

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, UNA PROPUESTA DESDE EL ENFOQUE
PSICOSOCIAL PARA LA ATENCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO FORZADO

LEIDY MILENA BERNAL MARTÍNEZ
CAROL JINETH CORREAL AMAYA
VIVIANA ANDREA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.
NOVIEMBRE 2017

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, UNA PROPUESTA DESDE EL ENFOQUE
PSICOSOCIAL PARA LA ATENCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO FORZADO

LEIDY MILENA BERNAL MARTÍNEZ
CAROL JINETH CORREAL AMAYA
VIVIANA ANDREA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA(S) EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Profesor FAUSTINO PEÑA RODRÍGUEZ
Tutor trabajo de grado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.
NOVIEMBRE 2017

Dedico este esfuerzo a Álvaro y Lucila, mis padres, quienes desde la montaña siempre me acompañaron, gracias por creer en mí y apoyarme, me dieron lo necesario para aprender a volar.

Gracias infinitas a todos los compañeros y compañeras que desde la complicidad, el abrazo, el amor y la palabra llenaron de color, lucha y esperanza mi recorrer por la Universidad y por este pedacito de mundo que es Bogotá.

Carol Correal

Este trabajo se lo dedico a mi hijo, quien con sus juegos y disparates hizo de él un ejercicio divertido y emocionante; a mi hermana, quien con su bella energía siempre me ha acompañado en toda aventura; y a mis padres y compañero, que nunca me dejan resignarme y siempre me impulsan a soñar.

Viviana Rodríguez

A mi *Señor* el que da esfuerzo al cansado, y multiplica las fuerzas del que no tiene ninguna. A mi mami “Ruty” quien con sus arduos esfuerzos ha acompañado mi camino y a pesar de los apuros no ha sucumbido ante la locura y las dificultades de esta vida, a mi pequeña y maravillosa hermana quien con su alegría me impulsa y motiva a diario, a mis amigos, los cercanos y los distantes, sus palabras de ánimo y consuelo han dejado mella en mí. A mis compañeras y amigas Carol y Viviana, gracias por su paciencia, entrega, dedicación y las muchas risas cuando la incertidumbre hacia presencia. A mi Morita, quien con su ronroneo acompaña en cada noche la complejidad del ejercicio escritural.

¡Dios trabaja de una manera misteriosa!!


Leidy Bernal

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a la organización War Child y la Secretaría de Integración Social por su interés en hacerse participe de este trabajo investigativo, resaltamos su ímpetu en mantener un dialogo constante con la educación y diferentes disciplinas para brindar una atención adecuada a la población infantil en situación de desplazamiento y de esta forma contribuir a la construcción de un mejor país.

De igual forma, reconocemos la ardua labor por parte de nuestros docentes quienes han aportado grandes experiencias y saberes a nuestra formación académica y profesional, aquí destacamos la labor de nuestro tutor Faustino Peña, sus lecturas y consejos acompañaron la realización de este proyecto. Gracias a aquellos profesores del Eje de Educación Cultura y Sociedad que vieron en este proyecto una posibilidad de ser.

Finalmente, extendemos agradecimiento y gratitud a la Universidad Pedagógica Nacional nuestra alma mater, donde aprendiendo y construyendo, cada una de nosotras apropio como suyo el ejercicio docente en el largo camino de la transformación social.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 07-10-2012	Página 5 de 114	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Pregrado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Estrategias pedagógicas, una propuesta desde el enfoque psicosocial para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.
Autor(es)	Bernal Martínez, Leidy Milena; Correal Amaya, Carol Jineth; Rodríguez Rodríguez, Viviana Andrea.
Director	Peña Rodríguez, Faustino.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017. P 114
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, DESPLAZAMIENTO, ENFOQUE PSICOSOCIAL, INFANCIA, ARTE, MEMORIA, JUEGO, PROYECTO DE VIDA.

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde se elabora una interpretación de las estrategias pedagógicas presentes en el enfoque psicosocial, para la atención de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado. Dicha interpretación se da desde en el análisis de la metodología I DEAL de la organización War Child y la Estrategia Atrapasueños de la Secretaría de Integración Social. En el trabajo se desarrollan las categorías: enfoque psicosocial, infancia y estrategias pedagógicas, las cuales a su vez se toman como lugares de comprensión que posibilitan un diálogo con la mirada pedagógica.</p>

3. Fuentes
<p>Acosta, L., Carvajal, A. (2014). Visibilización de las figuras de infancia configuradas por los niños y niñas en situación de desplazamiento por el conflicto armado, en la institución educativa Luis Carlos Galán (altos de Cazuca). Tesis de Pregrado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/360</p> <p>Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Vicepresidencia de la República, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerios de la Protección Social y de Educación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). <i>Programa Para la</i></p>

Protección Diferencial de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, Frente al Desplazamiento Forzado "MIS DERECHOS PRIMERO" (pp. pp. 28-29). Bogotá.

- Alfaro, J., Sánchez, A. y Zambrano, A. (2012). *Psicología comunitaria y políticas sociales: reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvis, A. (2009). *Aproximación teórica a la intervención psicosocial*. *Poesis*, (17), 1-6. Recuperado a partir de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poesis/article%20view/189/178>
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía Y Saberes*, 37, 73-87. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>
- Angel, N. (2012). *Procesos organizativos y política educativa para población escolar en situación de desplazamiento forzado: caso Fundación Educativa El redentor*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Antolínez, M. (2014). Iniciativas. Arte y construcciones de paz. *Revista De La Universidad De La Salle*, 63, 75-89. Recuperado a partir de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2971>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York.
- Bañeres, D., Bishop, A., Cardona, M., Oriol Comas I Coma, Escuela Infantil Platero y Yo, & Garaigordobil, M. et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica Claves para la innovación educativa* (1st ed.). Barcelona (España): Laberinto Educativo.
- Bello, M. (2009). *El daño desde el enfoque psicosocial. Especialización Acción sin Daño y Construcción de Paz*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Bello, M. (2009). Violencia Política en Colombia y Trabajo Psicosocial: Aportes Conceptuales y Metodológicos. En Corporación Vínculos, M. Penagos, E. Martínez & L. Arèvalo, *Acompañamiento Psicosocial en Contextos de Violencia Sociopolítica* (1st ed.). Bogotá (Colombia): Ediciones Antropos.
- Bello, M. (2011). *Acción sin daño, El daño desde el enfoque psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC).
- Bello, M., Cardinal, E., & Arias, F. (2000). *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento* (1st ed., pp. 27-40). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos & Corporación Avre.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (16th ed.). Argentina.
- Beristain, C., Doná, G. (1997). *Enfoque psicosocial de la ayuda humanitaria*. España. Universidad de Deusto.
- Caballero, A. (2011). *La infantilización de la niñez en desplazamiento y su derecho a la reparación integral* (Magister). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Cely D. (2015) Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. *Salud Soc. Uptc*.2(1): pp. 42-47
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015) Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia, Bogotá, CNMH – UARIV.
- Cerullo, R., Weisenfeld, E. (2001) La concientización en el trabajo psicosocial comunitario desde la perspectiva de sus actores. *Revista de Psicología*, vol. 10, núm. 2, pp. 11-26 Universidad de Chile Santiago, Chile.
- Chávez, G. (1995) El camino de la investigación. Fusagasugá. Universidad de Cundinamarca. p. 48.
- Cyrulnik, B. (2002) Los patitos feos, la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona, Editorial Gedisa.
- D'Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos*, 1 y 2. Recuperado a partir de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>
- Durkheim, E (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península. España
- Durkheim, E (1997). *Las reglas del método sociológico*, Fondo de cultura económica. México.
- Durkheim, E. (1904). *La Educación como fenómeno social*. Recuperada a partir de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/19_05text.pdf
- Fabris, F. (2011). La subjetividad colectiva como dimensión psicosocial del proceso socio-histórico y la vida cotidiana. Su análisis a través de los emergentes psicosociales. *Hologramatica – facultad de Ciencias Sociales*, 1, 23-42.

- Fals, O. (1957). El hombre y la tierra en Boyacá: bases sociológicas e históricas para una reforma agraria, Bogotá, Antares-Ediciones Documentos Colombianos, pp. 217-235.
- Fals, O. (1962). La violencia en Colombia: estudio de un proceso social, tomo I, Bogotá, Tercer Mundo, 1962, pp. 431-457.
- Fals, O. (1975). Historia de la cuestión agraria en Colombia, Bogotá, Punta de Lanza, 1975, pp. 111-135.
- Fals, O. (1978). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla En: Crítica y política en ciencias sociales. (el debate sobre teoría y práctica). Tomo I. Bogotá: Punta de Lanza. pp. 209 – 271
- Fals, O. (2015) Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. — México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.
- Fals, O., & Rahman, A. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. Salazar, *La investigación-acción participativa : inicios y desarrollos* (1st ed.). España: Editorial Popular : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI : Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido, 1ra edición, Tierra Nueva, Uruguay. (2005). Pedagogía del oprimido – 2da ed. México: Siglo XXI Editores
- Gómez, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos Sociales ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? El Ágora Usb, vol. 12, núm. 2, pp. 349-365
- Herrera, M., Cárdenas, Y. (2013) Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, vol. 40, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 279-311.
- Herrera, M., Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. Zona Próxima, (8), p.110.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. España. Siglo XXI de España editores S.A
- Jiménez A. (2012) Infancia Ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia. Ecoe Ediciones.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. Salazar, *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (1st ed.) (1992). España: Editorial Popular: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI : Sociedad Estatal Quinto Centenario
- Ley No. 1448 (2011). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario oficial República de Colombia.
- Lizcano, A. (2007) La pedagogía como ciencia de la educación. Archipiélago. Revista cultural de nuestra América; Vol. 14, No 56 (2007) 1402-3357
- Marre, D. (2013). Prólogo, De infancias, niños y niñas. En Llobet, V. (Comp), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 9 – 25) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- Martín- Baró, I. (1992). Los grupos con historia: un modelo psicosocial. Revista de Psicología de El Salvador, Vol. XI, (No. 43) 7 - 29
- Martín- Baró. (2003). Poder ideología y violencia. Madrid. Editorial: TROTТА
- Martín-Baró, I. (1983) Acción e Ideología: Psicología social desde Centroamérica I. El Salvador, UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1989). Sistema grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica II. El Salvador, UCA Editores.
- Martínez, A. (2011) “Unicef... dejad que los niños vengan a mí”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011, pp. 45-65.
- Martínez, A. Peña, F. (Ed.) (2009) Instancias y Estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. Bogotá. Colombia. Editorial Bonaventuriana.
- Martínez, A., y Peñuela, D. (2009). Multiplicidad histórica de la pedagogía en Colombia. En Martínez, A y Peña, F. (Ed), *Instancias y Estancias de la pedagogía* (p. 335 – 368). Bogotá, Colombia. Editorial Bonaventuriana.
- Martínez, E., Arévalo, L. (2009). Particularidades y Generalidades de la Violencia Sociopolítica. En M. Penagos, E. Martínez & L. Arévalo, *Acompañamiento Psicosocial en Contextos de Violencia Sociopolítica* (1st ed.). Bogotá: Antropos.

- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Revista Investigaciones Sociales Vol. VIII, No. 13, pp. 277 – 299. Lima.
- Meneses, M., Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Revista Educación, septiembre, 113-124.
- Merchán, M., Ortega, P., Castro, C., Garzón, G. (2016) Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Salud (2012). (pp. 18 – 30). Programa De Atención Psicosocial Y Salud Integral A Víctimas En El Marco De La Ley 1448 De 2011. Bogotá (Colombia).
- Moreno, D. (2014) Relación entre la pedagogía y las artes visuales en la licenciatura de artes visuales en la universidad pedagógica nacional (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Narodowski, M. (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Colección Educausa. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, C., Marín, D. La infancia como problema o el problema de la infancia. Revista Colombiana de Educación, núm. 53, julio-diciembre, 2007, pp. 106-126 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas. (1998) Principios rectores de los desplazamientos internos. Recuperado de: <https://www.icrc.org/spa/resources/documents/misc/5tdmhb.htm>
- Ortega y Gasset, J. (1946). La pedagogía social como programa político. Obras completas: Volumen I. Madrid: Occidente
- Ortega, P. (2016). La educación popular: referente de la pedagogía crítica en América Latina. En: Aportes 60, Educación popular trayectos convergencias emergencias. Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa.
- Ortega, P., Peñuela, D. Lopez, D. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en un tiempo - espacio escolar. Bogotá, Editorial: El Buho.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología, (27) pp. 81-102
- Peña, F. (2009). Pedagogías críticas y crítica social. En Martínez, A y Peña, F. (Ed), Instancias y Estancias de la pedagogía (p. 335 – 368). Bogotá, Colombia. Editorial Bonaventuriana.
- Peña, F. (2017). Tutoría de trabajo de grado, programa de psicología y pedagogía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, C. (2004) La Construcción Social de la Infancia: Apuntes desde la Sociología, Tempora Revista de Historia y Sociología de la Educación, No. 7 p. 149 - 168
- Ramírez, L. y Martínez, A. (2015). Perspectivas para la intervención psicosocial. (Documento de docencia No. 11). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1161>
- Rodríguez, E. (2007). El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela: estudio de caso de la Institución Educativa Suroriental de la Ciudad de Pereira. Tesis de Pregrado. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/499>
- Rodríguez, I. (2012). Reseña del libro “La formación de la subjetividad política” de Ruiz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel. Revista colombiana de educación (63). pp. 321 - 328
- Ros, N. (2003) El lenguaje artístico, la educación, y la creación. Revista Iberoamericana de Educación, recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en Educación. En La práctica investigativa en ciencias sociales (p. 44 – 59). Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós
- Runge, A., Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) Educativa o educación. De nuevo; una diferencia necesaria. Medellín: Revista latinoamericana de estudios educativos. No. 2. Vol. 8. Manizales
- Sastoque, E. (2015) Situaciones motrices y su reflexión como aporte al proyecto de vida en centros de emergencia. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Bueno Aires. Editorial Planeta.
- Sierra, R. (2004). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana, Cuba

- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. Recuperado de <http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/20000025-169e21891d/perspectivas%20de%20la%20pedagog%C3%ADa%20en%20Colombia.pdf>
- Toro, D. (2011). Acompañamiento psicosocial a niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia: Un escenario para la acción sin daño. Tesis inédita de Especialización. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://bivipas.info/bitstream/10720/570/1/TT-134-Toro_Diana-2011-439.pdf
- Torres, A (2007) La educación popular, Trayectoria y actualidad. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2014) Niños, Niñas y adolescentes. Recuperado de: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/NINEZ.PDF>
- Villalobos, E., Castelán, E. (2007). La resiliencia en la Educación. Universidad Panamericana de México. Revista Paedagogium. Febrero-Marzo de 2007. México.
- Zambrano, L. (2009) Pedagogía y pedagogo. De la complejidad de un concepto a la especificidad de un saber. En Martínez, A y Peña, F. (Ed), Instancias y Estancias de la pedagogía (p. 75 - 118). Bogotá, Colombia. Editorial Bonaventuriana.
- Zemelman, H., León, E. (1997). Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social (1st ed.). Barcelona: Hugo Zemelman.
- Zubiría, M. (2004), Enfoque pedagógicos y didácticas contemporáneas. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

4. Contenidos

El trabajo “Estrategias pedagógicas, una propuesta desde el enfoque psicosocial para la atención a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado” se recoge en cuatro capítulos:

Capítulo I. Trayectoria de una interpretación de las estrategias pedagógicas: contextualiza el proceso investigativo y se presenta el contexto social del que parte la pregunta de investigación. Así mismo muestra los antecedentes a los que se adhiere dicho problema, la justificación y el marco interpretativo desde el cual fue posible llevarla a cabo, así como una breve mención de las instituciones que hicieron parte de este proceso.

Capítulo II. Enfoque psicosocial, infancia y estrategias pedagógicas, un horizonte de posibilidad en el trabajo educativo con población infantil en situación de desplazamiento: muestra las diferentes construcciones teóricas que se han hecho frente a las tres categorías de análisis trabajadas en la investigación, *Enfoque psicosocial, Infancia, y Estrategias Pedagógicas*; para cada una se da una conceptualización dialógica a partir de diferentes autores que han desarrollado dichos conceptos y se presenta una relación con las demás temáticas articuladas al problema de investigación como lo es el desplazamiento, las construcciones que surgen a raíz de dichas coyunturas sociales como, por ejemplo, la concepción del niño como un sujeto político y de derechos y los horizontes de sentido que pueden ampliarse desde el trabajo de estrategias pedagógicas como el arte, la memoria, el proyecto de vida y el juego.

Capítulo III. Estrategias pedagógicas: encuentros de la pedagogía y la educación con el enfoque psicosocial: aquí se encuentran los análisis del proceso investigativo, en un primer momento se muestra un análisis explicativo que evidencia por organización lo encontrado en los documentos y las entrevistas; en un segundo momento se desarrolla el análisis comprensivo, el cual da cuenta de una triangulación entre el cuerpo teórico, lo encontrado en los documentos y lo evidenciado desde los profesionales que han hecho parte de cada uno de los programas, además se desarrolla una comprensión de las propuestas de las instituciones a la luz de una mirada pedagógica que teje relaciones y diferencias entre concepciones pedagógicas como el constructivismo, el humanismo y la pedagogía crítica y lo hallado a lo largo del proceso investigativo.

5. Metodología

Metodológicamente el presente informe de investigación consiste en un trabajo interpretativo de corte hermenéutico, desarrollado desde un análisis de contenido y la realización de una serie de entrevistas semiestructuradas y su correspondiente análisis; lo anterior se desarrolló en tres momentos:

1. Recolección y sistematización de los documentos institucionales de cada lugar, con el objetivo de identificar y de reconocer las estrategias pedagógicas desarrolladas para la atención a los niños y niñas en situación de desplazamiento, para ello se construyeron matrices de análisis.
2. Entrevistas semiestructuradas con la finalidad de obtener información y puntos vista, a partir de las experiencias de algunos profesionales para posteriormente sistematizar e interpretar dicha información.
3. Interpretar la información rastreada en los documentos institucionales a la luz del cuerpo teórico y lo expuesto en las entrevistas.

