necesidad de protección internacional, a partir de la construcción de espacios incluyentes, protectores y garantes de derechos, tal como lo propone el proyecto de Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN). Lo anterior supone la necesidad de diseñar estrategias y apuestas diferenciadas y particulares que busquen garantizar el ejercicio de los derechos de la niñez. Frente al enfoque diferencial vale la pena plantearse tres preguntas básicas para entender su razón de ser en el contexto de la migración y sus efectos sobre la escuela, las cuales se señalan a continuación.

¿QUÉ ES EL ENFOQUE DIFERENCIAL?

El enfoque diferencial es un método de análisis que toma en cuenta las diversidades e inequidades en nuestra realidad con el propósito de brindar una adecuada atención y protección de los derechos “(...), parte de los principios básicos del libre ejercicio de estos, de la equidad y del reconocimiento de las diferencias entre los grupos poblacionales. Emplea un análisis de la realidad que pretende hacer visibles las diferentes formas de discriminación contra aquellas poblaciones consideradas diferentes y define las discriminaciones más relevantes en el contexto de la crisis humanitaria y el desplazamiento”²⁰.

En esa medida, el enfoque diferencial frente a la migración y otros fenómenos que llevan a la necesidad

20 Donny Meertens. “Encrucijadas urbanas: población desplazada en Bogotá y Soacha: una mirada diferenciada por género, edad y etnia”, Bogotá, Consultoría ACNUR, 2002, p. 8.

de protección internacional es una herramienta con un doble alcance: por un lado, facilita la identificación de impactos en las condiciones diferenciadas causadas por la violencia generalizada y/o la violación masiva a los derechos humanos que causaron la salida de la población venezolana de su país; por otro, evidencia que a la discriminación asociada con el origen nacional se le superponen otras dimensiones de las relaciones de poder que también son causa de mayores y nuevas exclusiones en ámbitos sociales, económicos, culturales, escolares, laborales, etc.

A mediados de la década de 1990, Crenshaw planteó que *las mujeres de color y las mujeres inmigrantes en los Estados Unidos percibían el racismo, la discriminación de género y los prejuicios de orden religioso como formas de opresión estructurales y simultáneas. (...) su modelo de interseccionalidad recupera el concepto de violencias entrelazadas al tiempo que enfatiza que el contínuum de violencia contra las mujeres, en particular cuando se trata de mujeres pobres, migrantes de color y afrodescendientes responde a una diversidad de factores y no puede ser explicado de manera cabal por su condición de género²¹, o no solo por eso; de ahí que la autora describiera un “sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas”.*

En este sentido, el enfoque diferencial implica una perspectiva interseccional, en tanto las relaciones sociales y de poder se ven atravesadas por cruces entre lo femenino, la etnia, la clase y el origen nacional, entre otras. En otras palabras, las niñas, adolescentes y mujeres migrantes llegan a insertarse en una dinámica social que privilegia la preponderancia masculina, blanca, heterosexual, adinerada, de países desarrollados, al mismo tiempo que las ubica por debajo por ser mujeres, por su raza o pertenencia étnica, su orientación sexual, su condición social y su nacionalidad; haciendo que ellas sean más vulnerables a las prácticas

21 Crenshaw citada por Patricia Muñoz. En: “Violencias Interseccionales. Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica”. Central America Women’s Network. Tegucigalpa, 2011.

discriminatorias y a los riesgos que se agravan en contextos que también son tolerantes de las diferentes formas de violencias basada en el género.

No en vano, la Corte Constitucional en Colombia, en el Auto 092 de 2008, había señalado para el caso del desplazamiento forzado que *las mujeres están expuestas a riesgos particulares y vulnerabilidades específicas*, e insistió en que en la base del impacto diferencial y agudizado del conflicto armado sobre las mujeres se encuentran las inequidades e injusticias propias de la discriminación, la exclusión y la marginalización habituales que deben sobrellevar las mujeres, con la violencia que les es consustancial en espacios públicos y privados —patrones de género estructurales que se ven potenciados, explotados, capitalizados y degenerados por la confrontación armada y la violencia—.

Se trata de un planteamiento de la Corte Constitucional que también se puede utilizar para comprender por qué el impacto de la migración se agrava cuando se trata de niñas y mujeres, más aún si se tiene en cuenta la violencia generalizada y la violación masiva a los derechos humanos que marcaron la salida de su país.

1.1 ¿POR QUÉ LA IMPORTANCIA Y PERTINENCIA DEL ENFOQUE DIFERENCIAL?

Cuando se presentan flujos migratorios masivos, las sociedades de acogida se ven fuertemente impactadas y diversos sectores sociales, medios de comunicación y actores políticos aprovechan estas situaciones para focalizar en las personas con necesidad de protección internacional, la causa de las problemáticas sociales más sensibles como la inseguridad, la violencia, la criminalidad, el desempleo, la desatención médica, los problemas escolares, la prostitución y hasta el costo de la vida, a tal punto que diferentes sectores de la sociedad de acogida se ven con derecho de tomar medidas por mano propia, lo cual contribuye a agravar aún más las condiciones de vulnerabilidad de esta población.

El enfoque diferencial permite identificar aspectos sobre el Estado en el ejercicio de los derechos, la desatención estatal, la desprotección, las condiciones de vulnerabilidad, e incluso las necesidades de protección que las personas o las comunidades presentan. Ante la situación que se encuentran viviendo los migrantes venezolanos, y especialmente quienes se encuentran irregularmente en el país, se pueden identificar y comprender aspectos con el enfoque diferencial así:

La migración irregular y la forzada internacional afecta de manera distinta a cada ser humano, a cada familia y/o cada grupo poblacional.

Los riesgos en la migración afectan desproporcionadamente a mujeres, niños, niñas y adolescentes o grupos étnicos, motivo por el cual estos se constituyen en sujetos de protección especial.

Con la migración forzada y masiva se complejiza la relación entre la discriminación y las distintas expresiones de la violencia, relación que se concreta en riesgos particulares para la niñez, dependiendo de su género, edad, etnia, lugar de origen y creencias.

En ese contexto, es importante señalar que el enfoque diferencial está directamente relacionado con la equidad de género entendida como: *la construcción de relaciones equitativas entre mujeres y hombres —desde sus diferencias—, tanto a la igualdad de derechos, como al reconocimiento de su dignidad como seres humanos y a la valoración equitativa de sus aportes a la sociedad. (...). Uno de los elementos importantes a destacar de la noción de género son las relaciones desiguales de poder que se establecen entre hombres y mujeres y que se deben [en parte, aunque no solamente] a los roles socialmente establecidos. Por otra parte, tener un enfoque de género significa estar atentos a esas diferencias que socialmente se establecen y actuar en consecuencia²².*

22 Lineamientos de Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres. Alta Consejería Presidencial para la Equidad de las Mujeres. Bogotá, 2012. Pág. 48.

1.2 ¿HACIA DÓNDE NOS LLEVA EL ENFOQUE DIFERENCIAL EN LA ESCUELA?

Si se parte del reconocimiento de que no todas las personas son “iguales” (en tanto homogéneas) y que tienen múltiples particularidades, procesos formativos diferentes, acceso a saberes y métodos de aprendizaje basados en otros contextos, costumbres y culturas diferentes, también intereses, limitaciones y capacidades, así como diferencias de edades, de género, de lugares de origen, de apariencia física, entre otros, se puede afirmar que una educación y una escuela coherente, en procura de garantizar el respeto a los derechos y la protección para su ejercicio, tendrían que considerar la diversidad de voces, la diversidad cultural, las distintas potencialidades, los distintos intereses y los proyectos de vida sin discriminación alguna, y en caso de que tales diferencias afecten el ejercicio y disfrute del derecho a la educación a alguna persona o a un grupo de ellas, las instituciones en cumplimiento del mandato de igualdad tendrían que adoptar “medidas en favor de grupos discriminados o marginados”, (así como) proteger “especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta (...)”²³.

Por ello, el PPN propone a la escuela la inclusión y la protección de la niñez migrante y refugiada, a través de la complementariedad entre el enfoque diferencial y el enfoque de género a partir del reconocimiento de las características, intereses y necesidades de protección, con el fin de propiciar espacios para la participación, la comunicación, la autonomía y la creatividad.

Esa relación entre enfoque diferencial y enfoque de género al interior de PPN se fundamenta en una perspectiva de derechos que tiene como base el interés superior del niño (Art. 3 Convención sobre los Derechos del Niño). Son cinco los principios que de manera general contribuyen a materializar nuestro horizonte de equidad

23 Artículo 13 Constitución Política de Colombia.

de género: 1) la igualdad de oportunidades; 2) el reconocimiento y respeto de las diferencias; 3) la no discriminación; 4) participación y empoderamiento; 5) derecho a una vida libre de violencias y a un entorno seguro. A estos se suman dos principios imprescindibles para garantizar una aplicación diferencial del deber de protección, por un lado, el reconocimiento de los riesgos diferenciales que acompañan a la migración y otros fenómenos que llevan a la necesidad de protección internacional y, por otro, la no criminalización del estatus irregular.

A continuación, se describe brevemente cada uno de estos principios en su directa relación con los derechos de niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes en las instituciones educativas:

La **igualdad de oportunidades** se entiende como el conjunto de medidas que debe asumir la escuela para garantizar la equidad, dado que en la realidad las relaciones entre hombres y mujeres por la desigualdad de género están determinadas por la sobrevaloración de lo masculino y la subvaloración de lo femenino²⁴.

La igualdad de oportunidades se basa en el reconocimiento de que las personas tienen el mismo valor con independencia de cualquier situación y/o condición que enfrenten, y, por tanto, son iguales; inclusive la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer CEDAW señala que, para alcanzar la igualdad sustantiva, no basta con brindar igualdad de oportunidades, sino que hay que garantizar igualdad de acceso a las oportunidades e igualdad de resultados.

En este sentido, las normas de una institución educativa no son ajenas a los referentes de género que hacen parte de la cultura escolar, de forma tal que el ordenamiento escolar tiene supuestos y valoraciones de género que se traducen en la validación de los roles y estereotipos considerados como ideales, en tanto

24 ACNUR – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Corporación Opción Legal. Escuela y Desplazamiento Forzado, Estrategias de protección para la niñez y la juventud. Módulo 5, ENFOQUE DIFERENCIAL. Bogotá, D.C. diciembre de 2007.

que otras formas de expresión son reguladas como no aptas, poco viables y se convierten en motivo de sanción, de permanente control o de discriminación. De ahí la importancia de identificar claramente el papel de la norma frente a la igualdad de oportunidades, pues la norma explícita o implícitamente establece posibilidades de acceso y uso de ciertos espacios para los(as) niños(as), que incluso pueden derivar en exclusiones y en la vulneración de derechos²⁵.

El reconocimiento y respeto de las diferencias. Al respecto se han hecho investigaciones y propuestas prácticas de intervención en lugares tan comunes como el patio de recreo, la cafetería, el salón de clases y la sala de profesores, ambientes educativos que generalmente están atravesados por el machismo o el sexismo. Sobre el reconocimiento de las diferencias se enfatiza en la necesidad de construir la propia identidad de género, que consiste en tener claro las particularidades del hombre y la mujer, y el modo en que se establecen las relaciones entre unos y otras. En la institución cada uno de los miembros aporta una síntesis de su propia experiencia de vida, a la vez que el conjunto configura un ordenamiento escolar, en el cual se reproducen las relaciones, valoraciones y representaciones de género propias del contexto más amplio, de forma tal que la escuela se constituye en un escenario social donde permanentemente se construyen, mantienen y circulan formas/referentes de ser hombre y mujer, niño y niña, que van desde lo individual a lo colectivo²⁶.

La no discriminación comprende prevenir y mitigar las situaciones en las que el género, la raza, la orientación sexual, la pertenencia étnica y el origen nacional, entre otros factores, son tenidos en cuenta y resaltados como factor de relacionamiento y comunicación entre estudiantes, con los profesores, los padres de familia y otros actores de la comunidad académica.

25 ACNUR, Llave maestra: herramientas para la equidad, Bogotá, Corporación Opción Legal, 2006, p. 14. Citado en ACNUR Op. Cít.

26 *Ibíd.*, p. 26.

El Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a ser tratados con igualdad, sin discriminación alguna fundada en motivos raciales, de sexo, color, edad, idioma, religión, creencias, opinión política, cultura, origen social o étnico, discapacidad, apariencia física, o cualquier otra condición del niño, niña o adolescente; por sus padres, por su grupo familiar, representantes legales o responsables en su caso. Esta obligación de no discriminación exige que los Estados identifiquen activamente a las niñas, niños y adolescentes y grupos en situación de mayor vulnerabilidad, cuando el reconocimiento y la efectividad de sus derechos pueda exigir la adopción de medidas especiales.

No se puede perder de vista que cualquier distinción que se haga entre las niñas, niños y adolescentes con necesidad de protección internacional y los pertenecientes a la comunidad de acogida, los migrantes regularizados y no regularizados, afecta los derechos de salud y educación. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Constitución Política de Colombia aseguran la protección para todos los niños, niñas y adolescentes, sin considerar el origen nacional o su estatus migratorio.

Participación y empoderamiento. El Derecho a opinar, ser oído y tenido debidamente en cuenta quedó establecido en el Artículo 12 de la CDN, este derecho se ha denominado también como de participación. Las autoridades se deben asegurar de que las niñas, niños y adolescentes reciban toda la información y el asesoramiento necesarios para tomar una decisión, en observancia del interés superior del niño, contribuyendo a que las niñas, niños y adolescentes puedan formarse una opinión propia en la mayor medida posible.

Considerando la relación asimétrica entre los géneros —generalmente a favor de los hombres— es necesario desarrollar dentro de la institución educativa un proceso de participación y empoderamiento de las niñas en el que se resalte la importancia de que sean ellas quienes se asuman como sujetos de derechos desde sus particularidades.

La escuela debe generar la participación de los niños y las niñas en un ambiente democrático, en el cual disfruten de sus derechos, y sean respetados y reconocidos sus aportes e ideas, al igual que sus sueños y aspiraciones. Se trata de promover que, como colectivo, “se aproximen al ejercicio de la participación equitativa desde los parámetros del género tratando de identificar las condiciones distintas y a veces desiguales en las que hombres y mujeres participan”²⁷.

El derecho a una vida libre de violencias y a un entorno seguro. De acuerdo con la Ley 1257 de 2008, por la cual se dictaron normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, son obligaciones del sector educativo en cabeza del Ministerio de Educación Nacional:

- Velar para que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos.
- Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.
- Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia.

Adicionalmente, es importante tener en cuenta que en el marco de la Agenda 2030²⁸, la hoja de ruta suscrita por los Estados integrantes de las Naciones Unidas para tener un modelo de desarrollo que incluya a las personas, el planeta, la prosperidad,

27 ACNUR. Llave maestra: herramientas para la equidad, Bogotá, Corporación Opción Legal, 2006, p. 24. Citado en ACNUR Op. Cít.

28 “En el 2015, los 193 Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, como hoja de ruta hacia un nuevo paradigma de desarrollo en el que las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas toman un rol central. La Agenda 2030 cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que reemplazan los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y guiarán el trabajo de las Naciones Unidas hasta el año 2030.” <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible>.

la paz y las alianzas respetuosas entre los Estados, se adoptaron las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)²⁹, dentro de las cuales se incluyeron metas que resultan pertinentes a la hora de promover que las instituciones educativas se constituyan en espacios libres de violencia basada en el género, así como en entornos seguros para niñas, niños y adolescentes (NNA):

- El ODS 5, dedicado a la *igualdad de género*, contempla una meta referida a la eliminación de todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.
- El ODS 10, dedicado a reducir la desigualdad en y entre los países, contempla facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas.
- El ODS 11, relativo a ciudades y comunidades sostenibles, pretende proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, inclusivos y accesibles, en particular para las mujeres y los niños.

En resumen, la igualdad y los principios de inclusión, protección y garantía de derechos deben concretarse en prácticas y espacios que reconozcan las particularidades de los sujetos, de tal forma que las diferencias no sean invisibles para las instituciones educativas, ni sean motivo de discriminación.

En este sentido, la equidad de género está asociada con los principios de inclusión y protección, ya que implica tener en cuenta las especificidades de los NNA con necesidad de protección internacional y la eliminación de cualquier forma de discriminación y/o de violencia basada en el género en la escuela. En esa medida,

29 “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como Objetivos Mundiales, se adoptaron por todos los Estados miembros en 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030”. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>.

es necesario referir dos principios fundamentales en materia de migración y que no pueden faltar a la hora de garantizar los derechos de estas niñas, niños y adolescentes:

La protección frente a los riesgos que acompañan a la migración. Se identifican riesgos y se desarrollan mecanismos de prevención y protección para las niñas, niños y adolescentes migrantes, teniendo en cuenta que los riesgos para las niñas y las adolescentes son diferentes a los que padecen los niños y adolescentes. Dentro de los riesgos se encuentran la permanencia irregular, la discriminación y la xenofobia, la violencia basada en el género, la violencia por prejuicio, el no acceso a los derechos económicos, sociales y culturales, riesgos contra la vida, la integridad y la seguridad, la trata de personas y la explotación laboral. Por ello, la escuela ha de propender por construir una forma de reconocer las condiciones particulares a las cuales se ve expuesto cada uno, generando estrategias de protección diferenciadas.

La no criminalización de la migración irregular. A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) se establece el Enfoque de Protección Integral de la Infancia, que da origen a obligaciones para los Estados, con el objetivo de asegurar todos y cada uno de los derechos allí reconocidos a las niñas, niños y adolescentes que se encuentran bajo su jurisdicción sin discriminación alguna, incluyendo a los hijos e hijas de migrantes, siendo absolutamente irrelevante la condición migrante a efectos de dar cumplimiento a las obligaciones establecidas en la CDN. Por su parte, el relator especial sobre los Derechos de los Migrantes³⁰ recomendó la adopción de políticas de regularización en procura de proteger los derechos de los migrantes, *las cuales deben beneficiar a los niños no acompañados y a los niños que viven con sus familias, buscando mejorar la integración social de los migrantes y facilitar el acceso a los derechos fundamentales, incluido el derecho a buscar y obtener empleo.*

30 Informe del Relator Especial sobre los Derechos Humanos de los migrantes, Sr. Jorge Bustamante, presentado ante el Consejo de Derechos Humanos, 14 de mayo de 2009, A/HRC/11/7, parr. 76.

En cuanto al principio de no devolución, tanto el Comité de los Derechos del Niño en su Observación General 6 y la Opinión Consultiva 21 de la Corte Interamericana de los Derechos Humanos han señalado que los Estados deben respetar la obligación de no devolución y en caso de personas en tránsito deberá adelantarse una evaluación del riesgo teniendo en cuenta edad y género y condiciones de supervivencia en el lugar a donde se dirige. En todo caso no podrán ser devueltas o enviadas a un territorio donde su vida, su supervivencia, su desarrollo o su libertad estén en riesgo, es decir, que no podrán ser devueltas por riesgos a la vida y la libertad, ni podrán ser devueltas a un territorio donde no logren un desarrollo integral o condiciones dignas.

1.3 ACCIÓN PEDAGÓGICA

Punto de partida: Identificación de roles y oficios

Las prácticas discursivas están constituidas por palabras y expresiones que utilizan los seres humanos para nombrar las cosas que los rodean en el mundo y para lograr comunicarse con los demás. Todas ellas son fundamentales en la vida en comunidad, pues reflejan, en buena medida, las concepciones, conocimientos, intereses y temores de sus miembros. Precisamente, la idea de esta acción pedagógica es reconstruir esas expresiones que rodean buena parte de la vida de las niñas, niños y adolescentes con necesidad de protección internacional.

Las palabras sirven para entender los referentes y las concepciones de los niños, hombres y mujeres que son de otras naciones y que tienen otras costumbres o pertenecen a otras etnias. Es así como los términos que utilizan los niños permiten rastrear el tipo de imágenes, sean estas positivas o negativas, que tienen sobre las diferencias con los demás. De allí la importancia de indagar al respecto y socializar las respuestas para reconocer las voces de todos. Generalmente, una imagen negativa se construye por desconocimiento integral de esa realidad que se nombra.

Al mismo tiempo, se busca abordar la reflexión sobre el reconocimiento y la valoración de diferentes identidades, la convivencia en la diversidad y el rechazo a la discriminación, dado que en los contenidos curriculares se refieren al derecho a la identidad y al Estado como su garante.

Formación para la transformación

Esta acción permite reconocer las formas en que los niños y niñas se nombran entre sí o las imágenes positivas o negativas que tienen sobre las personas y oficios. Además, aporta a la comunicación, la creatividad, la apropiación del espacio y la autonomía. Con esta acción se logra:

- Reconocer las imágenes positivas o negativas y los prejuicios que se tienen en relación con las niñas, niños y adolescentes migrantes.
- Reconocer las formas de ser distintos tanto en las niñas, niños y adolescentes con necesidad de protección internacional como en la población receptora.
- Avanzar en el reconocimiento de la diversidad y el análisis de las condiciones de reconocimiento.

Aprender haciendo

24 **Primer momento.** Esta primera acción se basa en observar y entender cuál es la imagen que tiene el estudiante de los niños y las niñas, teniendo en cuenta los distintos lugares de procedencia y la edad. Para esto, se le pedirá que en su cuaderno, o en hojas sueltas, complete las siguientes frases:

- Las niñas son _____
- Los niños son _____

- Los niños son buenos para _____
- Las niñas son buenas para _____
- Los hombres trabajan en _____
- Las mujeres trabajan en _____

A los niños y niñas que aún no saben leer ni escribir, se les puede permitir que dibujen las respuestas y después las expliquen oralmente. Luego, el maestro o la maestra debe plantear las siguientes preguntas: ¿qué pasaría si los niños hacen lo de las niñas, o al contrario?, ¿dejarían de ser lo que son?, ¿cómo cambiaría el mundo si los niños hicieran actividades de las niñas y al revés? Esta última pregunta es mucho más difícil de contestar, por eso, la tendrán que ir resolviendo durante el tiempo que dure la acción pedagógica.

Las respuestas serán expuestas visualmente en espacios acondicionados dentro del salón. La idea es tener un referente visual de lo que piensan, sienten y experimentan los estudiantes.

Segundo momento. En este momento se busca involucrar a los participantes, junto con sus núcleos familiares, en la identificación de los roles de hombres y mujeres. Para eso, se debe identificar la ocupación de los padres (al dar esta información, el estudiante debe ser muy detallista). Se puede pedir a los niños que escriban un relato que se titule “Un día en la vida de mi padre o de mi madre”, en el cual cuenten qué hacen en la mañana, al mediodía, en la tarde y en la noche.

La información que proporcionen en el texto debe ser tomada de la realidad, para eso es conveniente que, si tienen dudas, se asesoren de sus familiares, o busquen documentación fotográfica.

Es recomendable hacer el mismo ejercicio con los abuelos o los adultos mayores que tengan cercanos, pues esto servirá para hacer una comparación entre las labores

que se desempeñaban en el pasado y las del presente. Para lograr mayor impacto y disposición, se puede recurrir a caricaturas u otras formas visuales y expresivas.

Tercer momento. El docente organizará una plenaria en la que cada uno exponga la información que obtuvo en su casa y añada algunas ideas de lo que piensan de esa información. Para estimular la discusión se pueden plantear preguntas que den pie a comparaciones entre distintas generaciones, ¿qué cambios ha habido entre las labores que hacían nuestras abuelas y las que ahora desempeñan nuestras madres?

En este momento es importante evitar burlas entre los estudiantes por la labor o condición de sus padres y familiares. Además, es importante determinar cuáles son las labores que los estudiantes consideran que puede hacer cualquier persona, y cuáles son exclusivamente de mujeres o de hombres, y por qué debe ser así. En este punto los participantes deben debatir con el objetivo de defender sus concepciones hasta establecer cuáles son las limitaciones y posibilidades de asumir un rol, y qué tanto de debilidad demuestran los distintos oficios que puede desempeñar una persona.

Cuarto momento. Es conveniente reunir las ideas dadas espontáneamente por todos los estudiantes, para esto se puede utilizar el tablero, unas hojas de papel, o lo que se tenga a la mano que permita visualizar las discusiones grupales.

En la parte superior se escribirá el título organizador “Mujeres” y en la inferior, “Hombres”. De acuerdo con estas divisiones se clasifican las afirmaciones que hasta el momento se hayan hecho alrededor de los oficios, labores o trabajos de cada uno de los sexos. Un estudiante designado como relator tomará nota de estas ideas. Con esta información se tiene una primera aproximación a las formas de ver y entender las diferencias de roles que asumen los hombres y las mujeres.