6. Conclusiones

Después de desarrollar el proceso investigativo, las autoras consideran pertinente lo siguiente:

- Es importante comprender y afianzar la idea que la pedagogía y la educación no son saberes o prácticas que sólo se sitúan en el contexto escolar o se relegan a la enseñanza curricular, sino que están presentes en los diversos escenarios sociales que acompañan a los sujetos a lo largo de su vida, tanto así que pueden llegar a generar procesos de transformación social, reflexión, potencialización de capacidades, desarrollo y bienestar humano.
- Las estrategias pedagógicas dentro del enfoque psicosocial trabajado con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado se constituyen como parte esencial de un proceso educativo y pedagógico ya que estas son las que propician el escenario reflexivo que le permitirá al sujeto movilizarse ante una situación de riesgo y posibilitar la construcción de otros horizontes de sentido.
- Las estrategias pedagógicas se comprenden como herramientas que propician espacios de reflexión y encuentro desarrollando procesos entorno a la potencialización de capacidades, lo que le permite a los niños y las niñas en situación de desplazamiento forzado un espacio para desarrollarse en todas sus dimensiones (social, afectiva, cognitiva etc.).
- El accionar de las estrategias pedagógicas radica en el poder social que posibilita la constitución de espacios donde prevalezca la restitución de derechos en la medida que se configuran alrededor del bienestar del sujeto.
- Las propuestas de intervención de la Secretaría de Integración Social y la organización War Child se enmarcan en el enfoque psicosocial y desde allí reconocen la importancia de valorar y rescatar la cultura y tradiciones de las comunidades con las que desarrollan su labor. Esto, al enlazarse con las estrategias pedagógicas, permite fortalecer los procesos de atención, puesto que al ejecutar las estrategias se entra en interacción constante con los saberes, formas de vida y cosmovisiones de la población receptora.
- Las estrategias pedagógicas deben pensarse y desarrollarse de acuerdo con los intereses de la población, es así como el juego, el arte, la memoria y el proyecto de vida se convierten en

herramientas que permiten una construcción subjetiva en un espacio social donde se construye individual y colectivamente. Paralelamente, desarrollarlas desde estos lugares faculta la comprensión del hecho vivido, permitiendo la proyección a futuro del sujeto.

Elaborado por	Bernal Martínez, Leidy Milena Correal Amaya, Carol Jineth Rodríguez Rodríguez, Viviana Andrea
Revisado por	Peña Rodríguez, Faustino.

Fecha Elaboración Resumen	02	11	2017
----------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO I. TRAYECTORIA DE UNA INTERPRETACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	17
CAPITULO II. ENFOQUE PSICOSOCIAL, INFANCIA Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, UN HORIZONTE DE POSIBILIDAD EN EL TRABAJO EDUCATIVO CON POBLACIÓN INFANTIL EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO	29
1 Enfoque Psicosocial	30
Acercamiento al enfoque psicosocial desde su conceptualización y realidad.	30
Enfoque psicosocial y su perspectiva de sujeto a propósito de la educación y la pedagogía como lugar de encuentro y movilización.	40
2 Infancia	43
La infancia como una construcción social.	45
El niño como sujeto de derechos y sujeto político.	48
Infancia y desplazamiento forzado.	53
3 Estrategias Pedagógicas	57
Educación y pedagogía como procesos que dan lugar a las estrategias pedagógicas en el enfoque psicosocial y el trabajo con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.	58
CAPITULO III. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: ENCUENTROS DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN CON EL ENFOQUE PSICOSOCIAL	73
1. War Child y la metodología I DEAL, una propuesta que visibiliza las afectaciones generales a la infancia víctima del conflicto armado.	76
2. Secretaria de Integración Social y su estrategia Atrapasueños, una propuesta de carácter oficial para el restablecimiento de derechos y la atención integral a niños y niñas víctimas del conflicto.	81
3. Metodología I DEAL y Estrategia Atrapasueños desde una interpretación pedagógica.	85
4 Estrategias pedagógicas, la pedagogía y la educación en diálogo con otras prácticas y disciplinas	90
Estrategia Pedagógica 1: Arte, herramienta de comprensión y resignificación del hecho vivido.	91
Estrategia Pedagógica 2: Memoria, propuesta de elaboración del pasado reciente, tejiendo desde la experiencia de vida a las narrativas colectivas.	94
Estrategia Pedagógica 3: El juego, herramienta clave en la creación de espacios seguros y la mitigación del hecho violento.	96
Estrategia Pedagógica 4: Proyecto de vida, proyección del sujeto y creación de nuevos horizontes de sentido.	100
CONCLUSIONES	104
REFERENCIAS	108

INTRODUCCIÓN

Las estrategias pedagógicas hacen parte de un cuestionar por la praxis educativa. Estas cumplen un papel importante dentro de ella al configurarse como un marco de comprensión que recoge las diferentes dinámicas dadas en el contexto y en relación con sus actores proyecta un ejercicio de planeación, reflexión, y análisis de las acciones propuestas o llevadas a cabo con la comunidad. Del mismo modo las estrategias pedagógicas han permitido concebir a la educación como un proceso que posibilita la construcción de otras realidades y han resaltado de la pedagogía su carácter reflexivo.

La pedagogía en su estrecha relación con la educación la ha tomado como objeto en sí misma, es decir su interés principal radica en conocer y profundizar en los fenómenos relacionados con la educación, lo que ha dado origen a reflexiones respecto a la praxis desde un carácter social, histórico y cultural.

Las últimas investigaciones y puestas en escena de la educación la ubican como un proceso que está presente a lo largo de la vida de los seres humanos, brindando herramientas para actuar frente a coyunturas sociales, como la violencia que ha vivido Colombia durante tanto tiempo, y más aún frente a una situación de desplazamiento forzado, entendiendo que esta rompe las construcciones desarrolladas y proyectadas por los sujetos y los lleva a pensarse de otro modo su lugar en el mundo.

El presente trabajo surge a raíz de la premisa que considera las estrategias pedagógicas como parte de un marco de comprensión que posibilita el análisis, la reflexión y la planeación del acto educativo. Esta investigación se enmarca en una circunstancia específica: la situación de desplazamiento forzado que atraviesan los niños y niñas víctimas del conflicto armado en

Colombia. Del mismo modo reconoce el enfoque psicosocial puesto que este es un modelo de atención que articula los saberes de diferentes disciplinas y se plantea teniendo en cuenta la necesidad de trabajar en pro del bienestar del sujeto, reconociendo que los seres humanos también se construyen a partir de sus interacciones con el mundo y sus elaboraciones personales.

El trabajo investigativo se lleva a cabo desde las propuestas de atención de dos entidades: la metodología I DEAL, desarrollada por la organización War Child, y la Estrategia Atrapasueños, desde la Secretaría de Integración Social, las cuales aportaron elementos para la investigación debido a que estas metodologías presentaron aspectos relevantes tales como las intervenciones del enfoque psicosocial a través de propuestas educativas y el trabajo con infancia víctima del conflicto armado.

Preguntarse por las estrategias pedagógicas es un llamado a interpretar las realidades socioeducativas que atraviesa Colombia, las cuales se ligan a perspectivas históricas de inequidad social, violencia y discriminación que han marcado las construcciones culturales y sociales del país. Además, este cuestionamiento deviene de reconocer las coyunturas actuales y así formular estrategias que se constituyan mediante la educación y la pedagogía para promover espacios de reflexión en donde pueda plantearse la construcción de paz.

El interés por investigar sobre la comprensión de las estrategias pedagógicas dentro de los procesos de atención a la población víctima corresponde a un compromiso profesional y ético. Como maestras nos vemos envueltas en múltiples cuestionamientos que van de la mano con nuestro accionar profesional y social; en el caminar por el ámbito académico hemos encontrado el lugar de la educación en diferentes instancias, contribuyendo al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje dados en diversos espacios de la realidad. De igual forma, las reflexiones

dadas desde el proceso de formación han permitido pensar el carácter reflexivo y social de la pedagogía en propuestas de trabajo con la población víctima del conflicto armado, ubicando a la educación y la pedagogía como generadoras de transformación y de construcción de otros mundos posibles.

El desarrollo de la investigación se dio mediante un análisis hermenéutico que permitió pensar la articulación entre pedagogía, educación y enfoque psicosocial (en términos de enfoque de atención) posibilitando la sistematización de la información rastreada. Esto dio cabida al análisis interpretativo de cada una de las propuestas. Dicho análisis se construyó teniendo como referente la relación entre las categorías desarrolladas (enfoque psicosocial, infancia y estrategias pedagógicas), generando así un proceso donde las teorías y las experiencias prácticas entraron en diálogo para poder dar cuenta de la comprensión de las estrategias pedagógicas desde el punto de vista pedagógico y su lugar dentro de los procesos de apoyo psicosocial brindado a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.

Es así como el ejercicio investigativo se recoge en cuatro capítulos; el primero, denominado *Trayectoria de una interpretación de las estrategias pedagógicas*, contextualiza el proceso investigativo, en él se presenta el contexto social del que parte la pregunta de investigación, los antecedentes a los que se adhiere dicho problema, la justificación y el marco interpretativo desde el cual fue posible llevarla a cabo, así como una breve mención de las instituciones que hicieron parte de este proceso.

Se expone un segundo capítulo denominado *Enfoque psicosocial, infancia y estrategias pedagógicas, un horizonte de posibilidad en el trabajo educativo con población infantil en situación de desplazamiento*, donde se muestran las diferentes construcciones teóricas que se han

hecho frente a las tres categorías de análisis trabajadas en la investigación, *Enfoque psicosocial, Infancia, y Estrategias Pedagógicas*; para cada una se da una conceptualización dialógica a partir de diferentes autores que han desarrollado dichos conceptos y se presenta una relación con las demás temáticas articuladas al problema de investigación, como lo es el desplazamiento forzado, las construcciones que surgen a raíz de dichas coyunturas sociales tales como la concepción del niño como un sujeto político y de derechos, y los horizontes de sentido que pueden ampliarse desde el trabajo de estrategias pedagógicas como el arte, la memoria, el proyecto de vida y el juego.

En el tercer capítulo, *Estrategias pedagógicas: encuentros de la pedagogía y la educación con el enfoque psicosocial*, se encuentran los análisis del proceso investigativo; allí, en un primer momento, se muestra un análisis explicativo que evidencia por organización lo encontrado en los documentos y las entrevistas; en un segundo momento se desarrolla el análisis comprensivo, el cual da cuenta de una triangulación entre el cuerpo teórico, lo encontrado en los documentos y lo evidenciado desde los profesionales que han hecho parte de cada una de las propuestas, además se desarrolla una comprensión de las propuestas de las instituciones a la luz de una mirada pedagógica que teje relaciones y diferencias entre concepciones pedagógicas como el constructivismo, el humanismo y la pedagogía crítica, y lo hallado a lo largo del proceso investigativo.

Finalmente se presentan las conclusiones, donde se evidencia de manera específica el resultado del proceso interpretativo dado en el presente proyecto.

CAPITULO I. TRAYECTORIA DE UNA INTERPRETACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Estrategias pedagógicas, una propuesta desde el enfoque psicosocial para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, es un proyecto investigativo generado en el marco del Eje de Educación Cultura y Sociedad de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Su formulación se dio a partir del cuestionamiento de los lugares de la educación y pedagogía en los procesos de atención a la población víctima del conflicto armado en Colombia y del interés del grupo por reconocer los espacios de transformación dados a partir de la educación en las diferentes realidades socioeducativas del país.

El trabajo investigativo buscó realizar una interpretación de las posibles estrategias pedagógicas presentes en las propuestas de atención a la población víctima dadas desde enfoque psicosocial. En el proceso de rastreo de información y debido al interés del grupo se tomaron los programas para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, ya que este fenómeno se sigue dando a raíz de diferentes conflictos sociales, además de las nuevas formas de violencia ejercidas por grupos armados en varias regiones del país, encontrando que, pese a diferentes respuestas institucionales y de organizaciones sociales de base o de apoyo internacional, no ha sido posible la construcción de una propuesta adecuada que garantice el goce efectivo de los derechos y la reparación integral de la población afectada.

De ahí que al comprender el desplazamiento forzado como problemática que tiene incidencia a nivel social e individual, se reconoce como situación que afecta a los niños y niñas, quienes han sido una de las poblaciones más afectadas, debido a que este fenómeno pone a prueba la estabilidad personal y la solidez del núcleo familiar o social rompiendo los vínculos que el sujeto ha generado

con su entorno, incluidas sus relaciones y tejidos sociales y fracturando la sensación de seguridad al irrumpir en los procesos cotidianos.

El inicio del proceso investigativo tuvo lugar a partir de diversas preguntas: ¿cómo se da el trabajo de la educación y la pedagogía con otras áreas para apoyar en la construcción de procesos que brinden bienestar al sujeto?, ¿puede pensarse la educación como un proceso que ayuda a los sujetos que han atravesado situaciones de violencia a tramitar los hechos vividos para potenciar su capacidad de acción? Es de relevancia aclarar el reconocimiento que hace el grupo, que realiza el trabajo de grado, de la educación y la pedagogía como prácticas y procesos de reflexión que tienen incidencia en diversos lugares.

En ese sentido, fue necesario buscar antecedentes de la problemática en las bases de datos y repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior; esta búsqueda se orientó a algunos trabajos de grado, producciones académicas e investigativas en torno a la temática del desplazamiento forzado, sus afectaciones a la población de niños y niñas y los programas de atención, encontrando que desde el campo educativo y pedagógico existen propuestas diseñadas para trabajar con niños y familias víctimas del conflicto armado en diversos espacios (formales y no formales), tales como el trabajo de Toro titulado *“Acompañamiento psicosocial a niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia: un escenario para la acción sin daño”* (2011) donde se analizan los avances teóricos frente a los impactos psicosociales que deja el conflicto armado en los niños y niñas, así como los programas de intervención que se le brinda a esta población enmarcados en la acción sin daño.

El anterior trabajo tuvo como objetivos realizar una investigación de tipo exploratorio en torno al acompañamiento psicosocial que se realizó con niños y niñas víctimas del conflicto

armado en Colombia y así identificar los avances teóricos y prácticos apropiados del enfoque psicosocial y sus propuestas de intervención, para ello la autora acudió al análisis de contenido de diversos documentos, medios electrónicos, artículos, libros y publicaciones académicas e institucionales las cuales dieron cuenta de las propuestas de intervención a partir del estudio de casos de diferentes organizaciones que desarrollaron programas en diversos lugares del mundo. Como resultados se evidencian las afectaciones de tipo psicológico, físico y social que genera la situación de conflicto armado, como también los avances y vacíos existentes de tipo jurídico y por parte del Estado para hacer frente a esta situación. Por otra parte, el trabajo investigativo da cuenta de las intervenciones enmarcadas en el enfoque psicosocial formuladas a partir de la propuesta de Acción Sin Daño que buscan mitigar el daño causado, pero también permite reconocer a los sujetos infantiles como agentes y generadores de cambios y bienestar. Esta investigación permitiría ir reconociendo las teorías, aportes e impactos del enfoque psicosocial en los procesos de atención a la población de niños y niñas víctimas del conflicto armado, además es un trabajo que permitió al grupo preguntarse por el papel de lo educativo y lo pedagógico desde las organizaciones y dio luces en el aspecto metodológico al destacar el uso de los documentos como fuentes necesarias para la comprensión de las propuestas que se generan desde el enfoque psicosocial.

Otra de las producciones fue la de Rodríguez *“El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela. Estudio de caso de la Institución educativa Suroriental de la Ciudad de Pereira”* (2007) donde se analiza el desplazamiento forzado y su incidencia en la población estudiantil de dicha institución, con el objetivo de comprender las transformaciones que se dan en las dinámicas escolares al tener en la institución a población infantil víctima de desplazamiento, esto con el propósito de poder construir una propuesta pedagógica que permitiera entablar procesos

de sociabilización e integración; para lograr esto la investigadora acudió al método de estudio de caso, observación participante y entrevistas semi-estructuradas.

Esta investigación arrojó elementos que situaban el papel de la pedagogía y la educación como bases importantes para la satisfacción de necesidades, la formación de sujetos respetuosos hacia la diferencia y las tradiciones culturales y con la capacidad de transformar realidades para satisfacer las necesidades propias y colectivas; esto conllevó a los docentes de la institución el pensar otras formas de construir e impartir el saber teniendo en cuenta las dinámicas y el encuentro entre diferentes culturas que ahora se hacía latente en la escuela. Por ello este trabajo investigativo dilucidaba la incidencia de la pedagogía en el proceso de socialización, articulación de saberes y la apuesta por la transformación, el encuentro con el otro y una mirada a la labor del docente en estos procesos de socialización, lo que dio lugar a reflexiones en clave del presente proyecto, sobre los procesos prácticos que permitían la articulación de la educación en la atención a los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado. Siendo así este trabajo propicio el pensar las estrategias pedagógicas desde el reconocimiento de las necesidades específicas del sujeto para generar procesos educativos que permitan su movilización.

También se encontró el trabajo de Acosta y Carvajal *“Visibilización de las figuras de infancia configuradas por los niños y niñas en situación de desplazamiento por el conflicto armado, en la institución educativa Luis Carlos Galán (altos de Cazuca)”* (2014) que tuvo como objetivo generar un análisis de las figuras de infancia y la construcción de identidad de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, a partir de las condiciones del contexto (políticas, sociales y culturales) que se relacionan con las dinámicas de la institución educativa, se situaron a partir del método biográfico narrativo posibilitando a las investigadoras dar cuenta de los relatos de vida de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, lo que permitió visibilizar la interpretación de

realidades desde sus propios contextos donde el escenario escolar se convierte en el lugar que permite generar procesos de reconocimiento de subjetividades y formas de comprender el mundo. Por su parte esta investigación daría luces respecto al tema de infancia, ya que allí se reconocía esta categoría como una construcción social donde las experiencias de los infantes los configuran como sujetos históricos, sociales y culturales, lo que permitió dentro de nuestro trabajo el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos con la capacidad de reflexionar y tramitar el hecho vivido, dejando ver estrategias como las narrativas, como herramientas que posibilitan estos procesos.

Por lo anterior, estas producciones académicas, aportarían referentes en torno al interés investigativo, tales como el enfoque psicosocial, la pertinencia de la pedagogía y la educación en ese enfoque y la articulación de estos en las propuestas de intervención hacia la población infantil víctima de desplazamiento forzado.

Si bien se encuentran diversas producciones en el marco del desplazamiento y la educación, persisten algunos olvidos frente al análisis de la relación pedagogía – desplazamiento, tal como lo señala Ángel (2012) al decir que existe una “ausencia académica y de la universidad en el abordaje teórico y práctico de la relación pedagogía-desplazamiento” (p.70), por lo que invita a sistematizar y realizar investigaciones más amplias, no solo desde las instituciones que aborden el tema del desplazamiento y sus afectaciones, sino también desde el campo pedagógico ya que a partir de su saber se pueden gestar “proyectos educativos a la población receptora y a la población afectada” (Ángel 2012, p. 71) y apropiar la pedagogía como transformadora social y espacio de recuperación.