Evaluación

Para el análisis de la información obtenida es importante abrir un espacio de reflexión. Durante esta actividad, el profesor observará atentamente cuáles de las siguientes situaciones tienen lugar en el grupo de estudiantes:

- Los niños y niñas migrantes se quedan callados.
- Solo aparecen acciones de hombres o de mujeres por separado. Es decir, una labor que aparezca en la parte de los hombres no aparece en las de las mujeres, o al contrario.
- Los estudiantes se ríen o burlan cuando el docente se equivoca al poner una acción del hombre en la de la mujer, o al contrario.
- Cuando se toman la palabra, los niños intentan silenciar a las niñas, y viceversa.
- Si algún participante plantea ideas distintas a las de la mayoría, los demás se burlan.

Al ver que algunos de estos hechos suceden en el aula de clase, el docente debe realizar acciones encaminadas a solucionar el problema que pueda existir entre géneros, etnias y culturas distintas. Este módulo contiene varias posibilidades de intervención al respecto, las cuales pueden ser utilizadas para mejorar la inclusión y el respeto. No se puede olvidar, no obstante, que lo más conveniente siempre será el diálogo y que el profesor facilite la ayuda necesaria al grupo con el cual trabaja de la manera más adecuada.

Autorreflexión

El maestro, en este momento, hará el mismo ejercicio que hicieron sus estudiantes, con el fin de identificar si en sus prácticas cotidianas tiene un preconcepto sobre el

papel que debería desempeñar cada niño o niña de acuerdo con sus características particulares. En su diario pedagógico debe analizar inicialmente los posibles estereotipos³¹ que él maneja:

- Estereotipos de género.
- Estereotipos de culturas.
- Estereotipos de etnias.
- Estereotipos de edades.

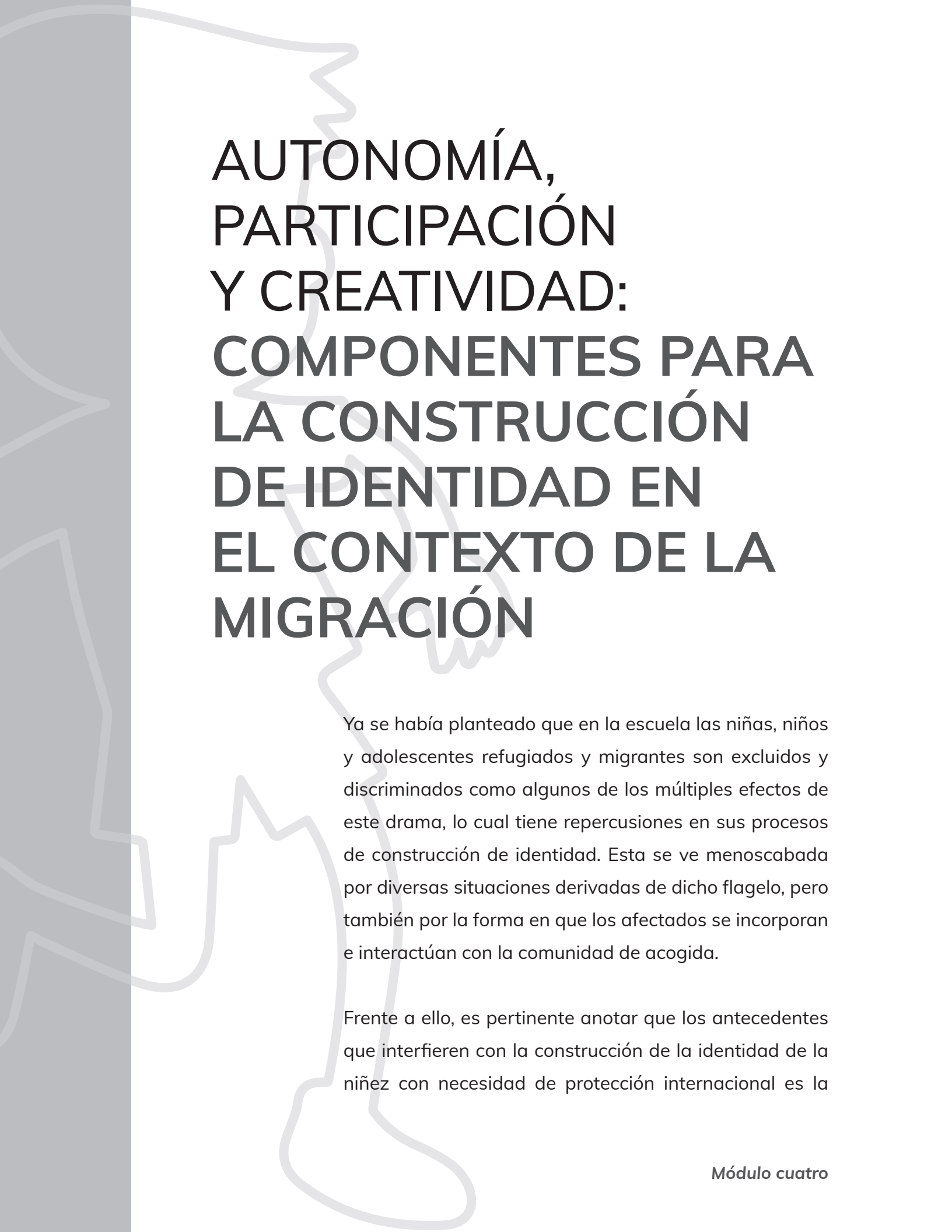
También tiene que identificar, desde sus propias concepciones de género, etnia y cultura, qué predomina en el trabajo tanto de los niños y niñas receptores como de los NNA con necesidad de protección internacional. La información encontrada luego de este análisis debe ser comparada con el contenido de la siguiente tabla. La idea es que esta información sea revalorada, con el fin de buscar transformaciones en los proyectos de vida de los niños y las niñas:

Mujer	Hombre
Femenina	Masculino
Débil	Fuerte
Subjetiva-sensible	Objetivo-racional
De la casa, su espacio es el doméstico	De la calle, su espacio es lo público
Protectora, precavida	Aventurero, arriesgado
Maternal por naturaleza	Proveedor
Tierna, suave, delicada	Agresivo, brusco
Fiel	Infiel, "perro"

31 Estereotipo. Los estereotipos son creencias sociales compartidas acerca de los atributos o características que poseen los miembros de un grupo. Los estereotipos son fruto de la interacción social. La estereotipia es un concepto más reciente y se refiere al proceso de utilización de estereotipos, por tanto, consiste en utilizar esos estereotipos para realizar inferencias, juicios, predicciones o conductas respecto a ese grupo concreto. Tomado de Carmen Huici Casal, "Estereotipos", en: Francisco Morales y Miguel Olza Zubiri (coords.), Psicología social y trabajo social, 1999, pp. 175-200, Madrid, Mc Graw Hill.

Acuerdos de transformación: diálogo de saberes

En las jornadas pedagógicas que se llevan a cabo en la institución se puede compartir con los demás colegas el tipo de actividad que se desarrolló a fin de realizar una reflexión conjunta sobre los estereotipos positivos o negativos que como colectivo de docentes se tiene de los niños, de las niñas y de la migración.

A large, light gray line-art illustration of a person's profile and hand is visible in the background. The profile is on the left, and the hand is on the right, with the fingers slightly curled. The lines are simple and clean, creating a minimalist aesthetic.

AUTONOMÍA, PARTICIPACIÓN Y CREATIVIDAD: COMPONENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN

Ya se había planteado que en la escuela las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes son excluidos y discriminados como algunos de los múltiples efectos de este drama, lo cual tiene repercusiones en sus procesos de construcción de identidad. Esta se ve menoscabada por diversas situaciones derivadas de dicho flagelo, pero también por la forma en que los afectados se incorporan e interactúan con la comunidad de acogida.

Frente a ello, es pertinente anotar que los antecedentes que interfieren con la construcción de la identidad de la niñez con necesidad de protección internacional es la

ruptura con los referentes simbólicos y culturales, y con los ideales que construyeron a través de las relaciones con sus familiares, amistades y con su lugar de origen. Esos referentes culturales y afectivos están vinculados a la forma como vive la niñez o la adolescencia. Por ello, se entiende que la transformación repentina de los vínculos sociales de estas niñas, niños y adolescentes afecte profundamente los imaginarios con los cuales se identificaba, sus proyectos de vida, sus expectativas y, por supuesto, su modo de interactuar.

En todos los espacios de intercambio social se manifiestan las diferencias de género, étnicas y culturales como motivos de conflictos o como problemas de exclusión para la población migrante. Estas diferencias, en muchos casos, se evidencian a través de prejuicios, estereotipos y discriminación.

En la institución, las NNA, además de ver afectados sus referentes afectivos, se encuentran muchas veces con compañeros agresivos, poco cercanos o prevenidos. Igualmente, la institución es un nuevo espacio de recepción. Allí chocan sus formas de relacionarse con el entorno, tanto en lo privado (las viviendas a las que llegan a vivir) como en lo relacionado con la geografía, el territorio y las nuevas costumbres a las que deben enfrentarse. Esto conlleva nuevas formas de relacionarse con el espacio y la necesidad de apropiarse del mismo (obstáculos y potencialidades que deben considerarse en la atención de esta población).

En este marco es evidente la necesidad de construir una escuela incluyente. Un espacio donde todas las niñas, niños y adolescentes con necesidad de protección internacional cuenten con las garantías para permanecer dentro de la institución. Pero, no solo se trata del derecho a ocupar una silla o un espacio en el aula, sino, sobre todo, a ocupar un lugar social, a construirlo en medio de la vida institucional. Un espacio de cada sujeto que sea reconocido por todos con el fin de que, efectivamente, los afectados reconstruyan un proyecto de vida a partir de sus características, intereses y necesidades específicas.

De igual modo se hace énfasis en la necesidad de la inclusión en la escuela sin distinción de género, edad, cultura, condición social y religión, entre otros, ya que la exclusión o invisibilización no solo se manifiestan mediante expresiones físicas o verbales de rechazo. Puede ser igual de nefasta cuando las prácticas pedagógicas pretenden ser neutrales, porque esto implica indiferencia con respecto a la evidente situación particular de desventaja que tienen las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes.

Esa exclusión silenciosa es una especie de sordera institucional que no escucha las diferentes voces de niños y niñas en el aula, y en su vida por fuera de ellas. Solo cuando se reconocen las especificidades como elementos potenciadores y enriquecedores, tanto de la experiencia individual como de la colectiva, se entiende la pertinencia de la propuesta del enfoque diferencial del PPN, que asume la diferencia como diversidad y potencialidad. Es importante entender que las diferencias entre los seres humanos hacen parte de un componente esencial del conjunto de aspectos que inciden en la construcción de la identidad.

El otro componente vital para este proceso se refiere a las relaciones que se establecen con los demás. Así, las diferencias individuales, tanto físicas como psicológicas y afectivas, están condicionadas por el entorno. A modo de ejemplo, tiene sentido referir lo que sucede con el género, entendido como una de las diferencias fundamentales en cualquier grupo y como elemento esencial en la consolidación de las identidades colectivas.

Es evidente que los espacios que contribuyen a la construcción de las particularidades son múltiples y atraviesan el conjunto social, los lugares de trabajo, los hogares, las instituciones, entre otros espacios sociales, están establecidos desde esta mirada. En este contexto, la escuela es un escenario fundamental, ya que está organizada bajo los discursos y prácticas considerados socialmente como propios de hombres y mujeres. La escuela perpetúa muchos de los comportamientos sexistas.

En este sentido, el género es la expresión cultural de lo que debe ser un hombre o una mujer. En ese proceso de especialización se arraigan mecanismos de discriminación mediante los cuales las diferencias entre niños y niñas se tornan en desigualdad, exclusión e intolerancia, razón por la cual es de enorme importancia social y política apoyar su tratamiento pedagógico.

La complejidad de estos términos puede dejar la sensación de que las ideas sobre el género, lo étnico o lo cultural están alejadas de la cotidianidad escolar, pero no es así. Un caso contundente se evidencia en la apropiación del espacio que realizan los niños y las niñas durante los recreos, donde se agrupan, socializan, juegan y establecen relaciones de acuerdo al género, la pertenencia étnica, la identidad cultural, sin que se presenten interacciones entre unos y otras, e incluso, en no pocas ocasiones tales características se constituyen en factor de conflicto, discriminación y/o acoso escolar.