De ahí que la presente investigación se planteara en términos de la pedagogía y la educación, el análisis de lo teórico y práctico de las propuestas de atención para los niños y niñas víctimas del

desplazamiento forzado, esto enlazado al *enfoque psicosocial* el cual trabaja con la población en situación de desplazamiento forzado en el marco de programas de asistencia, de esa manera la investigación se trabajaría tomando en cuenta este enfoque ya que propone herramientas a partir del campo educativo para el proceso de apoyo psicosocial, planteando estrategias lúdicas, pedagógicas y terapéuticas dentro sus propuestas de intervención.

Lo anterior conduciría a un rastreo de las propuestas dentro del enfoque psicosocial que buscaran atender a los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, pero la información encontrada no arrojaba una conceptualización clara sobre cómo eran comprendidas esas estrategias pedagógicas, no había una definición amplia de las mismas desde este enfoque, lo cual dirigía el interés por develar la concepción de pedagogía y educación que se maneja desde el enfoque psicosocial.

De acuerdo a lo dicho, la investigación se propuso interpretar, identificar, conocer y comprender, las estrategias pedagógicas que se articulan en un proceso de enfoque psicosocial trabajado con población infantil víctima de desplazamiento forzado, esto con el fin de dilucidar las acciones que desde lo educativo y pedagógico intervienen para resignificar y generar nuevos horizontes de sentido, entendiendo que la relación e interacción de estos campos de saber posibilitan procesos de movilización y formación integral de los sujetos, lo cual permite poder comprender la función de la educación y la pedagogía y el modo en qué se conciben estos saberes en otros escenarios sociales, como lo son organizaciones públicas y privadas que recogen programas, proyectos sociales y políticas públicas con el fin de intervenir en la problemática.

A partir de ahí, surgiría la pregunta que guio el proceso investigativo: ***¿Cómo se comprenden las estrategias pedagógicas en el enfoque psicosocial trabajado en instituciones no formales con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado?***

Esta pregunta conllevaría a la búsqueda de instituciones que tuvieran algunas especificidades, es decir, que trabajaran el enfoque psicosocial como propuesta de atención a los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado, para luego conocer sobre sus procesos y programas de intervención. Una vez encontradas las instituciones, War Child y Secretaria de Integración Social (SDIS), se inició la revisión de documentos institucionales, políticas públicas, proyectos, metodologías y estrategias propias de cada institución, lo que estuvo enmarcado en el primer objetivo del proyecto: Identificar las estrategias pedagógicas trabajadas en el enfoque psicosocial con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en War Child y Secretaría de Integración Social.

War Child es una organización internacional perteneciente al tercer sector que realiza programas de intervención con población de Niños, Niñas, Jóvenes y Adolescentes (NNJA), víctimas de conflictos armados, en el caso colombiano, ha trabajado con esta población en el marco de hechos violentos y de desplazamiento forzado en diferentes partes del país, es de aclarar que el trabajo de la organización tomado para el proceso investigativo se centró en una experiencia reciente desarrollada en el departamento del Chocó ante una situación de emergencia debido a que un grupo de la comunidad indígena Wounaan del Bajo Baudó y el Litoral de San Juan, fue desplazado hacia Sivirú Playa y Docorodó (Chocó). En cuanto a la Secretaria de Integración Social (SDIS) esta institución se orienta por parámetros establecidos desde el Ministerio de Protección Social y el Distrito Capital, los cuales buscan activar rutas de restablecimiento de derechos y brindar herramientas para tramitar las afectaciones de un hecho victimizante. La Secretaría de

Integración Social cuenta con una estrategia para articular propuestas y actividades con el fin de aportar a la reparación integral y la restitución de derechos de los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado, dicha estrategia es llamada Atrapasueños y se desarrolla principalmente con población infantil.

En vista de lo anterior, el proceso investigativo se enmarco desde una perspectiva metodológica de corte *cualitativo*, puesto que ésta permite comprender e interpretar de manera amplia las cualidades de un fenómeno tal como lo es el desplazamiento forzado, sus causas, afectaciones y los programas de intervención que buscan su mitigación, al igual esta perspectiva permite comprender el mundo social en el que están inmersos los sujetos ya que enfoca la experiencia vivida junto a la interpretación y el significado que las personas le atribuyan. Según Mejía (2004) “La investigación cualitativa se orienta al análisis de fenómenos muy subjetivos que son poco comunicables, porque se trata de realidades altamente sensibles a las vivencias de las personas involucradas (...) en general, la vida subjetiva impregna el fenómeno social”(p.284) esta perspectiva permitió explorar la parte documental de las instituciones y la puesta en escena del trabajo desarrollado por los diferentes profesionales que hicieron y hacen parte de los procesos llevados a cabo con la población de niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado.

Como marco interpretativo se tomó la hermenéutica, dado que desde ésta es posible comprender la realidad social por medio de las experiencias humanas, según Chávez (1995) la hermenéutica tiene como finalidad realizar “un trabajo de selección, comprensión y una lógica de interpretación de los datos, cifras recolectadas y fuentes bibliográficas a un hecho, acontecimiento, transmisión oral, creencias y costumbres aceptando la singularidad y pertenencia de individuos y grupos” (p.48), siendo así, la hermenéutica permitió el abordaje de textos escritos y orales generando espacios de diálogo para la comprensión y sentido de los mismos, es por ello que una

vez leídos los documentos institucionales, se evidencio que las organizaciones asumían desde diferentes posturas las categorías presentes en la investigación (enfoque psicosocial, infancia y estrategias pedagógicas) es decir que en los textos se encontraron diversos significados en torno a un mismo tema.

Ahora bien, lo que se proyectó hacer para el ejercicio interpretativo fue el uso de la técnicas como el análisis de contenido, teniendo en cuenta la propuesta de Ruiz (2004) frente al mismo como una herramienta que permite “comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (p.45), así mismo, el autor plantea algunos niveles: de superficie, analítico e interpretativo, que se toman como pautas relevantes y en sintonía con la metodología hermenéutica que se propuso para el desarrollo de la investigación; el análisis de contenido permitiría visibilizar las posturas desde los lineamientos institucionales y la identificación de contextos, por ejemplo War Child se rige por políticas y tratados internacionales y sus intervenciones se realizan con la población dentro de su territorio, mientras que Secretaria de Integración Social tiene como base políticas nacionales en torno a la infancia y adolescencia y su trabajo se realiza con población proveniente de otras ciudades que llegan a la ciudad de Bogotá; esto indudablemente permitiría organizar, describir y analizar de manera sistemática y estructurada los documentos y así poder encontrar en ellos la información necesaria para describir e identificar las categorías que atravesaron el desarrollo de la investigación.

De igual forma estas técnicas corresponderían a las fases de la investigación: en un primer momento se revisarían los documentos de las organizaciones; por parte de War Child se tomarían los documentos institucionales amparados por reglamentos internacionales como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y también las metodologías realizadas en el

proyecto de intervención en el Chocó, entre otros; respecto a la Secretaria de Integración Social se revisó la política pública de Infancia y adolescencia, la estrategia Atrapasueños que trabaja directamente con los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado, y los proyectos bajo los cuales se desarrolló la estrategia¹.

Una vez desarrollado el análisis de contenido, desde el cual se esperaba encontrar o entrever en los documentos institucionales el componente pedagógico y las estrategias pedagógicas a través de las cuales se llevó a cabo la atención a los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, se dio lugar a una serie de entrevistas a los profesionales encargados de coordinar, desarrollar y llevar a cabo las propuestas, lo cual tendría como objetivo identificar la perspectiva pedagógica que manejaran dichos profesionales en el desarrollo de su práctica.

Lo anterior se iría a la par de la construcción de un capítulo que recogiera las bases teóricas de las categorías que atravesarían la investigación: el *enfoque psicosocial* y sus perspectivas teóricas y prácticas, *la infancia* como una construcción social y las *estrategias pedagógicas* en relación con los espacios de reflexión dados entre la educación y la pedagogía, todo ello situado en los procesos de intervención o metodologías propuestas para el trabajo con la población en situación de desplazamiento forzado desde las instituciones mencionadas y en el enfoque psicosocial. Estas categorías surgieron dada la necesidad de interpretar las estrategias pedagógicas a la luz de unos marcos comprensivos que dialogaran con las particularidades de la población, las características de las instituciones y sus propuestas; y sobre todo con la situación de

¹ Documentos revisados:

Para War Child: Estado del arte, Orientaciones sobre el programa, Metodologías I DEAL, Asistencia humanitaria para poblaciones desplazadas proyecto Fast Flex IDP Choco.

Para Secretaria de Integración Social: Proyecto 760: Protección Integral y Desarrollo de Capacidades de Niñas, Niños y Adolescentes, Proyecto 735: Desarrollo integral de la primera infancia en Bogotá, Estrategia Atrapasueños y Lineamientos Papatol de Sueños y la Política Pública de Infancia y Adolescencia Bogotá 2011-2021.

desplazamiento y sus afectaciones a los niños y niñas, así mismo, las categorías propuestas fueron surgiendo como construcción que se nutriría del rastreo inicial, el análisis posterior de los documentos de las instituciones y la lectura de los referentes teóricos.

La construcción teórica se reconoció como una lectura del fenómeno a estudiar, lo que permitió considerar cómo las diferentes maneras de concebir a los sujetos marca y ha marcado toda una forma de acción sobre los mismos, esto específicamente en relación con la infancia y su consideración como categoría que integra un discurso de derechos y un discurso político, concepciones que al ser tomadas en cuenta dentro del análisis, permitieron considerar las estrategias pedagógicas como una elaboración única en cada proceso, que se sitúa de diferentes maneras, dependiendo de los lugares desde donde se propone el acto educativo, y aquí no solo se consideró la concepción de infancia sino que también se situó la comprensión del enfoque psicosocial, como un enfoque diverso en sus consideraciones, de este modo, las estrategias pedagógicas no solo se elaboran en el sentido práctico como un intento por generar otras situaciones de aprendizaje, sino que su interpretación es mucho más compleja y es necesario ubicarlas en un marco de referencia para poder dar cuenta de su potencial en los procesos educativos, como los que se dan en los procesos de atención a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.

Lo mostrado hasta el momento corresponde a una contextualización del proceso investigativo, sus inicios y el trayecto que dio lugar al presente documento, de ahí que lo concerniente al proceso de análisis, relacionado con el tercer objetivo, el cual es comprender las estrategias pedagógicas desarrolladas en el enfoque psicosocial a partir de los análisis de las propuestas de War Child y SDIS en diálogo con las formulaciones teóricas, se muestre de manera amplia en el tercer capítulo del trabajo, denominado “Estrategias pedagógicas un lugar de

encuentro y reflexión desde el enfoque psicosocial para la atención niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.”

Para no ir más lejos, cabe mencionar que el presente proyecto representa un esfuerzo por visibilizar los múltiples lugares de la educación y la pedagogía, su carácter relacional y su incidencia en los diferentes procesos que intervienen con los sujetos víctimas del desplazamiento forzado y el conflicto armado en Colombia, tema aun latente en la realidad del país.

CAPITULO II. ENFOQUE PSICOSOCIAL, INFANCIA Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, UN HORIZONTE DE POSIBILIDAD EN EL TRABAJO EDUCATIVO CON POBLACIÓN INFANTIL EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO

Comprender la naturaleza de las estrategias pedagógicas que se desarrollan dentro del enfoque psicosocial trabajado con niñas y niños en situación de desplazamiento forzado, pone en evidencia la necesidad de reconstruir estos conceptos: enfoque psicosocial, infancia y estrategias pedagógicas, como lugares de referencia que permiten abordar la problemática del desplazamiento forzado desde otros niveles.

De este modo, en un primer momento, se aborda la conceptualización y seguimiento teórico al enfoque psicosocial desde perspectivas desarrolladas por Fals Borda y Martín-Baró, entre otros autores, y se da una aproximación al panorama polisémico que surge a propósito de situar el enfoque psicosocial como enfoque de atención para las víctimas del conflicto armado en Colombia. Estas aclaraciones permiten establecer la relación posible entre el enfoque psicosocial, educación y pedagogía.

Seguidamente, se desarrolla la infancia como una construcción social y cultural donde el niño es visto como sujeto de derechos y sujeto político, permitiendo este acercamiento realizar una comprensión de la infancia víctima del conflicto armado en Colombia.

Finalmente se elabora un recorrido conceptual por las estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta que no es un concepto estático, pues este cambia de acuerdo a las interpretaciones que se toman sobre pedagogía, sujeto y la realidad misma; de ahí que las estrategias pedagógicas se puedan presentar como un proceso de diseño, desarrollo y reflexión que se da de manera particular

en cada situación. Teniendo en cuenta lo anterior se expone una relación entre pedagogía, memoria, juego, arte y proyecto de vida, permitiendo plantearlas como estrategias pedagógicas.

1 Enfoque Psicosocial

El acercamiento al enfoque psicosocial como propuesta que tiene una comprensión de la realidad, los sujetos y sus interacciones, se hace a partir de algunos de sus referentes conceptuales. En esa medida se presenta inicialmente un acercamiento a los trabajos de Ignacio Martín-Baró y su propuesta desde la psicología comunitaria, así como se reconocen los aportes de Orlando Fals Borda en su comprensión de las categorías de comunidad y de transformación.

Seguidamente, se muestran diferentes acercamientos a la realidad del enfoque psicosocial y a sus lugares de sentido teniendo en cuenta el contexto colombiano y la situación de conflicto. A partir de allí se mostrará el enfoque psicosocial como postura que articula una perspectiva de sujeto y reconoce su capacidad de construirse y transformarse, esto con el fin de poner en diálogo los espacios de transformación dentro del enfoque psicosocial a través de los procesos educativos y pedagógicos, pues estos permiten el reconocimiento del sujeto como sujeto activo con la capacidad de enfrentar situaciones adversas a través de su movilización.

Acercamiento al enfoque psicosocial desde su conceptualización y realidad.

Hablar de enfoque psicosocial en la actualidad permite situarlo como una perspectiva de trabajo sistematizada que además tiene una historia; en el caso colombiano ha sido un enfoque ampliamente trabajado en los procesos de intervención y apoyo a víctimas del conflicto armado (Bello 2009, Beristaín 1997). Sin embargo, es importante reconocer que para abordarlo se necesita ir un poco más lejos en cuanto a su rastreo. El término psicosocial puede proceder de variados autores y corrientes que lo ubican desde diferentes miradas. Desde Kurt Lewin (1946) se ubica al

hacer una interpretación de su noción de campo y la propuesta de investigación - acción. El autor señala que el campo es una construcción relacional donde el sujeto se encuentra inmerso en un espacio de fuerza y luchas; frente a la propuesta de investigación – acción se reconocen puntos como la preocupación por la teoría y la práctica, sus configuraciones y los modos de generar investigación. También, desde el abordaje de Berger y Luckman (1968) y su trabajo de la construcción social de la realidad, se encuentran acercamientos a la perspectiva psicosocial desde su tesis donde propone que la realidad se construye socialmente desde la interacción del individuo con el grupo y con las circunstancias presentes (estructurales e históricas). No obstante, en función de la búsqueda de interpretaciones de lo psicosocial que permitan comprender el enfoque desde la realidad colombiana, se toma el término de lo psicosocial desde los trabajos de Ignacio Martín-Baró y Orlando Fals Borda ya que sus posturas permiten situar antecedentes del enfoque psicosocial desde Latinoamérica y así abrir un primer marco de comprensión del enfoque y su desarrollo en Colombia.

Dialogar con la propuesta de Martín-Baró implica reconocer su postura y producción en el marco de la psicología, específicamente en la corriente de la psicología social. Gran parte de su trabajo estuvo marcado por los contextos de violencia que se dieron en El Salvador. Esto contribuyó a que su propuesta se caracterice como una apuesta de la psicología social vinculada a una postura política que también se presenta como un compromiso ante la realidad (Martín-Baró, 1983).

Rastrear lo psicosocial desde Martín-Baró es, pues, reconocer en su obra la idea de que la realidad y sus situaciones tienden a generar tal influencia en el sujeto que se hace necesario comprender la situación real y poner en marcha un plan de acción que intente superar sus dificultades. El acento de este autor está en la forma en cómo se abordan dichas problemáticas,

pues su trabajo se da desde un lugar que contiene un compromiso ético y político donde se mezcla una perspectiva de lo comunitario y también de lo contra-hegemónico, y desde donde la psicología no se representa como un lugar de intervención sobre el sujeto sino como un espacio donde el sujeto también se implica como agente; la obra de Martín-Baró permite leer el trabajo disciplinar de la psicología desde un espacio más situado, comprensivo y dialógico con la realidad.

En cuanto al rastreo del enfoque psicosocial es importante ir a la comprensión de la realidad y de la sociedad que realiza Martín-Baró, ya que en el compromiso manifiesto del autor por la comprensión de la realidad social es donde su propuesta cobra relevancia, pues allí da cuenta de una interpretación del sistema social, el grupo humano y sus relaciones sociales de manera conjunta, relacional, histórica y crítica. Es precisamente en su libro “Sistema grupo y poder” (1989), donde Martín-Baró analiza cómo la comprensión de la realidad misma posibilita ciertas interpretaciones que le dan un papel activo a la acción para la transformación, de ahí que su comprensión de la realidad social no esté distanciada de una perspectiva del sujeto en relación con otros. Así pues, lo psicosocial desde este autor se puede presentar como una interpretación del sujeto en relación, es decir el ser y sus vínculos tanto con otros como con su contexto. Además, el modelo psicosocial desde Martín-Baró reconoce la realidad social del sujeto y su grupo, constituyéndose como una perspectiva comprensiva y dialógica con las circunstancias y particularidades de cada grupo, y también reconociendo el carácter histórico de los grupos y en consecuencia del sujeto mismo (Martín – Baró 1992).

Por otro lado, es posible rastrear lo psicosocial desde sus planteamientos acerca de las consecuencias de la guerra, entendido aquí como trauma psicosocial; en ese sentido Martín-Baró expone (Martín – Baró 2003):

Al hablar de trauma psicosocial se insiste en que el trauma es producido socialmente y, por lo tanto, que su comprensión y su solución no solo requieren atender al problema del individuo, sino a sus raíces sociales, es decir, a las estructuras o condiciones sociales traumatógenas. (p. 293)

Entonces lo psicosocial puede comprenderse desde el autor como una categoría interpretativa de la realidad, el sujeto, sus interacciones y relaciones que no solo permite su comprensión sino también pensar los procesos de atención como procesos transformadores y de movilización.

Orlando Fals Borda, reconocido sociólogo y educador colombiano, plasmó en su obra la realidad colombiana y también propuso y desarrolló métodos de trabajo muy estrechos con una perspectiva comunitaria y de participación, de ahí que se reconozca dentro de su trabajo la llamada Investigación Acción Participativa (I.A.P), propuesta que vincula la acción comunitaria con la investigación.

En ese sentido se hace un reconocimiento de lo psicosocial como categoría implícita dentro de las propuestas de Fals Borda ya que, al comprender al sujeto desde su historicidad y su relación con el contexto, como puede leerse, por ejemplo, en sus trabajos sobre el campesinado colombiano (1957/1975) y los análisis acerca del conflicto, la violencia y la estructura social colombiana (1962), el autor permite una apropiación de lo psicosocial en términos de acción, praxis y movilización; es decir, la acción psicosocial se traduce como un proceso que dialoga con los factores estructurales que mantienen una situación de marginalidad, opresión o explotación en los sujetos para generar espacios de concienciación que permitan la movilización y la transformación de sus condiciones de vida (Cerullo, Weisenfeld, 2001). Además, el acercamiento a lo psicosocial desde Fals Borda permite hacer una lectura de la relación sujeto – comunidad ya que este autor no

maneja una perspectiva cerrada, sino que permite pensar la construcción del sujeto a partir de su interacción con otros, su entorno y su historia, por ello sus propuestas, aportan elementos que permiten comprender como las situaciones en las que está inmerso el sujeto son susceptibles de problematizarse y de transformarse.

Lo anterior es un breve acercamiento desde las interpretaciones de la propuesta investigativa de Fals Borda. En sus trabajos encontramos una propuesta de reconocimiento del saber popular como conocimiento. Su esfuerzo estuvo orientado a que, a través del conocimiento de la realidad, los sujetos y los grupos llegasen a comprenderla para emprender acciones para su transformación (Fals Borda 2015).

En ese sentido cabe destacar que la propuesta de la Investigación Acción Participativa, desde su planteamiento mismo, permite develar lo psicosocial como una forma de comprender al sujeto en relación con otros, donde las relaciones juegan un papel importante ya que son los vínculos que permiten tejer comunidad, es decir vínculos que dan lugar a un reconocimiento del otro; en términos de Fals Borda y A. Rahman (1992):

Si el binomio sujeto/objeto ha de ser resuelto con un dialogo horizontal, como lo exige la IAP, este proceso tendrá que afirmar la importancia de <<el otro>> y tornarnos heterólogos a todos. Respetar diferencias, escuchar voces distintas, reconocer el derecho de nuestros prójimos para vivir y dejar vivir (p. 19)

Así pues, vemos cómo el trabajo tanto de Martin-Baró como de Fals Borda permite generar un rastreo de lo psicosocial desde el contexto latinoamericano, reconociendo que las dinámicas de las realidades de Latinoamérica han permitido proponer formas de trabajo que entran en tensión con los paradigmas establecidos, de ahí que la concepción de lo psicosocial esté fuertemente ligada

a un reconocimiento del sujeto en relación con otros, y también en relación con las situaciones presentes en su realidad. Desde aquí lo psicosocial se presenta como una mirada de amplitud que reconoce que para afrontar diferentes situaciones hay que ir más allá de la afectación del medio sobre el sujeto, y comprender dicha afectación desde una perspectiva histórica e interpretativa que revele estructuralmente el problema para poder ejercer acciones sobre el mismo. (Fals Borda 1978; Paulo Freire, 1970)

Por otro lado, generar un acercamiento al enfoque psicosocial teniendo en cuenta la complejidad de la realidad colombiana implica asimismo reconocer la situación de conflicto que ha atravesado el país y el trabajo que se ha realizado para mitigar sus consecuencias. En primera instancia se muestra la perspectiva de enfoque psicosocial desde la mirada del Estado colombiano a través de la Ley 1448 De 2011 (Ley de víctimas y restitución de tierras) y del Programa De Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas (PAPSIVI), los cuales conciben este enfoque como una “guía ética y metodológica para la atención de tal situación social y para la relación con las personas, grupos y comunidades, cuyos derechos han sido vulnerados en el marco de dichos conflictos” (Ministerio de Salud, 2012, p. 21). Así mismo, la perspectiva estatal reconoce al enfoque psicosocial como un proceso que articula acciones orientadas a la restitución de derechos y a la generación de espacios que permitan el desarrollo de las potencialidades de la comunidad y sus integrantes para recuperarse y ejercer su autonomía y generar nuevos horizontes.

En ese sentido, la Ley de víctimas y restitución de tierras, Ley 1448 de 2011, plantea que para la atención de víctimas se debe trabajar desde el enfoque psicosocial de manera integral y transversal, y se refiere a esta atención como “la acción de dar información, orientación y acompañamiento jurídico y psicosocial a la víctima, con miras a facilitar el acceso y cualificar el ejercicio de los derechos a la verdad, justicia y reparación” (Art. 49). Allí lo psicosocial se presenta

como un proceso interdisciplinario que plantea el desarrollo del sujeto, la sociedad y la cultura de manera relacional, sin ser separados; sin embargo, en relación con lo que plantea la ley en mención, cabría hacer énfasis en que el enfoque psicosocial no siempre se ha trabajado de la misma manera y muchas veces este mismo puede caer en atenciones asistencialistas que no permiten la movilización de los sujetos.

Es interesante dejar por sentado cómo el enfoque psicosocial se ha tomado como una postura de trabajo, en este caso reconocida por el Estado colombiano como enfoque de propuesta para la atención a las víctimas del conflicto. De igual modo, este reconocimiento implica mirar de diferentes maneras el enfoque, ya que como lo manifiesta Alfaro (2012):

La estatalización de la intervención psicosocial y el modo de operativización de las políticas públicas, en las cuales el Estado con sus planes asistenciales se convierte en un obstáculo para potenciar otros procesos y agenciar el cambio, ya que contribuye a que los sujetos y grupos se conviertan en entes pasivos y dependientes, con esquemas rígidos de intervención que no propician el diálogo con los sujetos, grupos ni comunidades a los que se dirigen, ni el reconocimiento de sus recursos y potencialidades (p.7)

El hecho de que se proponga el enfoque dentro de los planes y políticas públicas para la atención a las víctimas del conflicto armado también permite reconocerlo más allá de una perspectiva asistencial, que si bien puede no ser la más potente en cuanto a la movilización de los sujetos, sí permite en un primer momento la atención de las necesidades básicas y la restitución de derechos indispensables, como el derecho a una alimentación adecuada, vivienda, agua y saneamiento, entre otros, para permitir el restablecimiento del sujeto en comunidad (Toro 2011).

Desde la interdisciplinariedad el enfoque psicosocial es abordado como perspectiva influyente en el desarrollo de capacidades, procesos de cambio y reflexión tanto en lo individual como en lo social. Alvis (2009) comenta que el enfoque psicosocial corresponde a un proceso de intervención en la medida en que este, con la participación de diversos actores tales como educadores, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros, aportan a los sujetos y a la comunidad desde sus saberes, especificidades y campos de acción para así poder trabajar en la mitigación del daño y buscar mejores calidades y condiciones de vida para la población afectada por determinado hecho; esto porque, como ya se ha dicho, el enfoque psicosocial tiene una mirada que abarca diversas dimensiones del sujeto, comprendiéndolo desde su contexto, sus relaciones sociales, históricas, personales y grupales donde sus experiencias son relevantes en los procesos de transformación.

Desde trabajos llevados a cabo en Colombia, como los realizados por Ramírez y Martínez (2015), también se muestran otras comprensiones del enfoque psicosocial como:

Una perspectiva teórica que se centra en el estudio de las interacciones, que parte de reconocer que psique y sociedad no son dos realidades independientes, sino que lo social es constitutivo de lo psicológico” es decir “Reconoce la integralidad de la persona, teniendo en cuenta el contexto en el que se ha desarrollado, los hechos que ha vivido, el significado que les ha dado, el sufrimiento que ha experimentado, así como las capacidades que posee. (p.22)

En esa medida, el enfoque psicosocial puede entenderse como una propuesta de intervención que integra diversos aspectos que son transversales en la vida del sujeto, intentando dar respuestas desde un componente articulador donde no solo se ve al sujeto en su individualidad sino donde se abre necesariamente la mirada a otras realidades como la comunitaria y la familiar; respecto a esto Bello (2011) comenta que el enfoque psicosocial intenta no solo reconocer lo problemático de

determinada situación, sino que también posibilita la creación de espacios donde se tengan en cuenta las potencialidades de las personas que han sufrido la situación de desplazamiento para poder articularlas en su proceso hacia una mejor calidad de vida.

En definitiva y de acuerdo con Peña (2017), el enfoque psicosocial tiene su base en la forma de concebir al sujeto para los procesos de intervención y ayuda ante sus problemáticas específicas, mientras que el método hermenéutico se dirige a la comprensión de fenómenos y problemáticas sociales (psicológicas, culturales, económicas, tecnológicas, educativas, pedagógicas, políticas entre otras) por parte de los analistas e investigadores.

Puede decirse que lo psicosocial “alude a ese espacio de encuentro entre lo subjetivo y lo colectivo, pero sin perder de vista la experiencia personal del sujeto” (Bello, Cardinal y Arias 2000, p. 18), y por ello la definición de lo psicosocial no solo responde a conceptualizaciones teóricas o científicas, sino que allí también intervienen las experiencias y los saberes prácticos y vivenciales de las personas en su comunidad.

El enfoque psicosocial reconoce las múltiples dimensiones implicadas en el desarrollo de vida del ser humano. Estas no pueden ser concebidas como desarrollos individuales sino ubicadas en medio de diversas relaciones que teje el sujeto en comunidad, de ahí que sea necesario, como lo manifiestan Ramírez y Martínez (2015): “reconocer que el bienestar no solo depende del individuo, también de las circunstancias que lo rodean y en las que ha socializado, de su entorno interpersonal, comunitario, del sistema de valores, creencias, condiciones sociales, ambientales y políticas en el que se desarrolla” (p.12)

En ese sentido, el enfoque psicosocial aborda la situación de desplazamiento en el momento en que presenta estrategias de atención que intentan mitigar las afectaciones ligadas a este hecho,

las cuales generan una ruptura en las dinámicas de desarrollo del sujeto afectando sus relaciones con el entorno y desestructurando su cotidianidad. Esto puesto que, en efecto, “el desplazamiento de personas, familias y comunidades enteras implica una pérdida de medios de subsistencia (...) y lesiona los proyectos de vida individuales y colectivos”. (Martínez y Arévalo, 2009, p.18)

A raíz de estas afectaciones se han dado algunas perspectivas de atención que ponen un énfasis particular en el sujeto, patologizando las respuestas de este ante un hecho violento y acudiendo a intervenciones de carácter clínico. Es por ello que asumir el desplazamiento desde el enfoque psicosocial implica no patologizar a sus víctimas ni medicalizar su sufrimiento, puesto que este enfoque, como hemos visto, reconoce las raíces histórico-sociales en las cuales se desarrolla la guerra y sus secuelas (Bello 2011).

De lo anterior es posible entender el enfoque psicosocial de manera situada como aquel que dialoga con las condiciones sociales, políticas, religiosas, culturales y económicas en las cuales se da un hecho que afecta las diversas dimensiones de los seres humanos que lo viven. Es por esto que el enfoque psicosocial puede abordarse como una forma de intervenir en determinadas problemáticas con la finalidad de reconocer, desarrollar y fortalecer las capacidades y potencialidades de las personas, reparar su integridad y dignidad, y propiciar así un estado de bienestar con el fin de mejorar las condiciones de vida y restablecer los derechos vulnerados de aquellos que han vivido un hecho violento o una situación de crisis, no solo atendiendo al sujeto en su individualidad sino respondiendo a las dinámicas sociales que convergen en su construcción.

Enfoque psicosocial y su perspectiva de sujeto a propósito de la educación y la pedagogía como lugar de encuentro y movilización.

Dentro del enfoque psicosocial es posible articular miradas, saberes e instancias que promueven un trabajo integral que orienta a la resignificación y transformación de experiencias como el desplazamiento forzado, ya que posibilita un proceso de movilización que aporta tanto a la persona como a la comunidad. Esto necesariamente está ligado al reconocimiento del sujeto como un sujeto histórico (Zemelman 1997) que se configura a partir de las diversas interacciones que logra, perfilando así las relaciones de cooperación como relaciones de transformación. Este enfoque articula la relación dialógica de los individuos con la sociedad y viceversa, y las fuerzas que inciden en esta dinámica, creando escenarios de interacción y de construcción de los sujetos. En la medida en que el enfoque psicosocial reconoce las transformaciones históricas, cambia con la cultura (Ramírez y Martínez, 2015), es decir que el enfoque responde a dinámicas distintas de acuerdo al contexto, de ahí que no se opte por reconocerlo como un modo de acción cerrado y lineal sino como uno que muta de acuerdo con cada situación.

Por consiguiente, hablar del sujeto en el enfoque psicosocial exige en un primer momento reconocer algunas posturas que han surgido a propósito de la realidad social del país. Es así como Bello (2011) propone al sujeto en el marco del enfoque psicosocial trabajado con víctimas del conflicto armado, como un sujeto colectivo que se construye en medio de relaciones que lo conectan como sujeto a una realidad específica, argumentando que dichas relaciones son principales para su desarrollo ya que el sujeto necesita de ese gran otro social para poder constituirse; en consecuencia, reconocer al sujeto víctima como sujeto histórico genera comprensiones del mismo como ser con capacidad de agenciamiento.

Al respecto, Zemelman (1997) asegura que la historicidad hace parte constitutiva de la construcción subjetiva del sujeto, y es por ello que no es posible afirmar que un sujeto se ubica en el presente olvidando todo su pasado, sino que de una u otra forma su condición histórica se remonta a interiorizar cada una de sus experiencias en el espacio tiempo de su existencia y fijarlas allí con algún propósito; por ello puede decirse que vivir una situación de violencia sin duda genera un impacto en los sujetos, pues esta experiencia le da un giro a sus perspectivas de vida ya sea de manera positiva o negativa.

Estas vivencias entrelazan el aspecto afectivo y cognitivo, los cuales permiten significar, comprender y discernir las estructuras influyentes del mundo. Así, los sujetos se van constituyendo desde su historia a través de la memoria, la cual brinda elementos para articular los aspectos de su pasado con las vivencias del presente y así imaginar un futuro enmarcado en el campo de lo posible y pensar otros mundos alternativos en una constante correlación con el ambiente que les rodea. Los sujetos, pues, sienten y actúan en las circunstancias de la vida cotidiana y el proceso social e histórico del cual son emergentes y a la vez actores (Fabris, 2011).

De ahí que hablar de lugares de transformación desde el enfoque psicosocial pueda relacionarse con los ámbitos de la pedagogía y la educación si se toman como espacios de encuentro donde los sujetos tienen la posibilidad de pensar su realidad y lo que les afecta de la misma. Asimismo, estos espacios generan nuevas propuestas de trabajo que incluyen una visión del sujeto como un ser crítico e histórico que puede reflexionar a partir de su realidad y crear alternativas para construir y construirse de otros modos; respecto a esto Gómez (2012) plantea un posible lugar de la educación dentro del aspecto sociopolítico e histórico-cultural de la acción psicosocial al argumentar que:

Un nivel histórico cultural [*de la acción psicosocial*] permite posicionar los relatos, narraciones y acciones públicas de la gente en dispositivos educativos y comunicativos que recogen las narrativas, símbolos y herramientas culturales que se transmiten de generación en generación y que encuentran espacios de difusión en medios de comunicación y en la escuela, contribuyendo a la construcción de imaginarios sociales y memoria histórica, en la formación de las nuevas generaciones. (p.357)

En esa medida se puede comprender el enfoque psicosocial desde la interdisciplinariedad, lo que permite la articulación de su práctica con los saberes pedagógicos teniendo en cuenta que los dos convergen en la dimensión social y sus apuestas por el cambio. La pedagogía, en efecto, no sólo se piensa en función de lo cognitivo, sino que a su vez se relaciona con lo afectivo promoviendo aquellas construcciones individuales, sociales y culturales que se gestan en el desarrollo integral y armónico de los sujetos (Zubiría, 2004). Es preciso resaltar que la pedagogía y la educación enmarcadas en el enfoque psicosocial son lugares que potencian los procesos de movilización del sujeto, lo que le permiten desarrollar capacidades y habilidades, construirse en interacción con otros, comprender su historia a la luz de nuevas interpretaciones y así construir nuevos horizontes de sentido.

Ahora bien, abordar el enfoque psicosocial en clave de la posibilidad de movilización del sujeto implica reconocer en este una capacidad de poder transformar aquellas experiencias que pueden dejar secuelas en su vida. Por ello es que se establece una relación con la resiliencia, vista como un espacio donde los sujetos se permiten aprender a vivir resignificando los hechos, convirtiendo las experiencias en un trampolín para la transformación.

Los procesos resilientes no solo dependen del sujeto y de su interacción inmediata con el contexto, sino que hacen parte de un asunto más amplio que integra en un primer momento la acogida que se debe brindar al sujeto luego de un episodio doloroso, y luego la necesidad de contar

con redes de apoyo como la familia e instituciones que le ofrezcan lugares en donde pueda resignificar el hecho vivido; vale decir que es importante trasladar estos procesos a lo cultural y lo social para que el sujeto pueda continuar con su proceso de socialización (Cyrulnik 2002). Aquí cobra importancia el aspecto pedagógico ya que desde los procesos educativos y pedagógicos se gestan espacios donde los niños en interacción con otros pueden establecer lazos y vínculos, reflexionar sobre lo vivido y construir un proceso resiliente que permanezca en diálogo con sus experiencias pasadas y las venideras.

Por otro lado, la relación dada entre pedagogía y resiliencia es posible verla desde Villalobos y Castelán (2007, p.4): “la resiliencia es una técnica de intervención educativa sobre la cual es necesario desarrollar una reflexión pedagógica: la resiliencia permite una nueva epistemología del desarrollo humano, enfatizando en el potencial humano”, por consiguiente en ella se acoge el enfoque psicosocial y la educación, entendiendo que estas posturas están en la constante búsqueda del desarrollo del potencial del sujeto con el fin de apoyar el desarrollo del sujeto en la sociedad.

En esta relación entre pedagogía, educación y enfoque psicosocial también surgen otras perspectivas importantes a tener en cuenta para la comprensión de las estrategias pedagógicas. Estas perspectivas y relaciones comparten algo más que el fin de movilización o transformación del sujeto, y ese algo es la mirada que tienen del mismo. En este caso se habla de los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado, y por lo mismo es importante reconocer la noción de infancia como categoría que permite el análisis situado de las estrategias pedagógicas.

2 Infancia

Considerar la infancia dentro del presente trabajo es necesario puesto que es una categoría que permite generar diálogos con situaciones como el desplazamiento forzado enmarcado en el

contexto colombiano como una problemática que también afecta a una parte de la población infantil. Abordar la infancia como categoría de análisis es también relevante ya que al preguntarse por las estrategias pedagógicas se comprende que estas, necesariamente están pensadas en función de un sujeto, en este caso niños y niñas en situación de desplazamiento. De ahí la pertinencia de elaborar un acercamiento conceptual en torno a la infancia como lugar de comprensión que permite abordar las estrategias pedagógicas no solo desde su diseño y desarrollo sino desde su contenido implícito acerca del sujeto al que son dirigidas.