Una revisión histórica permite comprender que el acceso de las mujeres al mundo de la educación es reciente; solo hasta después de los años cincuenta del siglo XX se dio en Colombia la posibilidad de que las mujeres ingresaran masivamente a las escuelas y a las universidades. Sin embargo, en muchos espacios sociales, incluso en la escuela, perduran ideas que subvaloran el papel de que las niñas y las mujeres pueden desempeñar en el mundo laboral e intelectual. Es importante aclarar que el género es tan solo una de las múltiples diferencias que existen en un grupo de individuos y que intervienen en la construcción de identidad.

También se encuentra el aspecto étnico, en el cual la discriminación se manifiesta bajo la forma del racismo; es el caso de los estereotipos que asocian a los afrodescendientes con la maldad o al indígena con la malicia, por señalar algunos ejemplos. Además, existen las diferencias culturales o regionales, que dan lugar a diversos estereotipos, burlas, prejuicios y formas de discriminación: la frescura del costeño, la malicia del paisa, la forma de hablar de los campesinos, entre muchas otras.

Una atención educativa incluyente para los niños y niñas con necesidad de protección internacional, desde un enfoque diferencial, implica una transformación de las mentalidades de toda la comunidad educativa, lo cual se evidencia en la transformación de las prácticas y discursos de todos, es decir, de las formas de interacción y de convivencia entre quienes hacen parte de la comunidad educativa.

Por ello, es posible afirmar que la atención educativa no solo debe orientarse al desarrollo intelectual, sino también al de la convivencia y las relaciones interpersonales. Solo enfatizando los mecanismos de socialización (como la participación, la comunicación, entre otros) es posible garantizar procesos de inclusión de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes. Las prácticas y el discurso incluyentes no son solo tarea de maestros, sino también de niños, de familias y de la comunidad educativa receptora en general.

Dada la magnitud y complejidad que implica transformar la atención educativa a partir del enfoque diferencial, el PPN propone asumir con especial interés los aspectos de la **adaptabilidad** y **aceptabilidad** en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras. Así mismo, se requiere desarrollar una política institucional que incluya a toda la comunidad educativa.

En términos generales, ambos aspectos representan una posibilidad de concretar en la realidad los principios de inclusión, protección y garantía de derechos que dan sentido a toda la propuesta del PPN. Dichos principios se traducen en la cotidianidad del aula y la institución a partir de prácticas y discursos que acepten a las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes, es decir, que brinden espacios en los que se reconozcan las voces y características de esta población.

De otra parte, la escuela y las prácticas pedagógicas deben tener en cuenta las necesidades y condiciones de los niños afectados por esta circunstancia, con el fin de contribuir a que superen su situación de desventaja.

2.1 ACCIÓN PEDAGÓGICA

Punto de partida: definiendo identidades en la diversidad

El sombrero es un elemento casual que se usa en diversas situaciones, por ejemplo, en las faenas del campo. Resulta interesante al momento de describir distintas maneras de ser o de comportarse en el mundo. Se puede poner o quitar dependiendo de la ocasión; por eso, puede definir un rol, un momento, o, incluso, un estado de ánimo. Ponerse el sombrero puede implicar esfuerzo, sudor, acción sobre algo o protección. De otra parte, quitárselo puede interpretarse como un gesto de cortesía, cuando se llega a un lugar sagrado o como signo de respeto ante una cultura, o una persona determinada.

Por otra parte, un sombrero puede expresar aspectos de la propia personalidad. Puede ser el pretexto para hablar de uno mismo, de sus cualidades, de lo que se percibe como propio. De este modo, elaborar un sombrero puede constituirse en un ejercicio de autorreconocimiento, y ponerse el sombrero de otras personas puede ser un juego casi teatral, una invitación a interpretar otra personalidad, a recrear otra manera de pensar, de ser y de actuar. Igualmente, puede convertirse en una metáfora de la necesidad que tiene el ser humano de ser siempre otro, porque el cambio es parte de su condición de vida. A partir de las consideraciones anteriores, y como una manera de involucrar a los estudiantes en actividades artísticas, se plantea, entonces, la construcción de sombreros. Esta metodología fue diseñada por Eduard de Bono³², quien propone una actividad en la cual se diseñe una colección de sombreros de distintos colores, de modo que cada uno simbolice una forma de ser y de pensar.

Los participantes, al ponerse cualquiera de estas prendas, deben comenzar a actuar de acuerdo con aquello que significa el objeto. Por ejemplo, ponerse el sombrero

32 Eduard de Bono, Seis sombreros para pensar, Barcelona, Gránica, 1998.

blanco puede representar la manera objetiva de ver los hechos; el sombrero negro, una crítica negativa; el verde, la oportunidad de expresar nuevos conceptos creativos; el rojo, la expresión de los sentimientos; el amarillo, el optimismo; y el azul, el control y el orden. Con esta metodología se quiere mostrar cómo una persona cambia de forma de pensar, según sus características particulares.

La idea en este espacio es que cada uno de los estudiantes diseñe y se ponga un sombrero que exprese, además de su capacidad creativa, su forma de pensar. Al final, se hará una exposición de este material, con el fin de que los espectadores escojan el más original, el más cómico, el más extraño, el más alegre, etc.

Formación para la transformación

Con esta acción se logra:

- Identificar culturas presentes en la institución educativa o en el aula de clase.
- Tomar conciencia de la diversidad que existe en el aula de clase.
- Desarrollar la participación, la autonomía y la capacidad de autorreconocimiento.

Aprender haciendo

36

Parte A: La HIYAB³³

Se pregunta al grupo si conoce el significado de la palabra *hiyab*. Una vez conocidas las definiciones que el grupo exponga se presenta el corto. En Internet se encuentra en <https://www.youtube.com/watch?v=rPj7kSJhe88>

33 [Re]pensar la inmigración en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la Escuela. Universidad Nacional de Lanús. Unicef.

Sinopsis: Se presenta un diálogo entre una profesora de una escuela “laica” y Fátima, alumna musulmana. La estudiante es persuadida a quitarse el velo para poder ingresar al aula y “ser una más” entre sus compañeros.

Duración: 8,04

Origen: España

Idioma original: español **Director:** Xavi Sala

Material seleccionado para la 1º Edición del Festival CineMigrante (2010)

37

Aspectos que se trabajan a partir de este vídeo

1) Temas sobre enfoque diferencial y escuela:

- a. Diversidad, diferencia y religión
- b. Escuela y sistema educativo
- c. Identidades, marcas, estereotipos

2) Temas vinculados a las migraciones:

- a. Migración y diferencia
- b. La integración social como mito
- c. Homogeneización cultural, nación y discriminación

3) Preguntas guía para trabajo en grupo después de ver el video.

Hacer grupos de discusión para responder los siguientes puntos (el análisis debe corresponder a cada momento en particular):

- a. Frente a la afirmación de la directora a Fátima: “¿Tú te imaginas qué pasaría si a cada uno se le ocurriera venir vestido de su religión?” ¿Qué le responderían ustedes a la profesora? Justifiquen la respuesta.
- b. Analicen las siguientes dos afirmaciones de la directora:
 - a) “Esta es una escuela laica, y todos somos iguales. No queremos diferencias entre los alumnos (...) Aquí no discriminamos a nadie” y

- b) “No querrás ser la rara de la clase, ¿no?”.
- c. ¿Cuál es la diferencia entre los rostros de cada uno de los jóvenes que aparecen en el film y el rostro de Fátima? ¿Por qué la directora se detuvo en Fátima?
- d Analicen la afirmación del profesor “Esta es Fátima. Es nueva y quiero que la tratéis como a una más de la clase”.

4) Construcción de definiciones

- a. El documental muestra que en la misma escuela se encuentran chicos y chicas con diferentes identidades. La identidad es un derecho³⁴, pero, ¿cómo se define la identidad de las personas?

Se invita a construir entre todos la respuesta a este interrogante. Se espera que surjan los siguientes aspectos: nombre, apodo, familia, nacionalidad, lugar de residencia, creencias, gustos, música, equipo de fútbol, apariencia física, pertenencia a un grupo, origen étnico, comunidad o localidad de origen, actividad/profesión, entre otros.

En un mismo grupo, algunos de estos aspectos a veces se comparten entre varios miembros del grupo mientras que otros son únicos o compartidos solo por una parte del grupo: ¿qué “marcas de identidad” aparecen en el corto?, ¿qué aspectos de la identidad son diferentes en nuestro propio grupo?, ¿qué aspectos tenemos en común?

- b. En el video no se menciona que Fátima sea una extranjera, pero puede ser una migrante. ¿Quiénes son los extranjeros? ¿Qué aspectos de la identidad los constituyen como extranjeros? ¿Qué implicancias tiene esta diferenciación?

34 “El derecho fundamental al nombre, se encuentra ligado con el derecho al libre desarrollo de la personalidad (Art. 16 CP) y con el derecho a la personalidad jurídica (Art. 14 CP), en la medida en que este último no solo puede entenderse como la capacidad de la persona natural de ser sujeto de derechos y obligaciones, sino que implica también unas propiedades o particularidades que constituyen la naturaleza del hombre”, “el ordenamiento reconoce que la persona humana, por el solo hecho de existir, goza de ciertos atributos que se consideran inseparables de ella y que le permiten, por un lado, individualizarla e identificarla ante los demás y, por el otro, ser sujeto de derechos y obligaciones” Sentencia T-719/17.

Parte B:

Primer momento. Construir los sombreros de manera individual: En esta primera parte se invita a los alumnos a construir sombreros que permitan identificar a cada uno. Cada sombrero servirá para que los estudiantes representen ante los demás su imagen y, al mismo tiempo, para que la reconozcan.

Al principio, se les propone que diseñen en una hoja, utilizando lápices y colores, un boceto o esquema del sombrero. Para esto, es importante pensar en la forma que va a tener (alargada, alta, corta, tipo cachucha, sombrero “vueltaio”, llanero). Lo esencial es que escojan el modelo que mejor exprese sus intereses y posibles usos. Es posible modificar las concepciones originales, de modo que haya sombreros completamente atípicos (por ejemplo, una combinación de sombrero de copa con sombrero “vueltaio”). La idea es que durante el proceso de diseño despierten nuevas y profundas sensaciones y capacidades creativas. Es fundamental que el docente los anime y los acompañe en el momento de elaborarlos, sobre todo en los instantes en que alguno no entienda o no sepa qué hacer. Una vez se haya hecho el boceto, se invitará a los estudiantes a elaborar los sombreros. Es conveniente darles un tiempo prudencial para conseguir todos los materiales que van a necesitar. Cuando todos los implementos estén al alcance, se debe dividir el curso en varios grupos, organizados de acuerdo con la forma, el tipo de material o los usos.

Esto se hace con el objetivo de que entre todos se puedan ayudar, ya sea prestándose elementos de trabajo, o aportando sus ideas para el mejoramiento de la prenda. Es importante que el docente realice también su sombrero y que acompañe el proceso permanentemente. Además, es conveniente definir si los alumnos pueden pedir ayuda a alguno de sus familiares o si deben trabajar solos.

Mientras dure la elaboración de los sombreros (eso se discutirá en clase, lo conveniente es que esta actividad no se extienda demasiado), el docente puede realizar algunas intervenciones orientadas a discutir los siguientes temas:

- ¿Para qué se usan los sombreros?
- ¿Puede uno saber que un sombrero es de un hombre o una mujer? ¿Por qué?
- ¿Cómo se pueden identificar los oficios, trabajos o la condición sociocultural de las personas a partir de los distintos sombreros?
- ¿Cómo eran los sombreros antiguamente? ¿Han cambiado?
- ¿Un sombrero puede demostrar sentimientos de felicidad, tristeza, aburrimiento, timidez, sorpresa, preocupación, enfermedad?

Segundo momento. Exposición de sombreros: cuando estén elaborados los sombreros se propone que haya un evento en el que se expongan y al que pueden asistir las directivas y los niños de otros cursos. La idea es que cada participante hable de su diseño: ¿cuál es su significado?, ¿por qué lo hizo?, ¿cómo era el boceto original y qué cambios se fueron dando?, ¿qué materiales utilizó?, ¿de qué técnicas se valió?, ¿qué tipo de ayuda externa necesitó? Otras preguntas que se pueden hacer, para ampliar un poco más el alcance de la presentación, son las siguientes:

- ¿Qué aspectos de la forma de ser de cada uno aparecen en los sombreros?
- ¿Con qué sombreros de otros estudiantes se identifica?
- ¿Algunas de estas características son culturales? ¿Qué culturas se ven representadas en el diseño de los sombreros?
- ¿En qué se parecen los sombreros que se exponen? ¿En qué se diferencian?

No es prudente realizar un concurso en el que haya un ganador. Si se desea, se puede hacer un reconocimiento grupal teniendo en cuenta cuestiones atípicas, por ejemplo: el sombrero más curioso, el más raro, el más alegre, el más elaborado, el más difícil de entender, etc. También se puede proponer un juego en el cual los niños

y las niñas se pongan los sombreros de los demás, y, en ese momento, asuman el rol correspondiente.

Además, aprovechando que los niños, por medio del diseño de su sombrero, han hablado de aquellas cosas que los hacen distintos, se puede organizar una fiesta de la diferencia, a la cual se invite a un personaje que viva de la posibilidad de convertirse en distintas personas (un cuentero, un payaso, un actor, etc.). A partir de este encuentro, se puede hacer un conversatorio en el cual este personaje le cuente a los niños sobre su experiencia de asumir roles, o contar historias distintas, cada vez que se encuentra con otros.

Tercer momento. En el sombrero de los otros: El docente propondrá a los participantes que intercambien los sombreros entre sí (él también lo hará), ojalá con aquellos estudiantes de los cuales no son amigos, como una forma de propiciar nuevos encuentros. Una vez se tenga el sombrero del otro compañero, el alumno debe tratar de reconstruir las características que su autor le dio y compararlas con las propias. Esto con el fin de reconocer las diferencias existentes en el salón.

Posteriormente, el profesor debe invitar a los estudiantes a escribir en una hoja cómo les gustaría ser tratados si tuvieran aquellas características que simboliza el sombrero del compañero. Es importante prestar especial atención a la forma en que se refieren a los niños y niñas en situación de refugio y migración, y cómo estos reaccionan. Para ello es necesario garantizar que sus particularidades y las formas especiales de trato se hagan evidentes para el conjunto del grupo.

Cuarto momento. Los sombreros de las distintas culturas: Se sugiere que los estudiantes construyan un sombrero para cada una de las culturas que tienen representación en el salón de clase, por ejemplo: el de los que han vivido más en la ciudad, el de los que provienen del campo, el de la afrocolombianidad, el de los indígenas, etc. Para esta actividad es importante estar atento a cualquier

manifestación de intolerancia. Por eso, es preciso establecer, además del diálogo³⁵, otros mecanismos que ayuden a prevenir el brote de este tipo de dificultades en el futuro.

Evaluación

El docente, con la participación del grupo, evaluará los aportes de la implementación de la actividad para el reconocimiento de las distintas manifestaciones culturales y de género existentes en el salón de clases. Igualmente, su contribución al fortalecimiento del respeto, la valoración e inclusión dentro del espacio escolar de dichas especificidades. Por otra parte, es conveniente reflexionar sobre la importancia que tiene la diversidad en la forma en que los seres humanos se relacionan entre sí.

Autorreflexión

En el diario pedagógico se escribirá una reflexión sobre la forma como el docente incluye o no la diversidad de género, etnia, cultura y de edad en la planeación, desarrollo y evaluación de sus clases. Igualmente reflexionará en la forma como incluye o no la diversidad en su trato con los demás colegas. El maestro podría registrar qué transformaciones, inquietudes o afirmaciones le ha generado a él mismo el desarrollo de la actividad. De otro lado, debe tratar de establecer de qué manera influye esto en la formación de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes y en su desarrollo como profesional y como persona.

42

Acuerdos de transformación: diálogo de saberes

Este tipo de actividades se pueden compartir con los demás colegas, sobre todo en el marco de las jornadas pedagógicas articulando la reflexión a los aspectos de adaptabilidad y aceptabilidad mencionados. Sería interesante que en otras aulas

35 Para profundizar sobre el tema del diálogo, remitirse al Módulo 1: Escuela, refugio y migración.

se implementara la propuesta a fin de mejorar los procesos de reconocimiento, valoración e inclusión de las variadas características, tanto individuales como culturales y sociales, de algunos grupos dentro de la institución.

Igualmente, en estas reuniones es preciso hacer una revisión del manual de convivencia y de las normas institucionales, para verificar si son coherentes con la diversidad de género, etnia y cultura que caracteriza a la institución.



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE RECONOCEN LA POTENCIA DE LA DIVERSIDAD

Como ya ha sido expresado, la propuesta del PPN se fundamenta en el reconocimiento y la comprensión de las diferencias de género, edad, etnia, capacidad, origen nacional y cultura como elementos que potencian los procesos de protección y formación de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes y de comunidades de acogida. Al respecto, se han estructurado dos acciones de intervención que, para efectos didácticos, se desarrollan por separado para su mejor comprensión, pero que en la práctica deben emprenderse de manera simultánea.

La primera tarea consiste en dar una respuesta al fenómeno de la invisibilización y exclusión de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes en las aulas. Para ello se deben trazar y desarrollar estrategias, espacios, prácticas y discursos propicios durante todos los momentos de actividades pedagógicas de los maestros.

Esta tarea implica una transformación de las prácticas. Ello significa que las concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación que han servido para reflexionar, validar y repetir las formas en que se planeaban las actividades deben adaptarse e interesarse por las necesidades y características particulares de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes y su interacción con los demás. En este caso, la diversidad debe considerarse como posibilidad de aprendizaje, no solo intelectual, sino, sobre todo, social. Esto alude, precisamente, al desarrollo de habilidades que favorezcan la comunicación, la creatividad, la participación y la autonomía como aspectos vitales en la construcción de la identidad y de un proyecto de vida.

La segunda tarea se refiere a la identificación de estereotipos, prejuicios y formas de discriminación en el aula y en la escuela, con el fin de proponer estrategias y espacios formativos que ayuden a desmontar estas concepciones y formas de interacción en la institución. Esta se basa en la idea de que la vida en la escuela implica el reconocimiento de la diversidad. Para que esto se concrete es necesario, entre otras cosas, identificar los estereotipos, prejuicios y la discriminación por diferencias de género, edad, etnia, capacidad, origen nacional y costumbres culturales. De este modo es posible desmontar o deconstruir las formas de interacción que excluyen e invisibilizan a los NNA con necesidad de protección internacional.

Este complejo proceso de identificación o caracterización para la transformación requiere ser sustentado por prácticas pedagógicas y otras políticas o procesos institucionales que, efectivamente, resulten protectores e incluyentes, porque favorecen la participación y la comunicación de estos niños y niñas. Ya en la primera acción pedagógica se avanzó en ese propósito; no obstante, en esta acción se refuerzan algunos de esos procesos.

3.1 ACCIÓN PEDAGÓGICA

A través del trabajo en grupo es posible generar múltiples acciones pedagógicas coherentes con lo que hasta ahora se ha planteado en este módulo. La elaboración de una lotería puede convertirse en una manera de concretar en el aula los principios pedagógicos del PPN y lo planteado con respecto al enfoque diferencial. La construcción de un juego por parte del grupo tiene un propósito significativo para los niños porque están elaborando algo real que les va a pertenecer a todos.

El trabajo en equipo les exige hacerse responsables de una tarea específica, y fundamental para el grupo a partir de la participación colectiva en la formulación y decisión. También les permite participar en las propuestas, discusión y elaboración del material, integrarse con sus compañeros e, incluso, con la comunidad educativa. Esto propicia que los niños se apropien del entorno, porque lo conocen mejor y han establecido nuevas relaciones con sus habitantes. De esta manera, la propuesta de realización del juego favorece el desarrollo de la participación, la comunicación, la autonomía, la creatividad y el sentido de pertenencia.

El juego a construir es la lotería, objeto que puede diseñarse de acuerdo con los contenidos particulares de las distintas áreas disciplinares, que el profesorado podría seleccionar o ampliar de cualquiera de las posibilidades mencionadas y de acuerdo con sus intereses y conocimientos, o su área de desempeño:

46 Matemáticas: números, operaciones básicas, figuras geométricas, etc.

Ciencias sociales: accidentes geográficos, países, regiones, capitales, etc.

Educación física: deportes, juegos tradicionales, etc.

Lengua castellana: personajes, lugares y autores de cuentos leídos en el grupo, etc.

Para el caso de este módulo, se toma como tema para ejemplificar la actividad a los ecosistemas, campo perteneciente al área de ciencias naturales y que se

puede relacionar con el resultado de la parte A que se traza para la sensibilización y la reflexión. El ecosistema se presta perfectamente para establecer la relación entre una noción científica y algunos aspectos importantes para la vida de la niñez refugiada y migrante. Conceptos como los de biodiversidad, población y comunidad biológica (ver anexo) pueden relacionarse, sin duda, con ciertos factores de la vida en comunidad y, por supuesto, con la diversidad. Un acercamiento de los menores a las formas de interacción entre los seres vivos y el entorno puede asociarse, mediante una acción pedagógica, a las formas de interacción que existen en el interior del aula entre todos los integrantes de un grupo.

Cabe señalar que no todos los contenidos académicos tienen una relación directa con la realidad de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes, debido a su nivel de especialización o complejidad. Con el concepto de la coma en español o de la raíz cuadrada en matemáticas, por ejemplo, no puede hacerse la misma comparación que con el de ecosistema. Por ello cada concepto debe contextualizarse y adaptarse a las necesidades educativas, a través de una cuidadosa evaluación sustentada en los principios propuestos en este módulo.

Formación para la transformación

Con esta acción se logra:

- Concretar los principios pedagógicos y didácticos del PPN en una acción pedagógica.
- Mejorar la participación de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes.
- Reconocer el concepto básico de ecosistema a partir de una experiencia práctica.
- Determinar la importancia y la necesidad de la diversidad en la vida en comunidad.

Parte A. Sensibilización y reflexión:

Migrópolis. Karolina Villarraga. **Animación** | España - 2011 **Duración** 7'47-DVCam – color – V. español. Material seleccionado para la 2º Edición del Festival Cine Migrante (2011). Para realizar esta actividad se sugiere seguir el link del Corto Migrópolis, adjunto: <http://www.karolinavillarraga.com/es/migropolis-corto/>.

Sinopsis: Niños y niñas migrantes cuentan su historia mediante sus recuerdos, historias familiares, aventuras pasadas y sus particulares nociones sobre la distancia y el olvido. El pasado y presente de estos pequeños ciudadanos del mundo pinta un universo fantástico, sin reglas ni prejuicios, dirigido únicamente por sus palabras, sus sueños juguetones y su joven imaginación.

Propósitos:

- Aproximarse a vivencias asociadas a la migración.
- Analizar algunos aspectos sobre derechos de la población migrante.
- Problematizar los procesos de migración como fenómenos diversos y multicausales.

Actividades para el trabajo en el aula:

Primero, se expone al grupo la sinopsis del cortometraje “Migrópolis” y enseguida se proyecta el video. Después de haber visto el video se pregunta al grupo sobre sus opiniones e impresiones. Se sugiere debatir a partir de algunas preguntas guía:

- ¿Quiénes son los protagonistas de Migrópolis?
- ¿En qué países nacieron y dónde viven ahora?
- ¿Qué extrañan Tomi, Tatiana, Mohamed y Amín?
- ¿Qué diferencias encontraron en su nuevo país?
- ¿Qué dificultades encontraron en su nueva vida?

Después, se le pide al grupo que se divida en subgrupos. Se les entregan materiales (papel, marcadores, pegante, revistas, tijeras) y una ficha con las siguientes preguntas e instrucciones:

- “Si pudieran crear un mundo ¿cómo sería?” Diseñenlo y constrúyanlo.
- ¿Les gustaría vivir en ese lugar?

En tercer lugar:

- Cada grupo expone ante los demás compañeros su trabajo y pega en un muro su trabajo y descripción.
- Luego, cada grupo analiza los trabajos de los demás, identifican aspectos comunes y distintos, con los aspectos comunes diseñan un mundo para todos y sugieren un aspecto que más les gusta y que debería hacer parte del mundo de todos.
- Cada grupo debe identificar un aspecto de los incluidos por los demás grupos, que no dejaría hacer parte del mundo de todos.
- Por último, en plenaria, se debe responder ¿por qué se eligieron esos aspectos o partes de cada mundo que harían y no harían parte del mundo de todos? y ¿cómo se sentirían en ese mundo?

Aprender haciendo

Parte B. La Lotería

Propósito: La idea es vincular el tema del ecosistema a las necesidades educativas de los niños y las niñas. Para este momento, los alumnos y el profesorado reconocen y aceptan las formas en que se manifiestan las características particulares de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes. Igualmente, deben estar conscientes de las dificultades generadas por la exclusión social derivada de la diversidad de género, edad, etnia, capacidad, origen nacional y cultura.