Es así como se presenta la conceptualización de infancia a partir de una breve contextualización histórica que permite hablar de ella como una construcción social. Además, se genera un acercamiento a la concepción del niño como sujeto de derechos y sujeto político y, finalmente, se enlaza lo anterior a un análisis de la situación de desplazamiento y la incidencia en la vulneración de los derechos de los niños y niñas que lo han vivenciado.

Ahora bien, en el desarrollo del apartado se hará mención de los términos *niños y niñas*, consideración que se da desde la idea del niño como un ser en desarrollo (biológico, cognitivo, psicológico y social), lo que permite abordar las consecuencias de una problemática como el desplazamiento forzado en función de la afectación en los niños de una forma más situada; por otro lado también se hará uso del concepto de *infancia*, que hace alusión a un término más abstracto que se ubica desde otro lugar de la realidad, es decir, la infancia se mueve en el marco de la interpretación, de las formas de concebir, comprender y significar al niño y niña desde los discursos (legal, psicológico, educativo, médico, cultural, etc.)²

² Cabe aclarar que esta diferenciación también representa una dificultad en torno a los debates sobre la infancia, ya que como lo menciona Marre (2013): “Otra característica de los estudios sobre infancia es la frecuente superposición –o la difícil diferenciación– entre la infancia en tanto que conjunto de ideas socioculturales y los niños/as en tanto que seres humanos. La construcción de la infancia como objeto de estudio y como destino

La infancia como una construcción social.

Abordar la infancia como una construcción social es comprenderla desde su carácter relacional, es decir, como una elaboración que no parte de un solo lugar sino que se encuentra inmersa en diferentes espacios, prácticas y disciplinas; en palabras de Martínez (2011, p.47), “La infancia no es un objeto apropiable por una sola disciplina y se puede abordar, en principio, como un conjunto de actividades regulables, modulables y controlables”.

En ese sentido, se toma la infancia como una construcción social, entendiendo que:

La premisa principal de la tesis de la construcción social de la infancia es que el «niño» no es una categoría natural ni universal, determinada por la biología; tampoco es algo inamovible. La infancia, por el contrario, es algo variable desde el punto de vista histórico, cultural y social (Pérez, 2004, p.2).

Dicha construcción se da a través de un contexto histórico-cultural, y por ello para abordar la categoría de infancia es necesario hacer un barrido histórico elemental que muestre una panorámica simple de la construcción de este concepto, y comprender de este modo al niño como sujeto que se posiciona -desde los discursos- en diferentes lugares de la realidad.

Teniendo en cuenta que “no existe una única concepción de infancia sino varias, y que dicha variedad está atravesada por las distintas posiciones en la estructura de poder social, político y económico” (Pérez, 2004 p.1), la infancia hace parte de una construcción histórica propia de la modernidad y se encuentra en constante cambio, sea hacia su reafirmación o desvanecimiento, a su vez que se adapta y también permea los discursos que están presentes en la realidad (Nadorowski,1999).

de intervenciones, planes e intervenciones profesionales y técnicas a menudo acaba eclipsando a los niños y niñas como sujetos de estudio, análisis y destino de esos planes e intervenciones” (p. 11).

Considerar las diferentes formas de concebir al niño a lo largo de la historia, implica reconocer que la infancia también hace parte de una construcción cultural, lo que a su vez conlleva unos diferentes posicionamientos al respecto, como lo plantea Jaramillo (2007): “la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia” (p. 110).

En efecto, es posible ver cómo cada una de las facetas y lugares que ha ocupado el niño en la sociedad ha estado mediado por una relación con el adulto; es el adulto quien le ha otorgado diferentes tareas y roles sociales, y es el adulto quien en la actualidad se constituye como ese ser que entrega al niño al mundo social. Frente a esto, Pérez (2004) comenta:

Son los adultos (cuyo poder no puede abstraerse de las formaciones más generales de clase social, género, raza, ni de la dinámica del capitalismo) que, tal vez inevitablemente (por la propia dimensión de dependencia social y física), han monopolizado el poder de definir la infancia (p. 17).

Con ello se puede afirmar que “los modelos y el lugar social de los niños ha cambiado históricamente, en estrecha relación con los cambios de actitud de los adultos frente a los niños.” (Pérez, 2004 p.17) y estos cambios de actitud a su vez han estado mediados por diferentes situaciones del contexto.

Sin embargo, hay otros enunciados que proponen la configuración de la infancia a partir de las construcciones discursivas sobre la misma y sus configuraciones en la realidad social, respecto a esto, Noguera y Marín (2007) manifiestan lo siguiente:

El conjunto de imágenes contradictorias y paradójicas de la infancia, anclado en la concepción que de ella produjo la modernidad experimental (...) emerge en la relación dinámica de las diversas producciones discursivas sobre la infancia y las prácticas sociales de los sujetos infantiles y acerca

de ellos; en otras palabras, en esa particular articulación de la construcción discursiva del mundo social y la construcción social de los discursos sobre la infancia (p. 109).

Desde el contexto colombiano, se hace prioritario ubicar la categoría de acuerdo a unos referentes históricos, culturales y políticos que han dado lugar a la concepción de infancia que se da en la Colombia contemporánea; respecto a esto, el trabajo de Amador (2012) acerca de la condición infantil actual permite ver una infancia construida socialmente en el territorio colombiano a partir de diferentes momentos políticos, sociales y culturales.

El autor señala que la categoría de infancia se comprende a partir de “referentes disciplinares y epistemológicos determinantes para la consolidación de la noción universal del niño en Occidente” (Amador 2012, p. 74), lo que remite a pensar el infante desde los discursos propios del pensamiento moderno como sujeto presente en los procesos civilizatorios.

En Latinoamérica también tuvo eco la perspectiva del niño como un adulto pequeño, pero también como un ser incompleto, necesitado de cuidados; así mismo, Amador propone algo interesante para comprender la infancia desde los procesos de modernización en Colombia haciendo uso de la categoría moderno – colonial. El autor señala que la infancia se configuró en Latinoamérica a partir de construcciones coloniales que guardaban clasificaciones desde la raza, la sexualidad, la condición etaria y en general desde las diferencias que tuvieron lugar desde el nacimiento, lo que se ha dado a través del tiempo en mayor y menor medida; es así como se llega a una concepción de infancia en el territorio colombiano que solo guarda una perspectiva del sujeto (aquí también tiene lugar la noción universalista del niño como sujeto de derechos).

De modo similar, Herrera y Cárdenas (2013) realizan una comprensión de la configuración de la infancia desde los abordajes históricos en América Latina, encontrando que se establecen así

cuatro tendencias de abordajes, relacionadas con las instituciones asignadas al cuidado de la infancia, los regímenes correctivos, los procesos escolares y con la infancia como experiencia; desde esta postura las autoras también desarrollan la noción de infancia como una construcción que está ligada a las condiciones sociales, es así como:

Las tendencias permiten considerar también las singularidades de los modos de ser de la infancia en las sociedades latinoamericanas, en tanto lo excluido o estigmatizado históricamente en torno al cuidado de la infancia, a lo no normalizado o a lo que se resiste a los parámetros de la escolaridad y la familia modélica se ha retomado como indicio de las particularidades culturales de las relaciones entre adultos y niños en contextos dados (Herrera y Cárdenas 2013, p. 285).

Lo anterior permite comprender la infancia en contexto, es decir, situarla en función de las condiciones en donde se esté configurando, de ahí que los siguientes abordajes frente al niño como sujeto de derechos y como sujeto político se desarrollan en la medida en que son consideraciones presentadas de manera persistente en los discursos y elaboraciones que se dan en el marco de la atención a los niños y niñas víctimas del conflicto armado.

El niño como sujeto de derechos y sujeto político.

Considerando el acercamiento conceptual a la categoría de infancia realizado con anterioridad, puede verse como la concepción de infancia se configura desde diferentes discursos que, aunque provienen de múltiples lugares, como por ejemplo el aparato legal, el político, lo cultural y lo social, confluyen en algunos espacios donde los niños y niñas son partícipes, como la escuela y otros escenarios de socialización que se generan en la estructura social. En ese sentido, se encuentra en la actualidad una constante mirada al niño como sujeto de derechos y como sujeto político, discursos que se tejen desde perspectivas legales y políticas que se basan en la idea de protección a la infancia.

Considerar al niño como sujeto de derechos es una postura que se configura desde el discurso de la protección, el cual tiene una estrecha relación con la práctica y el reconocimiento de los derechos humanos para con la población infantil. Los niños se reconocen ante el colectivo como sujetos de derechos debido a que se consideran en una situación diferenciada a la de los demás grupos etarios, situación que está ligada con el carácter de correlación y de cuidado que deben tener las generaciones adultas para con ellos (UNICEF).

Ahora bien, reconocer al niño como sujeto de derecho es una comprensión de la infancia relacionada con la Convención Internacional de los derechos del niño. Con ella se ve al infante como un sujeto que posee igualdad de condiciones que los adultos ante la ley y algunas consideraciones especiales por su condición de infante, sin embargo, lo que trasciende allí es el significado que adquiere el sujeto cuando se le consideran sus derechos, es decir, que se le imputan derechos u obligaciones mediante la ley, lo que le da un papel activo dentro de la sociedad donde el sujeto incide en las dinámicas de la realidad en la que se instala.

De igual forma, hablar de infancia lleva a que se consideren las diferentes construcciones de infancia que emergen de la sociedad, el niño como sujeto de derechos es una de estas construcciones que en Colombia y, según los análisis de Cely (2015), también se ha dado desde el ámbito legal con las disposiciones del Código de Infancia y Adolescencia y la adopción por parte del Estado de políticas para la infancia que se apoyan en la perspectiva de derechos. Sin embargo, y como lo propone la autora, el hecho que desde el discurso se posicione a los niños, niñas y adolescentes como sujetos poseedores de derechos no es garantía de que esta población tenga en su totalidad las condiciones mínimas de cumplimiento y goce efectivo de los derechos, ya que “la niñez y la adolescencia en Colombia continúan siendo vinculadas al conflicto armado que padece

el país desde hace décadas, siendo víctimas de reclutamiento forzado, minas antipersona, desplazamiento y demás condiciones de vulneración conexas a este” (Cely 2015, p. 45).

Lo anterior permite evidenciar una ruptura entre las condiciones básicas que debería tener la población infantil para el goce de sus derechos, ruptura que se puede dilucidar cuando una situación como el desplazamiento, devenida del conflicto, afecta a los niños y niñas; sin embargo, esta perspectiva del niño y la niña como sujetos de derechos también puede interpretarse desde la idea de sujetos de protección, dando lugar a cuestionamientos y elaboraciones de otras perspectivas del sujeto infante como la del sujeto político, que interactúa con los discursos de protección y corresponsabilidad de los derechos humanos para reconocer que los niños y niñas se configuran como seres partícipes de su realidad. No obstante, respecto a la consideración de los infantes como sujetos de derechos, el planteamiento de Martínez (2011) acerca de la consideración de la infancia mundializada desde los discursos de la UNICEF, permite pensar los procesos de intervención sobre la infancia como proceso de gobierno de la población infantil:

Lo cierto es que los discursos de la carencia sustentan las exigencias de intervención. La necesidad del niño legitima la actividad de adulto y del Estado como garantes destinado a cultivar en la infancia la esperanza de ser más, de formar a un futuro adulto cristalizado, dócil, silencioso y obediente (p.51).

Ahora bien, considerar la postura anterior es solo un paso para dar lugar a otras perspectivas del infante; es así como también se reconoce la perspectiva del niño como sujeto político. En ese sentido, considerar a los niños y niñas como sujetos políticos con capacidad de acción puede tomarse como una mirada complejizada de muchos de los discursos que atraviesan la infancia.

Esta idea se presenta sobre todo desde los planteamientos de los enfoques constructivistas de la “sociología de la infancia”³, donde el sujeto infante empieza a considerarse como un actor relevante en el entramado social ya que la infancia se comprende como una construcción social que se crea en la interacción del sujeto con las posibilidades específicas que le brinda su contexto. En ese sentido, Pavez (2012) señala que:

Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales (p. 94)

Es precisamente esta idea de los niños y niñas vistos como agentes participativos lo que relaciona la mirada del infante con el sujeto político, puesto que comprender la infancia como construcción social e histórica propone un reto de contextualización y perspectiva.

Ahora bien, es interesante mencionar que la postura del sujeto político emerge desde diversos campos como la educación y la pedagogía donde también pueden leerse este tipo de concepciones, ejemplo de esto son los planteamientos que se dan desde la corriente de la pedagogía crítica y sus principales aportes ya que como lo manifiesta Ortega (2016)

Se nombra la pedagogía crítica desde una reflexión sobre la práctica en torno a los modos de constitución de sujetos y el agenciamiento de procesos de formación desde una perspectiva política,

³ Desde los planteamientos de Pavez (2012) en su artículo, “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales” se hace una aclaración relevante frente al término de *sociología de la infancia*, ya que la autora reconoce que aún no existe como campo consolidado dentro de la sociología, sino que la infancia ha sido trabajada como objeto estudio dentro de la misma debido a aproximaciones secundarias, sin embargo se reconoce que un claro aporte a lo que se pudiera llegar a consolidar como sociología de la infancia, son los llamados *estudios en infancias* que permitirían elaborar un esbozo de un campo que dé lugar a abordar la infancia desde múltiples lugares.

ética y estética. También como un proyecto político cultural en el que la acción pedagógica se asume como una relación de alteridad (p. 29).

Entonces, estas diferentes formas de comprender al sujeto dentro del acto educativo permiten hablar de los niños y niñas como sujetos activos en su proceso de formación, que se configuran en sociedad pero que también crean comprensiones del mundo desde su ser, que posee la característica del cambio, el aprendizaje y la transformación.

Así mismo, la concepción del niño como sujeto político puede leerse desde diversas comprensiones; una es la que deviene de los autores Ruiz y Prada (2012) y sus acercamientos a la formación de la subjetividad política en el aula, que cabe aclarar son comprensiones que pueden extrapolarse a otros espacios de socialización y encuentro.

Los autores referencian los procesos de *posicionamiento* y *proyección*, donde el primero se comprende como un pensarse en el mundo: “posicionarse políticamente implica autoafirmación y apertura a otros modos, otras posibilidades; tomar postura frente al mundo, ocuparlo, ganárselo, construirlo, moverse en él” (citado en Rodríguez 2012, p.325), lo que puede relacionarse con la idea de que los niños realizan comprensiones del mundo que se transforman continuamente pero que son elaboraciones propias que les permiten pensarse y tomarse de cierto modo frente a la realidad. Por otro lado, respecto a la *proyección*, Ruiz y Prada la proponen como un acto de consideración del futuro, es decir lo que el sujeto se proyecta como realizable; allí se pone en juego la idea de los sueños, las metas, los planes y el proyecto de vida. Esto mantiene relación con la concepción del niño como sujeto político porque se suma a la postura de que el ser político para poder construirse como tal genera proyecciones que parten de su presente y de las elaboraciones que vaya construyendo.

Enlazar las miradas del niño como sujeto político y sujeto de derechos da cuenta de algunas interpretaciones posibles que rondan los espacios educativos y pedagógicos que se dan al interior de la acción del enfoque psicosocial trabajado con niñas y niños en situación de desplazamiento, dado que son espacios que no mantienen una mirada limitada de las capacidades del niño sino que las toman como oportunidades de potencia para su realización y desarrollo.

Debe señalarse que considerar dentro de la categoría de infancia la perspectiva del niño como sujeto de derechos y sujeto político permite comprender desde un lugar más situado las estrategias pedagógicas que se dan en relación con la población infantil en situación de desplazamiento forzado, en ese sentido se hace necesario establecer un diálogo con la relación entre infancia y desplazamiento forzado e intentar acercarse a una perspectiva que permita comprender cómo ha sido tomado el infante en situación de desplazamiento desde las consideraciones estatales y políticas.

Infancia y desplazamiento forzado.

Para hablar de conflicto armado en Colombia habría que remitirse tiempo atrás, donde los rezagos de la guerra no solo han dejado huella en el territorio sino también en la memoria de sus habitantes. Este fenómeno ha devastado gran parte del territorio afectando a la población, entre ellos los niños y niñas ya que, como al resto de afectados por la guerra, sus condiciones de vida se han visto deterioradas y se les ha puesto en situación de vulnerabilidad. Teniendo en cuenta esto se debe precisar que a esta población les han sido vulnerados sus derechos, se les ha negado la posibilidad de desarrollarse sanamente, actuar en su presente sin las secuelas de la violencia y proyectarse a un futuro sin el temor y las limitaciones que puede causarles el hecho violento. (Jiménez, 2012)

Por otra parte, el estar acostumbrados a una rutina, a unas dinámicas que se vuelven parte de la vida diaria, genera en los sujetos sensación de seguridad y armonía, pero cuando esta se ve violentada y desestructurada obliga a las personas a movilizarse de una forma inesperada, respecto a esto Jiménez (2012) dirá:

La vida para los menores en situación de desplazamiento cambiaba de manera radical. Se pasaba de un espacio y tiempo relativamente armónico a un ambiente que en un principio era hostil, agresivo, carente de oportunidades sociales, económicas y humanas; situaciones significativas que marcaban el desarrollo social y afectivo de cada menor (p.144).

En consecuencia a esta situación, los niños y niñas experimentan una clara violación a sus derechos humanos, la cual se hace presente en el deterioro de su integridad y su tejido social poniéndolos en condición de víctima, no desde la estigmatización o el condicionamiento por haber atravesado por un hecho violento sino más bien desde el reconocimiento de los impactos que ha dejado el hecho vivido. En ese sentido, se entiende por víctima “aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas Internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno” (Ley 1448 de 2011, Art. 3)

Según lo anterior, puede reconocerse a los infantes como sujetos víctimas ante una situación de desplazamiento forzado, lo que constituye el fundamento de las prácticas o ejecución de programas por parte del Estado como garante de la satisfacción o asistencia de las necesidades de la población, en ese contexto, Caballero (2011, p.36) dirá que “si las y los niños en desplazamiento son víctimas de un delito, son titulares del derecho a recibir por parte del Estado colombiano una reparación adecuada, efectiva y rápida del daño sufrido”. De este modo estos hechos argumentan

la intervención del Estado que plantea y desarrolla políticas públicas y sociales, y el trabajo de organizaciones o entidades del tercer sector que proponen proyectos de atención en pro de la restitución, garantía y disfrute de los derechos vulnerados, lo que conlleva a que los niños y niñas pasen de su condición de víctima a posicionarse como sujetos titulares de derechos, por lo que requieren una atención más focalizada por parte de las diversas entidades sociales que les garanticen un desarrollo psicosocial armónico.