Primer momento. Partiendo del mundo de todos y definido el tema y los contenidos de la lotería y la caracterización del grupo, se establecerán en plenaria los propósitos de formación académica y social que con esta acción pedagógica se pretende alcanzar. Esos objetivos deben formularse en función de las necesidades del grupo. Además, debe llegarse a un acuerdo en cuanto a los materiales que se necesitarán (papel, cartulinas, colores, pintura, etc.) y sobre el tiempo que durará la acción.

Segundo momento. Los niños y las niñas hablarán brevemente sobre lo que saben de los ecosistemas y de la importancia que este tema tiene para su aprendizaje. El maestro puede preguntarles cuáles son sus animales preferidos, dónde suelen vivir, cuáles no les gustan, qué animal no necesita de otros para sobrevivir, qué animal no requiere del medio natural para poder existir. Después de esta charla, se les debe comentar cuál es el propósito de la actividad, esto es, informarles que el ejercicio trata sobre el hábitat natural y que para ello van a realizar un juego de lotería.

Es necesario realizar un primer acercamiento al tema de los ecosistemas, partiendo de las manifestaciones de todos los estudiantes. Esto se logra generando inquietud en el grupo sobre la subvaloración de la importancia de algunos animales para el medio ambiente. Se les puede preguntar, por ejemplo, qué piensan sobre los gallinazos y las razones por las cuales les disgustan o agradan. Luego, se explica brevemente la función de los animales que se comen los desperdicios y cómo sin ellos otros animales serían víctimas de las enfermedades. En este sentido, puede representarse una breve cadena alimenticia que ilustre, en buena medida, la relación que existe entre los animales y el medio ambiente para mantener un equilibrio que garantice la vida y convivencia de las especies.

El pasto vive del sol. Las vacas viven del pasto. ¿Qué pasaría si en el mundo solo hubiera vacas comiendo pasto? Las otras especies que también lo comen morirían de hambre, o, por el contrario, la sobrepoblación de reses terminaría por agotar el

pasto y, así, las mismas vacas morirían de hambre. Por eso es necesario que, a su vez, estas sean el alimento de otros animales. Incluso en vida, el ganado posibilita la existencia de otras especies. Por ejemplo, en sus pieles las vacas tienen garrapatas que viven de su sangre, y estas sirven de alimento a ciertas aves. En fin, existen múltiples ejemplos para explicar cómo las interacciones entre los seres vivos y su entorno constituyen una forma de equilibrio que permite la existencia de todos.

El docente puede llevar otro ejemplo distante de la escuela, pero del que los niños tengan algún conocimiento; tal vez, referir algo sobre el mar y los peces; la sabana africana, los leones y las cebras; una montaña, las águilas y los ratones. Con ejemplos tan alejados, pero que conservan la idea general de ecosistema, los estudiantes pueden percibir la importancia de la diversidad.

Luego de esta actividad, es importante permitir que los niños y niñas, en función del concepto de ecosistema, reconozcan el entorno natural que rodea el aula y la escuela. Además, el docente tiene que garantizar que todos los estudiantes comprendan claramente los conceptos relacionados con el tema. Para asegurarse de esto puede hacer preguntas a distintos estudiantes del grupo u organizar pequeñas exposiciones.

Tercer momento. El grupo se divide en dos equipos: uno conformado por los niños y niñas locales, y el otro por los NNA con necesidad de protección internacional. A su vez, cada uno de estos equipos será dividido en subgrupos, integrados por tres o cuatro miembros de poblaciones con distintas características.

Cada uno de ellos comenzará a recolectar la información que llevarán los tableros y tarjetas que componen la lotería. Este ejercicio varía según las características del tema sobre el cual se construya la lotería y las fuentes de información que tengan a disposición en la escuela y en la comunidad. En ciertos casos, estas serán los textos y las intervenciones del maestro. El diseño de la lotería puede contar con el

apoyo del docente de matemáticas, geometría o dibujo; de esta manera, se logra que haya integración de áreas.

En el ejemplo propuesto, una opción es que los niños y las niñas salgan del salón para realizar la recolección de información, y busquen un conjunto de animales, plantas, recursos naturales (sol, agua, aire) o poblaciones de seres humanos, que necesiten interactuar entre sí para subsistir. De igual forma, se les puede pedir a los estudiantes con necesidad de protección internacional, que evoquen su región y que se pregunten, o lo hagan a sus familiares, qué animales, árboles, frutas, clima y otras características ambientales conocen de sus sitios de origen.

Cada subgrupo escogerá un conjunto de seres vivos que incluya al menos dos o tres tipos de animales. De ellos, deben registrar el nombre científico, sus funciones, qué comen, qué peligros o beneficios traen a la humanidad y dónde viven, así como los elementos que predominan en dicho espacio. También tienen que hablar de algunos tipos de plantas que tengan relación con los animales escogidos.

Para obtener toda esta información, los estudiantes pueden pedir la ayuda de sus padres o de un adulto de la región, incluso, si el maestro tiene la posibilidad, sería ideal que contactara a conocedores del tema, zootecnistas, agricultores o campesinos, entre otros. El proceso contribuirá, no solo al conocimiento del entorno físico de la escuela, sino que ayudará al proceso de inclusión de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes en los escenarios sociales de la región, y en el reconocimiento de esta población por parte de la comunidad receptora. Todos los datos obtenidos durante esta actividad deben quedar registrados en el cuaderno.

Cuarto momento. En la clase siguiente es conveniente que el maestro amplíe la información sobre el tema que le dará contenido a la lotería. Puede llevar dos o tres ejemplos sobre ecosistemas que no sean tan conocidos para los NNA (una cueva, el desierto, la montaña, el mar, etc.). Más tarde, tendrá que hacer un esquema en el

que ilustre brevemente las relaciones que se establecen entre los seres y elementos físicos que eligió (cueva-murciélago-frutas, o desierto-serpiente-ratón).

A partir de este ejemplo, cada niño realizará el esquema del pequeño ecosistema que descubrió en su casa, la huerta del colegio, el patio del colegio, la cancha de fútbol, el parque, o del conjunto de animales, plantas y elementos que pertenecen, específicamente, a las regiones de los estudiantes que vienen de afuera.

53

La idea es que cada grupo dibuje en una cartelera, con la información que recogió sobre el tema de la lotería, un esquema compuesto por una selección de animales, plantas y demás elementos naturales, con sus ilustraciones, nombres y las flechas que los vinculan entre sí. Dicha cartelera debe ser explicada a los demás compañeros del curso.

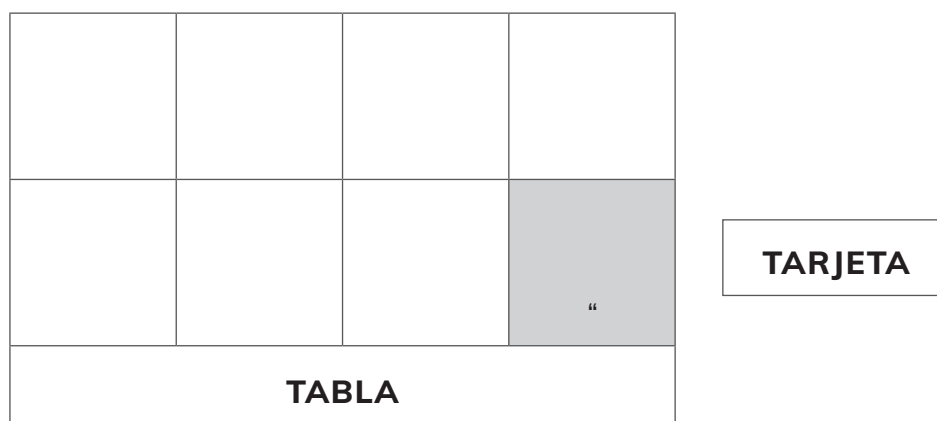
De esta forma, todos los grupos intercambiarán sus experiencias, hallazgos y los problemas que tuvieron durante la realización de la actividad. Los aportes y preguntas que se hacen entre sí ayudarán a que unos equipos aprendan de otros y viceversa. Es necesario que se conserve este material para el siguiente momento de la acción pedagógica.

Quinto momento. A partir de la información recolectada previamente, se realizará la lotería grupal. Cada subgrupo hará una o dos tablas y sus respectivas tarjetas para conformar, junto con las demás, un juego de lotería basado en pequeños ecosistemas.

Las tablas y tarjetas se harán con base en los esquemas de las carteleras del momento anterior, teniendo en cuenta que no se repitan animales y plantas, y que cada niño realice, de manera individual, dos fichas de la tabla que le corresponde a su grupo.

Es importante prestar atención a la distribución de tareas para la realización de la lotería. Cada grupo definirá el responsable de trazar las tarjetas y tablas, cortar, escribir la palabra o dibujar la respectiva ilustración. Todos pueden participar en tales actividades, lo importante es que ellos mismos definan quién es el responsable de coordinar cada tarea. Lo anterior con el fin de que todos se sientan constructores de la actividad.

Ahora bien, una tabla debe tener al menos ocho o diez tarjetas. Deben definirse, de manera conjunta entre el profesor y los distintos subgrupos, las dimensiones y medidas de las tablas y de las tarjetas. Las tarjetas deben tener un tamaño que coincida con los cuadros dibujados en las tablas, como se ve en el siguiente esquema.



Cada tarjeta debe contener el nombre y la respectiva ilustración de la planta, el animal, el recurso o fenómeno natural. La ilustración y el nombre deben estar, también, en una de las casillas de la tabla. En ambos casos, los miembros de cada subgrupo las dibujarán y colorearán. Esto garantiza que los niños y las niñas tomen parte de la elaboración del material, insistiendo en la importancia y el valor formativo que representa para los sujetos sentirse constructores.

Después de que cada grupo termine de revisar y corregir sus tablas y tarjetas es necesario que entre todos definan un título para la lotería, con la mediación

y acompañamiento constante del maestro. Cada equipo podría escribir una propuesta, de manera anónima, para someterla a votación general. Es importante que la propuesta de título tenga en cuenta los valores que movilizó en los estudiantes la construcción de un juego hecho por ellos y para ellos, además de algunas referencias al tema del medio ambiente.

Sexto momento. La acción pedagógica concluye con el juego de las loterías entre todos los niños y las niñas. El docente debe recordarles, mediante un ejemplo, que las normas del juego son las mismas que las de la lotería tradicional. Lo ideal sería que a cada subgrupo le correspondiera completar una o dos tablas diferentes a las que construyó.

Evaluación

En función de las concepciones de aprendizaje y enseñanza expuestas por el PPN³⁶, el momento evaluativo que puede indicarle al docente con mayor precisión si los estudiantes se apropiaron de las ideas esenciales sobre los ecosistemas o cualquier otro tema es el de la realización de las carteleras para presentarlas, luego, frente al grupo. Además, en esta etapa los niños, con mediación del docente, corrigen errores en las relaciones establecidas entre los elementos del pequeño ecosistema de cada grupo.

Otro aspecto importante de la evaluación se refiere al desarrollo de las habilidades sociales que son vitales en la reconstrucción de un proyecto de vida para las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes, y que, además, son fundamentales en la formación de la población de acogida. Estos aspectos pueden evidenciarse por medio de una actividad final que relacione el concepto de ecosistema con el trabajo realizado en grupo y la vida en comunidad.

36 Ver Módulo 1: Escuela, refugio y migración.

Las siguientes preguntas pueden servir para lo anterior: ¿Cómo sería la huerta si allí creciera un solo producto? ¿Cómo sería todo si solo hubiese árboles pequeños y pasto en el mundo? ¿Qué pasaría con las especies que requieren de los grandes árboles para vivir? ¿Cómo sería un barrio donde todos los adultos hicieran lo mismo? ¿Cómo sería la lotería si solo hubiese un animal, una planta o un elemento natural en todas las tarjetas? ¿Qué características tendría la lotería si no la hubiesen hecho entre todos? ¿Qué personas, cosas y lugares conocieron realizando este juego?

En caso de que el tema no se preste para comparaciones con la vida cotidiana, se puede preguntar simplemente por los diferentes acontecimientos durante la construcción del juego, y por las sensaciones, impresiones e inquietudes que se produjeron.

Autorreflexión

Sobre todas o alguna de las siguientes preguntas, el docente debe escribir un texto corto en su diario pedagógico:

- ¿Es posible afirmar que en la planeación, desarrollo y evaluación de esta acción pedagógica se aplicaron los principios de inclusión, protección y garantía de derechos propuestos por el PPN? ¿De qué manera?
- ¿Cómo se propician en esta acción pedagógica la participación, la creatividad, la autonomía y la comunicación? Precise la actividad que favorece el desarrollo de cada aspecto en las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes.
- ¿Qué variaciones le haría a esta acción pedagógica para enfatizar uno de los principios del PPN que usted crea que no fue implementado de manera suficiente?
- ¿Esta acción pedagógica logra generar actitudes de protección e inclusión hacia las niñas migrantes y las niñas de la comunidad de acogida?

Acuerdos de transformación: diálogo de saberes

Es conveniente que el docente contemple, en la planeación y evaluación de las áreas disciplinares, momentos y estrategias en que se concreten los principios pedagógicos y didácticos propuestos anteriormente. Se trata de poder vincular a otros colegas de su institución en actividades similares.

Sería muy importante que pudieran debatir sobre estos asuntos en las jornadas pedagógicas, ver cómo funciona este tipo de estrategias en otras áreas y, de ser posible, definir procedimientos válidos para todas.

Es fundamental que la diversidad, entendida como una fortaleza de la naturaleza, se entienda como una gran potencialidad en la vida social, por ello es necesario que colectivamente se haga un análisis del manual de convivencia con relación a la forma como en este se reconoce o no la diversidad de género, edad y etnia. Esto debe conducir, de ser necesario, a la adecuación del manual.



LAS EXPRESIONES DE LA DIVERSIDAD

Las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes enfrentan un encuentro cultural cuando llegan a nuevos escenarios de interacción. Su lenguaje, sus creencias y sus referentes culturales chocan con los lenguajes, creencias y referencias de las comunidades de destino. Estos encuentros, aunque son internos, algunas veces se ven reflejados en el afuera. Los rostros, los gestos y los estados de ánimo de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes así lo demuestran.

Muchas situaciones generan problemas dentro de las instituciones, sobre todo, las expresiones de rechazo y los lenguajes discriminatorios (que son muchas veces invisibles para el colectivo docente). Aunque visto desde afuera puede tratarse de algo en apariencia inofensivo, las palabras hirientes terminan por ser nocivas para los que conocen su significado, pues se trata prácticamente de referentes culturales y estereotipos sociales sobre la nacionalidad de origen.

Con esta acción pedagógica se busca entender las expresiones que forman parte de los lenguajes de las instituciones escolares, es decir, apresar las palabras cotidianas que circulan y fluyen entre los niños y las niñas, en general, pero, específicamente, entre las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes. La importancia de la palabra radica en que, así como el lenguaje hiere, también puede transformar la realidad; así como discrimina, puede acoger; así como sirve para insultar, permite acariciar. La palabra que se lanza contra el otro puede también incluirlo; y la expresión que resta, también puede sumar y potenciar. El maestro y sus palabras tienen esa posibilidad, ese poder. Las capacidades del lenguaje y su transformación son inmensas: permiten describir e interpretar la realidad e, incluso, transformarla, tal como se propone en el modelo del PPN.

Asumir el enfoque diferencial a partir del lenguaje es comprender las palabras, expresiones y dichos que rodean a niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes. Las expresiones con las que se hace referencia a los niños y a las niñas se convierten, muchas veces, en motivos de conflicto. Estos estereotipos impiden que se den conversaciones y relaciones de manera adecuada, pues se parte de ideas preestablecidas y poco acertadas sobre el otro.

El estereotipo es una presunción sobre el ser de la otra persona, no una construcción propia del momento del intercambio con lo diverso. Parte de una preconcepción o un juicio de valor que cierra la posibilidad de intercambio entre las personas. A la larga, el estereotipo es una forma de expresar el miedo ante lo desconocido, un no querer emprender y un muro para las relaciones sociales.

El modelo PPN busca, con el enfoque diferencial, darle la palabra a quienes no pueden expresar sus derechos. El objetivo de esta iniciativa consiste en traducir sus palabras, de modo que sus voces sean escuchadas y comprendidas en el contexto de su nueva realidad, y que sus derechos sean protegidos y apoyados una y otra vez.

4.1 ACCIÓN PEDAGÓGICA

Formación para la transformación

Con esta acción se logra:

- Conocer mejor las palabras o expresiones que usan los niños y las niñas cotidianamente.
- Establecer tratos y formas de comunicación no sexistas.

Aprender haciendo

Parte A. Sensibilización y reflexión:

Los mismos derechos, identidades diversas. DiverDiferencias por una Escuela para todos.

Animación | Video realizado por “Proyecto Homofobia en la Escuela de Los Andes” Colombia – 2009 - 2011 **Duración** 13’28”- español. Para realizar esta actividad se sugiere seguir el link, adjunto: <https://youtu.be/-SjsI9vO0zY>.

Sinopsis: ¡Un excelente video colombiano que nos muestra con claridad absoluta por qué la discriminación por orientación sexual, etnicidad, etc., en pleno siglo XXI no va!

Propósitos:

- Aproximarse a lenguajes y situaciones relacionadas con la diversidad.
- Analizar situaciones vinculadas con discriminaciones por rol de género, identidad de género y orientación sexual.

Actividades para el trabajo en el aula:

Después de haber visto el video se pregunta al grupo sobre sus opiniones e impresiones.

Se sugiere debatir a partir de algunas preguntas guía:

- a. ¿Quiénes son los protagonistas del video?
- b. ¿Qué características tenían?
- c. ¿Qué situaciones problemáticas se presentaron?

Parte B: Diccionario de expresiones

Con esta acción se busca recoger palabras que son comunes en el habla de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes y las niñas, niños y adolescentes de la comunidad de acogida, para que puedan ser comprendidas por toda la comunidad educativa. Igualmente, conocer expresiones sexistas que produzcan choques entre los niños y las niñas.

Primer momento. La idea es que las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes comprendan mejor las expresiones coloquiales que usan los integrantes de la población receptora y que, a su vez, la comunidad receptora entienda el vocabulario de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes. Para ello, se dejará de un día para otro una tarea que consiste en que todos los estudiantes piensen en diez palabras o expresiones que usen cotidianamente entre amigos o amigas, para luego explicárselas a todos en la clase. Es importante invitar a las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes a que hagan el mismo ejercicio, especialmente con las palabras o expresiones que ya no usan, porque nadie las entiende, o porque no salen de su hogar.

Segundo momento. Se hará una plenaria para que cada uno comparta las expresiones que encontró. Hay que dejar claro que no importa que sean groseras o vulgares, ya que lo que se quiere es saber qué significan dichas expresiones. El profesor abrirá la plenaria para que todos los estudiantes se sientan tranquilos al expresar lo que sienten.

Se sugiere nombrar un equipo de dos o tres estudiantes que hagan de relatores para que tomen nota de lo que digan sus compañeros. También deben consignar los acuerdos comunes a los que se llegue. Es importante recalcar que se busca que el grupo completo participe, por lo tanto, se dará suficiente tiempo para realizar la actividad.

Tercer momento. Se considerarán dichas palabras o expresiones, y se determinará si son usadas por las niñas, los niños o por ambos. Luego se tratarán de entender los distintos significados según la situación. Más adelante, se divide el grupo en dos, el de niños y el de niñas, y se buscará que cada uno detecte palabras que usan en su cotidianidad y que quisieran compartir con los demás. El trabajo puede orientarse con las siguientes preguntas:

No se puede olvidar que lo más importante es identificar las expresiones provenientes de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes, y tratar de entender lo que significan y el uso que se les puede dar.

- ¿Qué expresiones son exclusivas de las niñas?
- ¿Qué expresiones son exclusivas de los niños?
- ¿Qué pasaría si un niño dice expresiones de las niñas, o viceversa?
- ¿Qué palabras utilizan tanto los niños como las niñas?

Cuarto momento. Se hace un compendio de las palabras obtenidas por todos, y se archivan en un cuaderno o una carpeta. Se sugiere organizarlas alfabéticamente. La expresión o palabra debe ir en letra resaltada; a continuación, se escribe el significado. Es posible partir de definiciones individuales y, luego, entre todo el grupo, darle un significado por todos comprendido. Puede pasar que algunas palabras tengan distintas definiciones, según el contexto o el modo de emplearla. Para lograr que cada palabra quede consignada y sea entendida se sugiere la siguiente tabla:

Palabra o expresión	Definición	Pronunciación	Usos diferentes	Ejemplos

Se propone, a continuación, buscar en diccionarios las posibles definiciones convencionales de las palabras que se encontraron. El docente debe preguntarse por qué son distintas las definiciones del diccionario y el uso local. Es posible que muchas de las expresiones no se encuentren en el diccionario; entonces, se puede buscar la expresión que más se acerque a la definición dada. Como complemento, es importante hacer el ejercicio de pronunciar dicha palabra, por si alguien en otra cultura quisiera hacerlo correctamente.

Otro ejercicio consiste en tratar de descubrir de dónde vienen las palabras o expresiones, cuál es su origen, cómo alguien de la comunidad se la inventó. Se podría escribir, inclusive, una historia de esa palabra o expresión.

Quinto momento. Una vez lograda una mejor comprensión de las expresiones resultantes de la plenaria, el docente tratará de establecer, con ayuda de los estudiantes, algunos ejercicios consistentes en crear situaciones para usarlas.

También, deberá propiciar un espacio en el que tome vida el lenguaje que mejor identifique a las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes.

Más adelante se elaborará un mapa de expresiones del país de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes y del país de los niños de acogida, en el cual aparezcan las diferencias y confluencias de los usos que se les dan a las expresiones. Igualmente se hará el ejercicio de identificar aquellas expresiones sexistas o discriminatorias.

Con el mapa ya elaborado, el docente volverá a reunir a los niños en grupos, con el fin de que establezcan las palabras que puedan ser ofensivas para unos y otros, y las expresiones por las cuales pueden ser cambiadas. Esto sirve para construir pactos de convivencia, o, mejor, pactos de lenguaje. El objetivo es mejorar el trato, principalmente entre la comunidad receptora y la refugiada y migrante.

Parte C: Niñez, migración y violencia de género en la migración

En la migración, los riesgos de vulneración de derechos, así como de afectación, son altos. Los niños, niñas y adolescentes se enfrentan a las diferentes situaciones en condiciones similares a las que enfrentan los adultos. En el contexto escolar, el origen nacional, el estatus migratorio y la orientación sexual o la identidad de género se pueden conjugar en las prácticas discriminatorias. Para realizar esta actividad se sugiere seguir los links adjuntos en el orden señalado:

64

EL PAÍS. 12 sept. 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=Zd0ayiZxD9g>

El 77% de los niños que emigran por el Mediterráneo sufren abusos, indica Unicef.

Animación | Video realizado por UNICEF– 2019 Duración 1'31"- español.

Sinopsis: Niñas y niños migrantes de Asia y África que atraviesan el Mediterráneo para llegar a Europa en búsqueda de un lugar donde continuar con la vida comparten algunas preguntas.

#AnteTodoSonNiños. <https://www.youtube.com/watch?v=bYi4O7ajeR8>

Historias de niñas y niños venezolanos y lo que han dejado atrás

Animación | Video realizado por UNICEF – ECUADOR 2018 **Duración** 1'01"- español.

Sinopsis: Niñas y niños venezolanos que han llegado a Ecuador hablan sobre su viaje y lo que dejaron en Venezuela.

UNFPA Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=luVDh2hM2Dw>

Animación | Video realizado por UNFPA - BRASIL – 2019 **Duración** 1'41"- español.

Sinopsis: Casi la mitad de las personas que migran de un país a otro son mujeres o niños. Las mujeres son las mayores víctimas de la trata de personas, y también son las que más sufren de abuso, explotación y violencia sexual en situaciones de emergencia. Todas, incluidas las mujeres jóvenes migrantes, deben tener garantizados lugares seguros.

Propósitos:

Con estos videos se busca aproximarse al contexto de destino o acogida de los migrantes y verlo desde la perspectiva de los migrantes, identificando las preocupaciones que sienten, así como las diferentes situaciones a las que se enfrentan.

- Identificar los problemas que viven las personas que se encuentran migrando.
- Aproximarse a los derechos que se mencionan.
- Identificar las palabras que sería importante llevar a la tabla de compendio de expresiones.

Actividades para el trabajo en el aula:

Después de haber visto los videos se pregunta al grupo sobre sus opiniones e impresiones.