En otras palabras, las diferentes instituciones sociales como la familia, la escuela y el Estado tienen un papel importante para la defensa de los derechos de los niños y niñas. El Estado debe reconocer desde la legalidad la garantía de los derechos de la infancia; así mismo, la familia como institución primaria de desarrollo y protección tiene la responsabilidad de cuidar y satisfacer sus necesidades, y la sociedad debe brindar las garantías para un desarrollo efectivo desde el entorno y la protección colectiva hacia los infantes. Por ello, los menores en situación de desplazamiento forzado tienen una especial protección por parte de la institucionalidad y se les reconoce como sujetos activos en su desarrollo y en el ejercicio y defensa de sus derechos, ejemplo de esto son las directrices legales y políticas nacionales (Constitución política de 1991, Código de infancia y adolescencia y las Políticas públicas de primera infancia) y los pactos en materia de derechos humanos como la convención de los derechos del niño.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el fenómeno del desplazamiento forzado sigue presente en las dinámicas de violencia del país y que las intervenciones, procesos y políticas públicas que se han llevado a cabo para la disminución de este no han logrado mitigar del todo sus consecuencias, surgen desde el trabajo interdisciplinario diversos programas que permiten visibilizar a las niñas y los niños como sujetos de derechos en función de la prevención y protección. Algunos de estos planes se fundamentan en el restablecimiento de derechos y los

principios de protección consagrados en la Constitución Política de 1991 y la declaración de los Derechos Humanos y los Derechos de los niños. Varios de estos acuerdos se enmarcan en programas en torno al derecho a la salud, la seguridad alimentaria, educación, desarrollo, protección, ciudadanía y participación; este último da cuenta de cómo los niños y niñas víctimas de desplazamiento son vistos como sujetos con participación social que tienen la posibilidad de ser escuchados, participar y “promover la realización de todos sus derechos. Además, les permiten prepararse para desempeñar una función activa en la sociedad” (Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional y otros, 2010).

Lo anterior, da cuenta de cómo los procesos de atención dirigidos a los niños y niñas reconocen las capacidades de ellos para desarrollarse aún en medio de una situación de desplazamiento, lo que les hace partícipes en los procesos concernientes a su cuidado, mejoras en la calidad de vida y los procesos de apoyo que tengan incidencia directamente en ellos, ya sean políticas públicas, programas de atención u otras acciones que les brinden herramientas para continuar con sus proyectos de vida. Conforme a esto Sen (2000) se refiere al desarrollo de las capacidades desde la noción de desarrollo como base fundamental para la libertad del ser humano, es decir que según Sen el desarrollo de las capacidades se orienta al derecho de vivir de manera sana y apropiada para poder tener la oportunidad de participar activamente en los asuntos sociales y así desarrollar capacidades tanto físicas, cognitivas, psicológicas y demás, lo que brinda la posibilidad a los sujetos de alcanzar objetivos, disfrutar plenamente de sus derechos, reivindicar los mismos y alcanzar una vida plena.

3 Estrategias Pedagógicas

Las estrategias pedagógicas son un marco y un lugar de comprensión que permite un diálogo con el enfoque psicosocial y el trabajo desarrollado por este con la población de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.

Para generar una aproximación al concepto de estrategias pedagógicas se presenta una ruta que se da desde la diferencia entre pedagogía y educación, lo que facilita hablar en un primer momento de lugares de la pedagogía y de la educación en diferentes espacios de la realidad; a partir de esta diferencia se establecerán posibles relaciones de los dos términos con el enfoque psicosocial, focalizándose en la población de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado; por último, y en clave del acercamiento conceptual a las estrategias pedagógicas, se presenta una relación entre la pedagogía y el arte, la memoria, el juego y el proyecto de vida, como relaciones que posibilitan espacios de movilización del sujeto.

Es necesario reconocer que el concepto de estrategias pedagógicas varía en la medida en que estas se relacionan con la concepción, o diferentes concepciones de pedagogía que se manejen, y de ahí que la teorización del término esté en constante diálogo con estas diferentes formas de ver y trabajar la pedagogía, tales como el constructivismo, la corriente humanista y la pedagogía crítica, se toman en consideración las anteriores concepciones pedagógicas ya que estas desarrollan elementos comunes al enfoque psicosocial y las propuestas de atención orientadas a la población víctima.

Educación y pedagogía como procesos que dan lugar a las estrategias pedagógicas en el enfoque psicosocial y el trabajo con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado.

Para poder acercarse a una conceptualización de lo que se denomina “estrategias pedagógicas” es importante situar este concepto dentro de los procesos de carácter educativo y pedagógico, los cuales han de tomar lugar dentro del enfoque psicosocial trabajado con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado. En vista de ello, establecer dicha relación implica pensar la pedagogía y la educación en los amplios acontecimientos de la realidad socioeducativa de nuestro país.

La relación educación y pedagogía puede pensarse en espacios y contextos donde esta dualidad permite campos de construcción para los niños y niñas que han vivido diferentes formas de discriminación, exclusión, violencia y vulneración de derechos en medio del conflicto, caso tal del desplazamiento forzado.

Elaborar la relación entre educación y pedagogía implica dar cuenta de cada una a partir de sus particularidades para luego entrever sus convergencias. De este modo puede pensarse la educación desde diferentes comprensiones. En este sentido se tomará inicialmente el planteamiento conceptual desde la sociología de la educación con Émile Durkheim, para entrar en diálogo con otras interpretaciones de la educación y pedagogía más próximas a nuestro país, como las de Runge y Muñoz (2012), quienes reconocen la educación como una praxis presente en las dinámicas sociales; Zambrano (2009), que propone el análisis del concepto de pedagogía, encontrándose como un concepto “muy complejo y polisémico” ligado a diversos lugares como la práctica pedagógica y el ideal pedagógico de la época. Por su parte, Martínez y Peñuela (2009) proponen la comprensión de la pedagogía – y pedagogías- desde una multiplicidad histórica de la

misma ya que, dadas las condiciones en las que se desarrolló en nuestro país, la pedagogía no se muestra como una configuración clara o un sistema que se hace a sí mismo; por otro lado, Peña (2009) genera una lectura de la escuela y el educador a la luz de la pedagogía crítica, lo que permite situar la pedagogía como “hecho social, político y cultural” (p.268) que se toma en relación con la construcción democrática y ciudadana en la marco de los procesos educativos. En síntesis, estas posturas permiten dar cuenta de la multiplicidad de interpretaciones de los lugares de la educación y la pedagogía.

Para comprender la educación, Durkheim (1904, p.1) expone que “la educación es una cosa eminentemente social. Es social por su fin”, debido a que esta se constituye en sociedad, tiene la función de educar al individuo para una convivencia tanto individual como en conjunto. En la misma línea es posible reconocer la pedagogía como fenómeno social, ya que al ser una teoría sobre el acto educativo, ésta “tiene necesidad de recurrir a la sociología tanto como a la psicología para constituirse como fenómeno social” (Durkheim 1904, p.1).

Cabe aclarar que para comprender el concepto de fenómeno social se acoge lo expuesto por Durkheim (1997) en las reglas del método sociológico, es decir, los fenómenos sociales son maneras de hacer o de pensar, reconocibles por su particularidad susceptible de ejercer una influencia coercitiva sobre las conciencias particulares; consisten en maneras de obrar, pensar y sentir exteriores al individuo y que están dotadas de un poder coactivo por el cual se imponen al otro. Lo anterior puede resumirse en relación con la pedagogía desde la idea de que ésta se constituye como una teoría de la educación, es decir desde ella se reflexiona, se piensa y propone el acto educativo.

Ahora bien, reconociendo que el campo de acción que tienen la pedagogía y la educación se encuentra en los contextos sociales, cabe preguntarse por la diferencia que hay entre estas, así como sus puntos de encuentro, para ello Runge y Muñoz (2012, p. 79) se acercan a la diferenciación de la pedagogía y la educación desde los planteamientos de Dietrich Benner, que propone “la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad)”, esto permite pensar la educación como situación anterior a la pedagogía, debido a que ésta última se comprende como una reflexión del acto educativo, es decir como un momento posterior a la praxis. La educación existe desde que el ser humano tiene la necesidad de comunicarle al nuevo integrante del grupo social valores y consideraciones que sean de utilidad para sobrevivir (Runge y Muñoz 2012).

El planteamiento anterior puede ponerse en diálogo con lo que manifiesta Émile Durkheim (1975) acerca de la educación:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social. Tiene por objetivo suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política tomada en conjunto como el medio espacial al que está destinado particularmente (p.12).

De este modo, vale la pena adentrarse en los análisis realizados por Zambrano en su texto *“Pedagogía y pedagogo de la complejidad, de un concepto a la especificidad de un saber”* (2009). Allí se encuentran los postulados de Durkheim de manera importante para la comprensión de pedagogía no solo como una elaboración teórica con carácter de ciencia sino como una teoría práctica: “La pedagogía es una teoría práctica (...) ella no estudia científicamente el sistema de

educación pero sí lo reflexiona con miras a ofrecer a la actividad de la educación ideas que la puedan dirigir” (Zambrano, 2009, p.96).

En ese marco de ideas se precisa establecer la pedagogía como reflexión de la praxis educativa (educación). Respecto a esto Lizcano (2007) propone que la pedagogía no se limita únicamente a la transmisión de un saber curricular o científico, sino que también interviene en un proceso de reflexión que integra la transmisión y apropiación de saberes como los aspectos sociales donde se dé el hecho educativo, lo que permite problematizar los diversos aspectos que se dan en el entramado social, en otras palabras “la pedagogía se ubica en el espacio-tiempo de la sociedad, en sus valores y principios, y se aventura a proponer cómo debería llevarse a cabo la educación, en qué condiciones y por qué” (Lizcano 2007, p. 24).

Es así como se logra ver una relación inicial entre el acto educativo y las aproximaciones del trabajo del enfoque psicosocial que se da en el marco de la atención a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado. Dicha relación está dada en la medida de los elementos constitutivos de la educación como su finalidad, su capacidad de transformación (Torres, 2007; Ortega 2016) y su potencia como espacio de encuentro. En esa lógica el enfoque psicosocial logra ver en la educación un modo de hacer potente; para articular su propuesta de atención, que vale la pena mencionar, no solo mira al sujeto y sus elaboraciones del hecho vivido, sino que reconoce el carácter eminentemente social del mismo para generar propuestas de atención y apoyo que potencien sus capacidades teniendo en cuenta que la familia, la comunidad y las instituciones como la escuela, tienen mucho por aportar en las nuevas elaboraciones de los niños y niñas en situación de desplazamiento.

Si se toma la pedagogía como un espacio que admite problematizar las dinámicas sociales, puede pensarse en su relación con el enfoque psicosocial en la medida en que dicha relación implicaría un desarrollo de los sujetos en su individualidad y en comunidad, lo que posibilitará un proceso de movilización y formación integral del sujeto donde lo social implicaría vivir, construir y transformar en relación con el otro dentro de su entorno natural y social con el propósito de mejorar sus condiciones de ser y estar en mundo (Freire, 1970).

De lo anterior es posible entender la pedagogía como posibilitadora de cambios en el sujeto y en las dinámicas sociales a partir de procesos propuestos por el pedagogo y desarrollados por el sujeto que se educa. Estos cambios parten de la interacción constante entre sujeto-sociedad. Por ello, se comprende como una mirada que da cuenta de la amplitud de los procesos educativos, permitiendo pensar su lugar en otros espacios diferentes a la escuela. De ahí que la pedagogía también se pueda pensar como un proceso orientado a poblaciones vulnerables o con condiciones específicas, recogiendo la importancia de la relación entre lo social, lo educativo y lo pedagógico. Frente a esto, Ortega y Gasset (1946) resalta lo social de la pedagogía planteándola “como la ciencia transformadora de sociedades”; se ve en esta la búsqueda y la posibilidad de mejorar la sociedad con el propósito de transformar la realidad.

El aspecto dinámico dentro de la pedagogía y la educación permite trabajar de forma interdisciplinar y en articulación con las diversas esferas sociales que intervienen en la construcción y desarrollo social de los sujetos. Es justo allí donde las estrategias pedagógicas tienen gran incidencia, ya que esto permite comprender que la pedagogía no busca la acomodación ante determinado fenómeno, sino que examina desde su práctica reflexiva las formas en que se puede resignificar y dar lugar a nuevos proyectos de vida.

Estrategias pedagógicas diálogo entre pedagogía, arte, memoria, juego y proyecto de vida.

Teniendo en cuenta este recorrido se abordarán las estrategias pedagógicas como parte del proceso pedagógico que está inmerso en toda acción educativa. La construcción de la categoría de estrategias pedagógicas responde al cuestionamiento central del presente proceso investigativo, el cual es: *¿Cómo se comprenden las estrategias pedagógicas en el enfoque psicosocial trabajado en instituciones no formales con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado?* Es por esto que para su conceptualización se ha optado por hacer una reconstrucción desde los diálogos de la pedagogía y la educación, entendiendo que las estrategias pedagógicas pueden darse a partir de la relación de la pedagogía con otros campos de saber. Estas estrategias se desarrollan a la luz de los procesos pedagógicos que pueden entenderse, en palabras de Sierra (2004), como:

Los procesos conscientes, organizados y dirigidos a la formación de la personalidad, en los que se establecen relaciones sociales activas, recíprocas y multilaterales entre educador, educando y grupo, orientadas al logro de los objetivos planteados por la sociedad, la institución, el grupo y el individuo (p.18).

Es necesario además reconocer que el concepto de estrategias pedagógicas varía en la medida en que estas se relacionan con la concepción, o con las diferentes concepciones de pedagogía que se manejen, de ahí que la teorización del término está en constante diálogo con estas diferentes formas de ver y trabajar la pedagogía. Sin embargo, en términos de relación con las características de las intervenciones dentro del enfoque psicosocial cabe plantear tres concepciones que dialogan con las prácticas y las formulaciones de los proyectos que se realizan con la población infantil víctima de desplazamiento forzado: el constructivismo, la pedagogía humanista devenida de los planteamientos de Carl Rogers en la psicología humanista, y la

pedagogía crítica, sobre todo con los aportes de Freire, cabe aclarar que estas concepciones pedagógicas permiten comprender las estrategias pedagógicas dadas dentro del enfoque psicosocial de manera situada, es decir dentro de la educación y pedagogía como marcos de interpretación. De igual manera el constructivismo, el humanismo y la pedagogía crítica comparten una perspectiva de sujeto como ser en constante construcción, en interacción con otros, creador de vínculos y con la capacidad de potenciar sus habilidades en aras de su transformación, mirada que converge con la perspectiva de sujeto desde el enfoque psicosocial.

Respecto al constructivismo, este se comprende como un enfoque que tiene aplicaciones desde diversos lugares, uno de los cuales ha sido el ámbito educativo y pedagógico, en donde, en términos de Tamayo (2007, p. 74):

El constructivismo reconoce un sujeto activo que llega a la escuela con una visión del mundo y una manera de actuar en él, que desencadena procesos de construcción de conocimiento o cambio conceptual, pero también actitudinal, metodológico, axiológico y estético. Asume la enseñanza como la construcción de escenarios que posibilitan esos cambios y direccionan el aprendizaje para que se oriente a la construcción de significados más potentes, adecuados y complejos.

Lo que dialoga con las formas de concebir al sujeto dentro de los procesos de atención a la población víctima. De modo similar, la corriente humanista tomada desde los aportes de Carl Rogers en el marco de la psicología humanista, teje puentes con las formas en las que se desarrollan estos programas, ya que desde allí se plantea que el ser humano tiene capacidades que le permiten desarrollarse plenamente. Así mismo destaca el valor de los vínculos en el desarrollo de capacidades, lo que, vinculado a las perspectivas educativas, se ha propuesto como una mirada que centra los procesos de enseñanza y aprendizaje en las potencialidades del alumno, de tal forma que

estos permitan espacios de participación a fin de que los sujetos construyan un aprendizaje significativo y vivencial.

En cuanto al lugar de la pedagogía crítica en los escenarios de atención a los niños y niñas víctimas del conflicto, se puede mirar desde los planteamientos que manifiestan muchos de los programas de intervención respecto a la restitución de derechos, pero sobre todo a que a través de estos procesos se den lugares de transformación de las realidades. Si se toman las consideraciones de Freire al respecto, como la mirada del sujeto como sujeto histórico, la constante reflexión de la realidad como punto de concienciación que permite la movilización de los sujetos y los múltiples aportes en términos metodológicos, se logran tejer puentes con las propuestas dadas en el marco del enfoque psicosocial, aún más porque esta pedagogía se da en términos de la relación del sujeto con otros, donde es relevante un proceso de acción – reflexión – acción que posibilite el aprendizaje o, mejor, la comprensión de la realidad desde la experiencia tanto individual como colectiva.

Los reconocimientos de estas tres concepciones se dan en la medida en que las estrategias propuestas pensadas para la atención a niños y niñas en situación de desplazamiento le apuntan a la reparación integral a partir de diferentes procesos donde se tiene en cuenta la potencialización de capacidades y se marca como horizonte la restitución de derechos. Entendiendo la reparación integral como un deber del Estado y un derecho de las víctimas, que se configura en acciones para la restitución de derechos y garantías de no repetición, conviene que se establezcan mecanismos que permitan una estabilidad socioeconómica y psicosocial. Este proceso debe presentarse a nivel individual y colectivo tanto como de manera simbólica y material (Mesa Nacional de Víctimas, 2011). En ese sentido, se pueden ver los procesos educativos como un espacio donde se da lugar a la reparación integral a partir de la defensa del derecho a la educación y la garantía de que se

propicie un espacio para la reparación simbólica, lo que permite a la educación en relación con la pedagogía pensar las condiciones del niño para poder establecer acciones que permitan su desarrollo.

Frente a lo anterior es posible decir que las estrategias se configuran como herramientas e instrumentos producto de reflexiones sobre los procesos educativos que al pensarse desde la pedagogía se establecen como procesos de acción y reflexión continua y recíproca. Estas se enmarcan dentro un modelo que integra las reflexiones no solo desde el acto educativo mismo, sino que se sitúan en lo social, potenciando su acción. Dicha potenciación responde a la red que se teje entre las estrategias, el sujeto y las condiciones sociales.

Cabe aclarar que el reflexionar sobre dichas estrategias implica reconocer que no van en dirección a un activismo, sino que tienen como objetivo suscitar un proceso reflexivo en el sujeto. Por este motivo las estrategias surgen y se desarrollan teniendo en cuenta la reflexión de la misma acción pedagógica, y es preciso comprender la estrategia pedagógica como un proceso de planificación y reflexión y no como una actividad improvisada y arbitraria sin una intencionalidad clara. Es decir, esta requiere de una rigurosidad que le permita pasar de un punto inicial a un punto deseado (Sierra 2004), por lo que exige pensar detenidamente la situación para que de esta forma pueda incidir en ella, y les brinde elementos a los sujetos partícipes para conocer el contexto, hacer parte del mismo, tomar una postura y devolverse a él las veces que sea necesario con el fin de objetivar la acción.

De este modo, conceptualizar estrategias pedagógicas en el marco del enfoque psicosocial y en función de la atención a la población de niños y niñas en situación de desplazamiento, establece una conexión entre diversas herramientas como el arte, la lúdica, la memoria y el proyecto de vida,

ya que son mecanismos que dialogan con las características propias de la población en la medida que permiten junto al trabajo pedagógico procesos de movilización en el sujeto.

Tomar *el arte en relación con la pedagogía* logra situar el papel simbólico de la primera para generar procesos de transformación desde la segunda, es decir el arte aporta a procesos educativos elementos o herramientas para elaborar y llevar a cabo la estrategia pedagógica. En ese sentido Antolínez (2014) propone que el arte:

Potencia procesos de desarrollo integral e inclusión social donde los métodos pedagógicos a través del arte ayudan a buscar un cambio en la calidad de vida, en una participación activa y de decisión en diferentes espacios, tanto sociales como políticos, culturales, ambientales y económicos (p.63).

El arte y la pedagogía se orientan a procesos de transformación, generadores de cambios sociales que tienen una relación directa con “el sujeto creador y el objeto creado” (Moreno 2014 p. 56). Es decir, tanto la pedagogía como el arte dentro de estas iniciativas, enmarcadas en el enfoque psicosocial, están constantemente en una relación dialógica que optimiza no sólo los procesos creativos sino también facilita una interpretación de la realidad y del contexto.

De manera similar, Rose (2003) plantea que el ser humano posee una capacidad creadora que le permite lograr “comunidad, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia.” (p.1).

En efecto, tanto el arte, ya sea desde expresiones visuales, plásticas, narrativas, corporales, etc., junto con la pedagogía pueden configurar en el sujeto, en este caso niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, una percepción del mundo tanto individual como colectiva, y también

propiciar una liberación emocional que lleva a procesos de reparación, buscando resarcir el daño que puede generar un hecho violento, lo que permite al sujeto identificarse con su contexto, conocerlo y transformarlo a partir de la construcción de relaciones y vínculos.

En ese sentido es importante reflexionar sobre otra relación que subyace a las propuestas anteriormente mencionadas, y es *la relación pedagogía y memoria*. En la actualidad, debido a las necesidades y retos que presentan los procesos de mediación del conflicto armado, se hace indispensable pensar en el papel de la memoria en medio de los procesos de reparación de las víctimas del conflicto (Herrera y Pertuz 2016; Merchán, Ortega, Castro y Garzón 2016).

Mirar la memoria como espacio de reflexión sobre el pasado donde la experiencia misma de cada sujeto enriquece la narrativa también colectiva de los hechos, permite situar la pedagogía, y en este caso la pedagogía de la memoria, como un eje que transversaliza las acciones que se llevan a cabo en relación con los sujetos víctimas del conflicto armado y con la población colombiana en general (Herrera y Pertuz 2016).

Del mismo modo, se encuentra la postura de Jelin (2002) respecto a la memoria, quien la entiende como presente del pasado. Desde sus planteamientos, la experiencia humana se presenta como el punto crucial donde se ubica temporalmente la memoria. Ahora bien, la memoria adquiere un papel importantísimo respecto a las elaboraciones de futuro de los sujetos, a propósito de ello Jelin (2002) dirá:

Esos sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otro, que puede compartir y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente. Nuevos procesos históricos, nuevas coyunturas y escenarios sociales y políticos, además, no pueden dejar de producir

modificaciones en los marcos interpretativos para la comprensión de la experiencia pasada y para construir expectativas futuras (p.13).

En efecto, la memoria juega un papel importante en los procesos de reparación para las víctimas de conflicto armado, aun si se sitúa en la población de niños y niñas en situación de desplazamiento. Se puede decir que articular ejes de trabajo que tengan en cuenta la memoria como espacio que permite *ser* al sujeto es un paso importante que también se da a la luz de los procesos educativos. Y es que existen otras formas de hacer que se dan en relación con la pedagogía y permiten espacios de interacción y encuentro donde se reconocen a los niños y niñas como sujetos históricos, con capacidad de retomar la experiencia pasada, elaborarla en el marco de interpretación del presente y resignificarla en función del sentido de futuro (Merchán et al, 2016).

Otra relación que se da en el marco del enfoque psicosocial es *juego y pedagogía*. En ese contexto, el juego como forma de relación entre el sujeto y su entorno tiene que ver con el desarrollo pleno en la niñez; este ayuda en el desarrollo biológico, la formación de la personalidad, la relación con los otros, consigo mismo y el entorno, y puede ser un puente entre los procesos de aprendizaje, comunicación y desarrollo de los sentidos. Según Meneses y Monge (2001):

El juego resulta de una actividad creativa natural, sin aprendizaje anticipado, que proviene de la vida misma. Tanto para el ser humano como para el animal, el juego es una función necesaria y vital (...) Es en parte un reflejo del entorno que rodea al individuo; una actividad necesaria, ya que contribuye al desarrollo integral del infante (p.1).

Siendo así, es importante comprender la importancia que tiene el juego dentro de diversas estrategias desarrolladas desde el enfoque psicosocial a propósito del trabajo desarrollado con niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado. El juego, en este tipo de intervenciones, no solo

se toma como actividades de entretenimiento o diversión sino que estas también tienen como finalidad brindarles a los niños herramientas para descubrir sus capacidades e incidir en el desarrollo de métodos de adaptación y comprensión sobre los hechos vividos donde, a partir de su realidad, van estructurando y afianzando su personalidad, comprendiendo sus vivencias, y logrando expresar aquellas cosas que en la cotidianidad no se les facilita manifestar pero que, por medio del juego, pueden llegar a ser tramitadas de la mejor manera.

Ahora bien, el juego, como estrategia pedagógica y acto de reflexión, es una herramienta que, como lo propone Bañeres (2008), permite el “autodescubrimiento, exploración, y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo” (p.13). Esto devela la importancia que tienen las estrategias pedagógicas a partir del juego, teniendo en cuenta que allí convergen los intereses y necesidades de los niños y niñas, las cuales hacen parte de la potencialización del desarrollo a la que apunta el enfoque psicosocial, el cual no solo trabaja con los niños en su individualidad sino que articula los aportes y saberes de otros actores que circulan en el día a día de los niños y niñas. Es decir que tantos padres, docentes, cuidadores y la comunidad en general tienen los presupuestos necesarios para orientar cada estrategia hacia el logro de los objetivos planteados.

En esta misma línea es preciso hablar de la relación presente entre *proyecto de vida y pedagogía*, la cual implica reconocer que el proyecto de vida hace parte de una construcción del sujeto a nivel individual y colectivo, que se configura en un querer ser y hacer en el mundo guiado por una serie de ideas frente a cómo y dónde se llevará a cabo; es decir, el proyecto de vida ubica al sujeto en un espacio tiempo que lo lleva a proyectarse, dándole una orientación a su vida en relación con las apropiaciones de su identidad. En palabras de D'Angelo (2003, p. 3), los proyectos

de vida "son estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta".

Resaltar lo social en el proyecto de vida no es menor, ya que este se ve atravesado por diferentes cuestiones contextuales que estimulan o coartan su proyección, y por ello enmarcar el proyecto de vida dentro de las realidades sociales implica reconocer aquellas desigualdades que existen (Sastoque 2015).

No obstante, si cada una de esas experiencias condicionan al sujeto, se puede pensar que el proyecto de vida es susceptible al contexto, así como los cambios que se dan en el sujeto, de ahí que un hecho como el desplazamiento forzado genere rupturas que desdibujan las opciones de vida ya instaladas. Por ello la configuración de la subjetividad implica una relación entre pasado, presente y futuro, como lo manifiesta Zemelman (1997, p.113): "El papel de la subjetividad en este sentido es conectar o mediar entre el presente, el pasado, el futuro, las relaciones con los otros sujetos y las representaciones".

Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que el proyecto de vida también se consolida como una construcción histórica. Es en esta convergencia donde puede ubicarse la relación del proyecto de vida con la pedagogía, en el sentido en que:

El interés pedagógico de dicha perspectiva puede ser importante, en tanto provee de una comprensión holística, dinámica y contradictoria de las articulaciones complejas del individuo y su contexto social mediato e inmediato; perspectiva en que las acciones educativas tienen que tomar el referente de los procesos psicológicos que se recortan en la dinámica mayor de las situaciones sociales y de las condiciones de la praxis individual-social." (D'Angelo 2003, p.4)

Finalmente, y retomando un aspecto esencial dentro de las aproximaciones a la conceptualización de estrategias pedagógicas, pueden proponerse las relaciones de la pedagogía con otros espacios, como las artes, la memoria, el juego y el proyecto de vida, como relaciones que permiten la movilización de los sujetos a través de espacios que propicien el encuentro con los otros; así mismo, estos encuentros dan lugar a interpretaciones de un modo más situado, como las estrategias trabajadas con la población infantil en situación de desplazamiento forzado, lo que permite esbozar marcos de comprensión desde los cuales se interpreten y comprendan las estrategias pedagógicas como espacios de acción que tienden a crearse y recrearse en su misma práctica, poniendo en diálogo finalidades que al concretarse en su ejecución logran escenarios de posibilidad.

CAPITULO III. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: ENCUENTROS DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN CON EL ENFOQUE PSICOSOCIAL

La primera parte del presente análisis corresponde al nivel descriptivo de la investigación. Para ello es clave tener presente que este ejercicio estuvo atravesado por un análisis de contenido de los documentos institucionales proporcionados por la organización War Child y la Secretaría de Integración Social (SDIS). Se abordaron bajo tres categorías; en la primera, *enfoque psicosocial, infancia y estrategias pedagógicas*, se tomó cada una como marco de comprensión para entender en cada propuesta cómo se comprenden las estrategias pedagógicas trabajadas en el enfoque psicosocial desarrollado con niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado; de igual forma, el presente análisis retoma la información obtenida a partir de una serie de entrevistas que se llevaron a cabo con profesionales de cada una de las instituciones.

La siguiente tabla muestra los documentos usados para el presente trabajo y las entrevistas realizadas, cada una de las fuentes cuenta con un código para su identificación dentro de los anexos:

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES - ENTREVISTAS ORGANIZACIÓN WAR CHILD	
NOMBRE	CÓDIGO
Estado del arte	WCH1
Orientaciones sobre el programa	WCH2
Introducción IDEAL y BIG DEAL	WCH3
Asistencia humanitaria para poblaciones desplazadas proyecto Fast Flex IDP Choco	WCH4
Entrevista 1 Profesional Coordinar de Proyecto	EN1
Entrevista 2 Profesional Psicosocial.	EN2

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES – ENTREVISTA SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL	
NOMBRE	CÓDIGO
Estrategia Atrapasueños	SDIS1
Lineamientos Papalotl de Sueños	SDIS2
Política Publica de Infancia y Adolescencia Bogotá 2011-2021	SDIS3
Proyecto 735: Desarrollo integral de la primera infancia en Bogotá	SDIS4
Proyecto 760: Protección Integral y Desarrollo de Capacidades de Niñas, Niños y Adolescentes	SDIS5
Entrevista 1 Profesional Estrategia Atrapasueños	EN3

El análisis de contenido se construyó a partir de dos matrices de análisis, la primera de ellas se usó con la finalidad de hacer una lectura de cada documento institucional y entrevista bajo las categorías analíticas (Corresponde al Anexo1):

TEXTO / ENTREVISTA:		
ORGANIZACIÓN:		
CATEGORIAS DE ANALISIS: PSICOSOCIAL (Sujeto – sociedad) ----- INFANCIA (Concepciones de niño) ----- ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS (Educación – pedagogía)		
CATEGORIA	CITA	ANÁLISIS
PSICOSOCIAL		
INFANCIA		
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS		

La segunda matriz tenía como objetivo sistematizar la información encontrada en todos los documentos, lo que permitiría hacer una interpretación más compleja de cada institución, siempre tomando como referencia las categorías analíticas. Esto permite el hallazgo de rasgos comunes “diferenciados”. Esta segunda matriz permitió, en la casilla denominada “HERMENEUTICA 2”, consolidar lo encontrado por institución, pero también interpretarlo a la luz del cuestionamiento por las estrategias pedagógicas (Corresponde al Anexo2).

NOMBRE INSTITUCIÓN		
CATEGORIA PSICOSOCIAL		
DOCUMENTO	HERMENEUTICA1	HERMENEUTICA 2
CATEGORIA INFANCIA		
DOCUMENTO	HERMENEUTICA 1	HERMENEUTICA 2
CATEGORIA ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS		
DOCUMENTO	HERMENEUTICA 1	HERMENEUTICA 2

Respecto a las categorías de análisis, el *enfoque psicosocial* se abordó como tal dado que proponer la comprensión del ser humano como un ser social que se construye en relación con otros, dio lugar a un análisis de las estrategias pedagógicas situado en una perspectiva amplia que considera los múltiples factores que convergen en la vida de los sujetos.

La *infancia* como categoría se tomó debido a la necesidad de develar y comprender las concepciones de infancia de cada institución, aspecto que no es menor teniendo en cuenta que las

estrategias pedagógicas tienen implícita una concepción de sujeto; de ahí que tomar la infancia como una construcción social, configurada a partir de diferentes acontecimientos sociales, posibilitó reflexiones muy en relación con posiciones de carácter pedagógico como el constructivismo pedagógico y la pedagogía humanista, que se ubican desde el reconocimiento de los niños y las niñas como seres en desarrollo y sujetos activos en sus procesos de aprendizaje.

Las *estrategias pedagógicas*, que a su vez son la razón de ser del presente proyecto investigativo, se configuran como acciones que posibilitan un lugar de reflexión y encuentro donde los sujetos tienen la posibilidad de comprender y tramitar situaciones como la del desplazamiento forzado. Se consideró como categoría de análisis puesto que permitió comprender las propuestas de cada institución desde la mirada pedagógica, además de que cumplió una función articuladora con las categorías mencionadas anteriormente.

El proceso relacional entre las categorías dio lugar a la identificación e interpretación de cuatro estrategias pedagógicas que se desarrollan en la segunda parte del presente capítulo, denominada “Estrategias pedagógicas, la pedagogía y la educación en diálogo con otras prácticas y disciplinas”.

1. War Child y la metodología I DEAL, una propuesta que visibiliza las afectaciones generales a la infancia víctima del conflicto armado.

War Child es una organización de carácter privado (tercer sector) que realiza programas de intervención con población vulnerable, principalmente niños, niñas, adolescentes y jóvenes, (en adelante NNAJ) víctimas del conflicto armado. Para el caso colombiano trabaja específicamente con esta población en el marco de hechos violentos y de desplazamientos forzados; su intervención se desarrolla en contextos donde se ha manifestado con más fuerza esta problemática como lo son

el Cauca, Guaviare y Chocó, entre otros territorios del país. La experiencia retomada en el presente trabajo tuvo lugar en el Bajo Baudó (Chocó) con un grupo perteneciente a la comunidad indígena Wounaan que vivió una situación de desplazamiento en emergencia, lo que implicó encaminar todas las acciones de la organización a fortalecer las prácticas culturales y atender las dificultades primarias que atravesaba la población.

La organización fundamenta sus intervenciones bajo los estatutos de los Derechos de los niños, los postulados de las Naciones Unidas y las directrices de Salud Mental y Apoyo Psicosocial en Emergencias Humanitarias y Catástrofes (IASC), las cuales hacen referencia al desarrollo saludable, creación de espacios seguros, protección de los derechos de los niños y niñas y el fortalecimiento de sus capacidades como también la de sus familias y cuidadores.

La “*Metodología I DEAL*” manejada por War Child parte del supuesto de que en los escenarios de guerra se presentan situaciones y problemáticas que afectan de modos similares a la población infantil, lo que explica que el diseño base de la propuesta esté organizado y planificado mucho antes de implementarse en un contexto específico. Su objetivo es brindar una atención psicosocial a los niños y niñas afectados por el conflicto a través de la creación de lugares de encuentro que permitan reestablecer la sensación de estabilidad afectada por una situación como el desplazamiento forzado.

I DEAL es una propuesta organizada por módulos, los cuales son: identidad y valoración, manejando las emociones, relaciones entre pares, relaciones con adultos, paz y conflicto, relaciones entre amigos, relaciones y futuro. Se propone su desarrollo a partir de las “actividades creativas” donde se encuentran el juego, el deporte y el arte, y del trabajo grupal (Anexo 4, p.1). Estos módulos tienen la finalidad de adaptarse al contexto, tomando en consideración la

comunidad; es esta quien escoge cuáles son los módulos a desarrollar y quién los va a implementar, ya que War Child brinda un acompañamiento a líderes de la comunidad que son los que llevarán a cabo cada uno de los ejercicios, lo que en la organización se maneja a partir de la figura de los “facilitadores”.

War Child refleja desde sus lineamientos su interés por trabajar e incidir en el desarrollo psicosocial de los NNAJ. Define el enfoque psicosocial como un modelo ecológico que tiene como finalidad fortalecer las capacidades, desarrollar las competencias de los niños y niñas que hayan atravesado algún hecho victimizante, con un marcado interés por involucrar en su propuesta a la familia, la comunidad y los diversos espacios sociales que convergen con los niños y niñas, esto con el fin de crear entornos agradables y seguros para su protección. (Anexo 1, p.16)

La organización parte de reconocer al sujeto como un ser social en permanente construcción. Cabe mencionar que desde la sistematización de los documentos a la luz de la categoría de enfoque psicosocial surgen una serie de comprensiones que se visibilizan a raíz de la sistematización de los datos encontrados. Las comprensiones encontradas fueron: *sujeto, sujeto-familia, y sujeto-comunidad* (Anexo 2, p 4-6); en la primera se les da relevancia a los intereses que tienen los niños, por ello dentro del desarrollo de su propuesta metodológica se procura potencializar sus habilidades y destrezas partiendo desde lo individual hasta lo colectivo, permitiendo a los niños ser conocedores de sus propias realidades y asimilar desde una postura reflexiva el hecho vivido, lo cual les convierte en niños y niñas empoderados de su desarrollo y partícipes en su proceso de reivindicación y defensa de sus derechos.