Se sugiere hacer tres grupos para analizar el contenido de los videos, a partir de algunas preguntas guía como:

- ¿Cuál es la síntesis del video?
- ¿Cuáles son las situaciones que se mencionan en el video?
- ¿Cuál es la conclusión del video?

En plenaria exponer el resultado del trabajo de cada grupo, luego identificar las expresiones nuevas conocidas y seleccionar las que serían llevadas a la tabla.

Evaluación

Una vez obtenida la información del diccionario de expresiones, el docente debe preguntarse si todas las palabras tienen significados comprensibles, y si esta actividad resultó adecuada para que los profesores y los niños y niñas se conocieran mejor y, por lo tanto, se protejan unos a otros.

También es importante hacer a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿cómo se sintieron con la actividad?, ¿con esta acción pedagógica pudieron conocer mejor las expresiones de las niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes?, ¿cuáles son las expresiones sexistas o racistas que ofenden o discriminan a los niños y a las niñas?

Autorreflexión

Se recomienda hacer, en el diario pedagógico, un compendio de las palabras y expresiones más significativas y especificar cuáles de esas palabras o expresiones conocía con antelación, y cuáles no.

También debe consignar las impresiones que tuvo alrededor de las expresiones sexistas de los niños: ¿cuáles de esas palabras son ofensivas?, ¿cómo se pueden

cambiar y transformar para que dejen de serlo?, ¿se puede considerar que las palabras nuevas son un referente del mundo interior y de las vivencias que tienen estos niños?, ¿se logró un mayor acercamiento a la realidad de los niños que abrió puertas de comunicación con ellos?

Teniendo en cuenta que las niñas, a través de esta actividad, pudieron sentir algo más de protección frente a su realidad y al posible abandono a que pueden estar sometidas: ¿qué palabras o expresiones pueden volverse dicentes o emblemáticas de esta situación?, ¿cómo se puede lograr que el lenguaje las proteja más?, ¿habrá palabras que les permitan expresar y explicar lo que viven?, ¿habrá palabras que les den seguridad y protección frente a su realidad actual?

El maestro tendrá que aproximarse a estas cuestiones desde la perspectiva formativa de los niños y las niñas, y, sobre todo, desde la inclusión y la protección.

Acuerdos de transformación: diálogo de saberes

El docente tiene que compartir con sus colegas los resultados obtenidos en esta acción pedagógica. Así mismo, identificar las fortalezas de las expresiones, investigar sobre el uso de las mismas por parte de otros estudiantes, tratar de obtener una mayor información sobre dichas palabras y usarlas como una manera de identificar las regiones de procedencia de los niños.

Además, también debe comprobar si en el PEI de la institución se contempla un conocimiento mayor del lenguaje y de las maneras de comunicarse de los estudiantes, establecer relaciones entre el diccionario y el manual de convivencia, y analizar si hay puntos de encuentro entre las expresiones cotidianas de los niños y la normativa general de la institución. Finalmente, es conveniente revisar si el lenguaje en el que está escrito el manual de convivencia incluye a los niños y niñas, y sus diferencias socioculturales.

GLOSARIO

APÁTRIDA: Toda persona que no sea considerada como nacional suyo por ningún Estado, conforme a su legislación. (1)

ASILO: La figura del asilo se refiere a una práctica mediante la cual un Estado garantiza la protección, el amparo y la asistencia de aquellas personas que han huido de su país de origen por diversas razones, generalmente relacionadas con la violación de uno o varios de sus derechos fundamentales. Aunque suele asociarse al plano netamente político, en realidad se trata de un recurso más amplio, que también engloba a quienes sufren persecución por su raza, etnia, religión, nacionalidad, pertenecer a un determinado grupo social o por sus opiniones políticas. (2)

Un solicitante de asilo es aquel cuya petición de refugiarse en un determinado país aún no ha sido procesada. (3)

COMUNIDAD EDUCATIVA: Es aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

DESARRAIGO: Ausencia o privación de vínculos con un lugar o grupo de personas. (4)

La experiencia del desarraigo tiene repercusiones particulares sobre los niños y niñas refugiados y migrantes, en especial aquellos no acompañados o que han sido separados de sus padres o guardianes. Por ello, las autoridades nacionales deberían contemplar una respuesta diferenciada de protección hacia este sector de la población refugiada con el propósito de atender adecuadamente sus necesidades de protección y asistencia específicas. (5)

FLUJOS MIGRATORIOS MIXTOS: Se refieren a situaciones en las que varias personas viajan juntas por diferentes motivos. En los movimientos mixtos se incluyen personas con diferentes necesidades y perfiles y pueden incluir a personas solicitantes de la condición de refugiado, personas refugiadas, apátridas, personas objeto de trata, menores no acompañados o separados, y migrantes en situación irregular. Los movimientos mixtos a menudo son complejos y pueden presentar desafíos para todos los involucrados. (6)

INTERÉS SUPERIOR DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: La ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte del Estado colombiano se realiza mediante la Ley 12 de 1991, que posteriormente sirve para consagrar el Código de la Infancia y la Adolescencia en la Ley 1098 de 2006 que expresa: “Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes”. (7)

MIGRACIÓN: Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas, sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos, entre otros. (8)

MIGRACIÓN IRREGULAR: Hace referencia al flujo de personas que se desplazan al margen de las normas de los países de origen, de tránsito o receptores. No hay

una definición universalmente aceptada y suficientemente clara de migración irregular. Hay dos puntos de vista que se relacionan al momento de entender qué es la migración irregular, uno que el migrante no tiene la autorización necesaria ni los documentos requeridos por las autoridades de migración para ingresar, residir o trabajar en un determinado país; otro punto de vista son los casos en que la persona atraviesa una frontera internacional sin documentos de viaje o pasaporte válido o no cumple con los requisitos administrativos exigidos para salir del país. (9)

“En el caso de la niñez migrante sin estatus migratorio regular, el cuadro de vulnerabilidad se profundiza, como resultado de la combinación entre edad y condición migratoria, demandando una atención específica y adecuada por parte de los Estados (de origen, tránsito y destino de migrantes) y de otros actores implicados. La acción estatal, desarrollada fundamentalmente a través de las políticas migratorias, debería estar guiada por dos directrices principales: la garantía de los derechos fundamentales y un enfoque transversal de edad que tenga debidamente en cuenta los intereses, necesidades y derechos de los niños y niñas afectados por la migración”. (10)

MIGRANTE: A nivel internacional no hay una definición universalmente aceptada del término “migrante”. Este término abarca usualmente todos los casos en los que la decisión de migrar es tomada libremente por la persona concernida por “razones de conveniencia personal” y sin intervención de factores externos que le obliguen a ello. Así, este término se aplica a las personas y a sus familiares que van a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de sus familias. (11)

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CONDICIÓN O SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: Las personas con discapacidad a veces se encuentran entre los grupos más marginados y su vulnerabilidad se ve a menudo exacerbada en los desplazamientos forzados. La estigmatización, el aislamiento y la percepción

de que estas personas son una carga pueden poner en peligro su dignidad, su seguridad y protección y su acceso a los servicios.

Las personas con discapacidad tienen problemas para obtener documentación civil, incluidos el registro de nacimiento y matrimonio, sin los cuales puede resultar más difícil obtener ayuda. La falta de acceso a servicios adecuados de atención médica y psicológica prolonga o empeora las discapacidades entre los niños, los adultos mayores y otros miembros de la comunidad. (12)

71

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CONDICIÓN DE EXPLOTACIÓN LABORAL:

En el Artículo 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño se reconoce el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y el trabajo que pueda ser peligroso o nocivo y se pide a los Estados que fijen una edad mínima para trabajar. El protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía prohíbe la venta de niños, entre otras cosas, para que realicen trabajos forzosos. (13)

NIÑOS Y NIÑAS REFUGIADOS: Los niños refugiados son, en primer lugar y antes que nada, niños y, como niños, necesitan una atención especial. Con el fin de mejorar y aumentar la protección y el cuidado de los niños refugiados, el ACNUR ha aprobado una Política para los niños refugiados, avalada por el Comité Ejecutivo del ACNUR en octubre de 1993. Las directrices relativas a los niños refugiados del ACNUR, publicadas por primera vez en 1988, han sido actualizadas a la luz de la nueva Política. Las directrices son, en esencia, la conciencia de la necesidad de atención especial y asistencia que tienen los niños. El surgimiento de situaciones de emergencia repentinas y violentas, la ruptura de las familias y de las estructuras de la comunidad, así como la extrema penuria de recursos a la cual deben enfrentarse la mayoría de los refugiados, afecta profundamente el bienestar físico y psicológico de los niños refugiados. (14)

PRINCIPIO DE NO-DEVOLUCIÓN / NON-REFOULEMENT: El derecho a no ser regresado forzosamente a un país donde la seguridad o supervivencia estén amenazadas. La protección internacional de los refugiados comienza por garantizar su admisión en un país de asilo seguro, garantizar el reconocimiento del asilo y asegurar el respeto de sus derechos fundamentales. (15)

REFUGIADO: Persona que con “fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país”. Los países les tratan aplicando normas sobre el asilo y la protección de los refugiados, que están definidas tanto en su legislación nacional, como en el derecho internacional. (16)

XENOFOBIA: Xenofobia sería, literalmente, «rechazo al extranjero». En este caso no habría necesariamente connotaciones raciales o culturales sino, en teoría, un desprecio por el mero hecho de no tener la misma nacionalidad. (17)



BIBLIOGRAFÍA

GLOSARIO

ACNUR. (2015). *Apatridia, un tema que ha despertado interés en Colombia*. [En línea] UNHCR. <https://www.acnur.org/noticias/noticia/2015/12/5b0c1b7bfb/apatridia-un-tema-que-ha-despertado-interes-en-colombia.html>.

ACNUR. (2016). *Asilo: definición y características básicas*. [En línea]: <https://eacnur.org/blog/asilo-definicion-caracteristicas-basicas/>

ACNUR. (2019). *Asilo político y solicitud de asilo: 5 claves para entenderlo*. [En línea] <https://eacnur.org/es/asilo-politico-y-solicitud-de-asilo-5-claves-para-entenderlo>.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Barcelona: Planeta Publishing.

ACNUR. (2014). *Buenas prácticas Protección diferenciada de niños no acompañados*. Opinión Consultiva CIDH. [En línea]: https://acnur.org/fileadmin/Documentos/Proteccion/Buenas_Practicas/9217.pdf

ACNUR. (2007). *Presentación de ACNUR programa interamericano para la promoción y protección de los derechos humanos de los migrantes*. Washington D.C., 13 de febrero de 2007. Flujos Migratorios Mixtos y Protección Internacional de Refugiados. En línea: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2007/4785.pdf>.

ACNUR. (1994). *Los niños refugiados, Directrices sobre cuidado y protección*. [En línea] Refworld.org. <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=50ab8e0d2>

OIM. (2006). *Glosario sobre migración*. [En línea] https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf.

OIM. (2006). *Glosario sobre migración*. [En línea] https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf.

ACNUR. (2009). *Estudio sobre los estándares jurídicos básicos aplicables a niños y niñas migrantes en situación irregular y algunas líneas de acción para su protección*. [En línea] <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2011/7445.pdf>.

OIM. (2006). *Glosario sobre migración*. [En línea] https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf.

UNHCR. (2018). *ACNUR concentra su atención en las personas con discapacidad desplazadas*. [En línea] <https://www.acnur.org/noticias/historia/2018/7/5b6e1cc84/acnur-concentra-su-atencion-en-las-personas-con-discapacidad-desplazadas.html>].

Crépeau, F. (2014). *Informe del Relator Especial sobre los derechos humanos de los migrantes, Consejo de Derechos Humanos 26º período de sesiones Tema 3 de la agenda Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*. [En línea] Acnur.org.: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9616.pdf>].

ACNUR, G. (1994). *Los niños refugiados, Directrices sobre cuidado y protección*. [En línea] <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=50ab8e0d2>

ACNUR. (2001). *Mesa redonda de expertos en Cambridge 9-10 de julio de 2001 Organizada por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados*

(ACNUR) y el Centro Lauterpacht de Investigaciones sobre Derecho Internacional
Resumen de las conclusiones – El principio de no-devolución. [En línea]: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/01151.pdf>.

ACNUR. (1951). Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados. [En línea]: <https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>.

ACNUR. (2018). Xenofobia y racismo, diferencias y cómo afectan a nuestra sociedad. [En línea]: https://eacnur.org/blog/xenofobia-y-racismo-diferencias-y-como-afectan-a-nuestra-sociedad-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/.