La familia, desde los planteamientos de War Child, es reconocida como un agente relevante en la protección de los niños y niñas, además de vital importancia en el proceso de desarrollo de

los niños ya que allí, al darse los primeros vínculos y relaciones, se forjan las bases del desarrollo y el carácter de los niños y niñas y se consolida como el primer lugar de encuentro donde los sujetos se desarrollan cognitivamente, emocional y socialmente. Lo anterior es posible interpretarlo a la luz de uno de los módulos de la estrategia I DEAL trabajada con la población Wounaan, “*relación con los adultos*”, donde por medio del diálogo, el juego de roles y el dibujo, se dio paso a las reflexiones acerca del sentir de los niños y niñas respecto a las relaciones con sus padres y madres y con los adultos de la comunidad, integrando en un mismo lugar tanto a familias como a los niños y niñas (Anexo 4 p. 13 – 14).

Lo relatado se enlaza en una categoría que recoge el carácter social. Esta categoría es la de **sujeto-comunidad**, que hace parte de ese reconocimiento que desde la organización se da a los constructos culturales y sociales que han permitido crear alrededor de un grupo de sujetos toda una serie de normas y tradiciones. Es así como se ve la necesidad de que todos los miembros de la comunidad sean partícipes de la intervención que se está llevando a cabo, para de esta forma consolidar espacios seguros donde se desarrollen prácticas que fortalezcan las relaciones y los vínculos y se construya ese concepto del otro y de su necesidad para el desarrollo de cada sujeto, desencadenando procesos de co-ayuda y protección donde todos (hasta los niños) cuidan de los otros y de sí mismos; muestra de esto es el módulo de “*construyendo mi cultura*” (Anexo 4 p.14 – 15) que articuló actividades en relación con el proyecto de vida sin desconocer las características propias de la comunidad.

De lo anterior es posible destacar una noción específica de **infancia** que se liga con los derechos y sitúa al niño en una condición de vulnerabilidad a causa de las agresiones constantes de las que es parte, mucho más cuando los niños y niñas crecen en un escenario de guerra, como

lo menciona una de las profesionales de War Child refiriéndose a la población afectada por el conflicto armado:

“en estas zonas pues hay toda clase de víctimas y de afectados asociados, pues como víctimas del conflicto armado y de violencias asociadas, entonces tú en estas comunidades encuentras pues el niño que obviamente se desplazó, pero o hay otros que fue que llegaron a esa comunidad desplazados de otro lugar, encuentras el que ha sido maltratado, el que ha estado ... pues abandonado ... están pues aquellos que trabajan por que tienen que ayudar a su familia, entonces sí, uno cree que en estas zonas el conflicto ha sido tan duro, tan transgeneracional, que han vivido en un ciclo de violencia permanente, sí, son víctimas por el hecho también de estar ahí presentes en medio de esas dinámicas” (EN1)

Así mismo, se encontró en el trabajo investigativo las concepciones del **niño como sujeto en desarrollo, como ser social y como ser en heteronomía**, lo que permite ver al niño como un ser inacabado, es decir como un ser que se está construyendo con otros a partir de las posibilidades que le brinde el medio en que se encuentre. Por otro lado, se evidenció la concepción de infancia de War Child desde el **niño como sujeto político**, lo que implica un reconocimiento de la organización al niño como un sujeto con un papel dentro de su comunidad (Anexo 1 p. 38).

Es de importancia aclarar que desde la organización también se toma al **niño como sujeto de derechos** a partir del reconocimiento que se hace internacionalmente de sus derechos, y que los vincula totalmente con un sentido político donde es posible verlos como agentes y actores activos de su realidad. No obstante, cuando el niño es puesto en situación de riesgo, sus derechos se vulneran, lo que se sitúa al infante **en una condición de vulnerabilidad** con una evidente necesidad de protección, la cual debe brindarse por parte de su comunidad y garantizarse por parte del Estado para propender por su bienestar. War Child justifica su trabajo desde allí, evidenciando que hay una necesidad de trabajar por la protección de los niños y las niñas, y sitúa la condición de

vulnerabilidad no como algo que perdura o permanece en el individuo sino como situación que le permite de cierta forma movilizarse, haciendo énfasis en la capacidad resiliente que poseen los seres humanos, por ello la resiliencia también se comprende como una construcción que también se desarrolla en los procesos que se llevan a cabo en la propuesta de la institución.

2. Secretaria de Integración Social y su estrategia Atrapasueños, una propuesta de carácter oficial para el restablecimiento de derechos y la atención integral a niños y niñas víctimas del conflicto.

La **Secretaria de Integración Social** (en adelante **SDIS**) es una entidad pública del Distrito Capital responsable de formular e implementar políticas públicas poblacionales (políticas sociales del Distrito Capital para la integración social de las personas, las familias y las comunidades) orientadas al ejercicio de derechos que se entienden como las acciones que permiten la promoción, prevención, protección, rehabilitación y restablecimiento de los derechos de la población, mediante el ejercicio de la corresponsabilidad y la cogestión entre la familia, la sociedad y el Estado. SDIS tiene como objetivo ofrecer servicios sociales y promueve de forma articulada, la inclusión social, el desarrollo de capacidades y la mejora en la calidad de vida de la población en mayor condición de vulnerabilidad, con un enfoque territorial.

La SDIS se acoge a las leyes y dictámenes políticos distritales, es por ello que la **estrategia Atrapasueños** se plantea de la mano con la ley de infancia y adolescencia, así como la Política Pública de infancia y adolescencia del Distrito Capital, la Ley 387 de 1997, y la Ley 1448 del 2011 (Ley de víctimas y restitución de tierras). Dicha estrategia se desarrolla desde una relación entre los enfoques psicosocial y de derechos, y tiene como objetivo “aportar a la reparación integral de personas de la primera infancia, infancia y adolescencia víctima o afectados por el conflicto armado residente en Bogotá, mediante la atención psicosocial y pedagógica a partir de la

identificación de las afectaciones y potencialidades para reconstruir el sentido de vida y el fortalecimiento del tejido social” (Anexo 1, p. 66). Así mismo, propone un modelo de atención integral que se da en varios momentos: atención y protección, promoción y prevención, reconocimiento a las familias y a la diversidad cultural, movilización social, gestión y construcción colectiva del conocimiento.

Dentro del diseño de la propuesta se cuenta con seis ejes de trabajo: Historias de vida para reconstruir la confianza, trabajo conversacional para la celebración de la diferencia, reparación y sueños, duelo y vida, memoria e identidad, y cuerpo y territorio, que se desarrollan dentro de una perspectiva de derechos y diferencial (Anexo 4, p.17-19). El equipo de trabajo de esta propuesta propone la articulación disciplinar un profesional de las ciencias sociales, un psicólogo, un pedagogo y un artista.

La perspectiva psicosocial que adopta la SDIS trabaja de la mano con el enfoque diferencial y psicosocial y, está orientada por una serie de parámetros establecidos por el Ministerio de Protección Social y el Distrito, los cuales buscan activar rutas de restablecimiento de derechos y brindar herramientas para tramitar las afectaciones de un hecho victimizante. También reconoce que a partir de diversas investigaciones en torno al desplazamiento y las afectaciones que este genera en los niños, niñas y adolescentes, se evidencia la necesidad de establecer políticas que trabajen desde el enfoque psicosocial y que estén dirigidas a brindar atención a la población infantil y adolescente víctima del conflicto armado.

SDIS reconoce al niño como un ciudadano, dotado con una serie de capacidades para escuchar y ser escuchado en todos aquellos procesos que tengan que ver con la restitución y la reivindicación de sus derechos (Anexo 1 p. 56); bajo esta perspectiva, los niños y niñas son

reconocidos desde su individualidad pero también como seres pertenecientes a otros grupos sociales con la responsabilidad de velar por su integralidad. En ese sentido, y desde la perspectiva de enfoque psicosocial, la familia se convierte en aquel grupo social que guía los procesos de desarrollo; por su parte, el contexto y la comunidad también se hacen partícipes de todo ello ya que el objetivo es siempre velar por el fortalecimiento y el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas.

Lo anterior se liga a la relación dada con la comunidad. En ese sentido la reparación integral a la cual le apuntan las intervenciones de la estrategia Atrapasueños, parte de reconocer que hechos victimizantes como el desplazamiento forzado tienen incidencia tanto en lo personal como en lo colectivo resumiéndose en el daño o deterioro de las redes sociales y familiares (Anexo 2, p.29-30).

Ahora bien, la lectura de infancia recogida en la información brindada por la SDIS, muestra que esta se liga a un discurso de derechos que al igual que en War Child se fundamentan desde lo internacional y toma lo nacional mediante las políticas y proyectos de ley por parte del Estado; su foco principal es la atención que ha de ser brindada a la infancia.

Sin embargo, la infancia atendida por la estrategia se configura de otro modo, cuenta con unas características en particular por ser parte del conflicto armado, lo cual, visto a la luz de los derechos, la convierte en una *infancia vulnerada* que ha sido víctima del conflicto y sobre la cual hay que actuar en pro de la restitución de derechos. Cabe mencionar que estas acciones han de estar en sintonía con lo planteado dentro de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 1997). La Secretaría de Integración Social reconoce a la población infantil colombiana como una de las más vulneradas y a las que más se les desconocen sus derechos en el marco del conflicto,

postura también relacionada con el hecho de que los niños en su condición de seres en desarrollo son dependientes de otras personas y requieren de una relación de heteronomía en donde un otro responsable (familia, comunidad, Estado) les brinde las garantías para un desarrollo pleno; en consecuencia, aparece la noción del *infante como un ser en desarrollo* y en relación con otros, lo que nuevamente lleva a pensar su condición de dependencia y su necesidad de protección ante posibles hechos que atenten contra su integridad, sin que esto signifique desconocer que los niños y niñas cuentan con capacidades y potencialidades que les permiten hacer otras elaboraciones propias de su vida.

Por otro lado, aparece el *sujeto infante como sujeto político y de participación*, perspectiva relacionada con la idea de que el niño tiene capacidad para actuar e incidir en su realidad. Es decir, se le considera como sujeto que tiene la posibilidad de construirse y así mismo construir su realidad. El niño, como sujeto político, también se relaciona con la noción de participación, que se hace sobre todo a partir de los lineamientos establecidos en la política de primera infancia que opera para Bogotá; desde allí y desde el Proyecto 735 y 760, el niño se considera como un sujeto político ligado a la participación en la medida en que es escuchado en los espacios que permitan su libre expresión (Anexo 1 p.119).

Respecto a la puesta en marcha de la estrategia Atrapasueños se puede evidenciar que, desde allí, se comprende cada situación de conflicto o quiebre como una oportunidad para reconstruir los proyectos de vida, lo cual indudablemente permite potenciar el proceso de acompañamiento e intervención con el fin de generar otros procesos de reflexión, transformación, mejorar las habilidades en la resolución de conflictos y convivencia pacífica. Es justo allí donde se genera el encuentro *sujeto-comunidad*.

3. Metodología I DEAL y Estrategia Atrapasueños desde una interpretación pedagógica.

En este apartado se mostrará una interpretación desde la mirada pedagógica de lo descrito con anterioridad, para tal fin se tomarán aspectos de comprensión desarrollados en el Capítulo II, Enfoque psicosocial, infancia y estrategias pedagógicas, un horizonte de posibilidad en el trabajo educativo con población infantil en situación de desplazamiento (p, 54), en donde se mostró una diferenciación de los conceptos de educación y pedagogía con el fin de situarlos en los trabajos desarrollados en el marco enfoque psicosocial.

Al tomar la educación como un proceso eminentemente social (Durkheim 1904) y como una praxis que se manifiesta en toda sociedad humana (Runge y Muñoz 2012), se da lugar a la interpretación de la misma dentro de las propuestas de enfoque psicosocial que trabajan las dos instituciones, debido a que la educación está presente como práctica y como proceso que posibilita la intervención; esto se hace evidente en los documentos y entrevistas. Es importante resaltar que dentro de las propuestas no existe una apuesta educativa y pedagógica sistematizada, razón por la cual, tomando en cuenta el cruce de las categorías analíticas, es posible notar esbozos de una propuesta educativa con un enfoque basado en los derechos humanos, lo que necesariamente responde a la necesidad de restitución de derechos de los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado. Sin embargo, conviene no dejar de lado el enfoque psicosocial que, si bien lo toman las instituciones como marco de acción para la atención (en todos sus niveles), también da lugar a la realización de prácticas educativas.

Ahora bien, el lugar de la pedagogía desde la metodología I DEAL y de la estrategia Atrapasueños difiere un poco; en la primera, ligada al trabajo de War Child, no puede notarse desde una lectura inicial la pedagogía como componente, pero sí puede leerse en función del diseño de la propuesta y su práctica; por otro lado, en la SDIS la pedagogía se reconoce desde una de las

líneas de acción, y de hecho dentro de los grupos de trabajo se hace explícito el lugar del pedagogo, lo cual permite ubicar la pedagogía como saber; sin embargo, también es posible ubicar el componente pedagógico desde el trabajo práctico y los ejes de trabajo que propone la institución.

Tomando en cuenta la convergencia en las dos instituciones: el diseño de la propuesta y el espacio práctico como lugares de la pedagogía, cabe señalar los planteamientos desarrollados por diferentes autores como Zambrano (2009), Martínez y Peñuela (2009) y Peña (2009), que manifiestan la multiplicidad de la pedagogía en cuanto a interpretación y lugar; es aquí donde se puede tejer una relación entre las formas prácticas de las propuestas y sus comprensiones a la luz de varias corrientes pedagógicas, lo que surge de los planteamientos realizados al inicio del presente capítulo desde el enfoque psicosocial, las concepciones de infancia y las interpretaciones iniciales desde la categoría de estrategias pedagógicas, dando lugar a la aparición de rasgos compartidos desde los aspectos prácticos con tres concepciones pedagógicas: el constructivismo y el humanismo ligados a la idea del desarrollo del sujeto, y la pedagogía crítica que acentúa su lugar en las concepciones del niño como sujeto político, reflexivo y de derechos en la propuesta por la transformación de la realidad.

Desde el análisis conjunto, es posible observar como las estrategias pedagógicas dadas en el marco de la propuesta I DEAL de War Child se traducen en acciones e intervenciones que desarrolla la organización en contextos que han sido atravesados por el conflicto armado, teniendo como objetivo mediar o incidir en todo el entramado psicosocial que envuelve al sujeto víctima, para de esta forma “garantizar” o propender por su bienestar. Esta serie de actividades se desarrollan a partir de los diferentes lenguajes artísticos y potencian la creatividad desarrollando procesos de desarrollo de capacidades, a la par que genera espacios y oportunidades para construir

lazos afectivos y sociales con los otros ya que se trabaja en equipo, se refuerza la confianza, la cooperación, la concentración tanto de sí mismos como del grupo.

Lo anterior tiene relación con la concepción pedagógica del constructivismo ya que este comparte la noción del sujeto como ser en construcción que aprende en interacción con otros, aspecto que también comparte la perspectiva humanista devenida de la psicología humanista de Carl Rogers, donde se manifiesta la importancia de los vínculos con los otros para el desarrollo del ser.

De igual manera, existe una relación con las tendencias dadas desde la pedagogía crítica y estas estrategias, ya que tienen por objetivo empoderar a los niños y las niñas para que estos se identifiquen como sujetos de derechos y de esta forma puedan hacerlos valer ante los demás, sin dejar de lado que estas se constituyen en una serie de actividades que atraviesan un contexto y por lo tanto generan impacto no solo en los niños sino a su vez en quienes los rodean, adultos cuidadores, profesores, etc.

Las actividades llevadas a cabo desde la metodología I DEAL parten de reconocer las habilidades y percepciones con las que llegan al espacio los niños y las niñas, lo que propicia experiencias significativas que dan lugar a espacios de reflexión y participación activa de los participantes. Es allí donde se posibilita la construcción de ideas a través de preguntas y respuestas que ellos mismos van poniendo en juego, para de esta forma llegar a generar un criterio propio en cada uno de ellos. Una vez dado esto, la resignificación y comprensión es un fin último, algo que ellas y ellos alcanzan una vez han pasado por todo el proceso.

Cabe mencionar que desde War Child se reconocen las diferentes habilidades con las que cuenta cada niño y desde ahí se proyecta el trabajo. Se evidencia una capacidad creadora innata en

los seres humanos y por ello lo que se busca es potenciar cada una de esas capacidades con el fin de empoderar a cada uno de los participantes, los cuales en su mayoría son niños y niñas de las comunidades afectadas, aunque también padres, madres cuidadores y demás participantes. Esto puede tomarse en relación con la propuesta que se da desde las tendencias humanistas en donde el educador debe partir de las necesidades de los estudiantes como también dar lugar a espacios de comunicación y participación donde ellos se sientan seguros. Así mismo, el hecho de reconocer el potencial y la capacidad creadora del sujeto se equipara a la idea que se da desde la pedagogía humanista de que el sujeto tiene las capacidades necesarias para su autorrealización y desarrollo.

Por otro lado, las estrategias pedagógicas desde la SDIS hacen parte de acciones que posibilitan la restitución de derechos vulnerados a los niños y niñas, y aunque no se encuentran explícitas en los documentos en cuanto a su carácter metodológico logran interpretarse a partir de los ejes de trabajo propuestos en la estrategia (Anexo 4 p. 17 - 19). , La educación y la pedagogía, por su parte, se develan como espacios relacionales que potencian el desarrollo óptimo de los sujetos y por ello dichas estrategias se plantean principalmente con el fin de propiciar un desarrollo armónico en niños y niñas, estableciendo en los procesos pedagógicos y educativos la generación de espacios seguros para la restitución.

Como se mencionaba anteriormente, la SDIS propende por un desarrollo armónico de los niños y las niñas, esta entidad considera el desarrollo como algo integral que recoge las dimensiones que convergen en la construcción de los infantes tales como la personal, comunicativa, corporal, cognitiva y estética. Intervenir en dichas dimensiones implica fomentar sus capacidades.

Todo ello parte de evidenciar en la pedagogía y la educación espacios donde se llevan a cabo construcciones sociales con un gran proceso reflexivo, esto debido en parte a que es allí donde se da un encuentro entre pares y se fortalece todo ese entramado psicosocial, al generar un reconocimiento con el otro, y en parte a que estos espacios cuentan con gran importancia dado que a nivel institucional la educación se traduce como un derecho fundamental que debe prevalecer ante cualquier situación, un aspecto importante a la hora de brindar una atención a la infancia y la primera infancia. Lo anterior toma fuerza también desde la perspectiva constructivista, sobre todo la desarrollada desde los planteamientos de la propuesta histórico - cultural, ya que esta considera que el niño genera estructuras para su desarrollo desde la interacción con los que le rodean, así como se apropia una serie de constructos culturales y sociales devenidos de su contexto.

Cada una de las acciones desarrolladas por la Secretaría de Integración Social en el marco de su propuesta Atrapasueños está direccionada desde el juego, el arte, la narración de cuentos, creación literaria, narrativa y la memoria. Estas hacen parte de los desarrollos pedagógicos, los cuales recogen la formulación y desarrollo de las estrategias como tal y se consolidan como ejes que articulan todo el quehacer psicosocial y el aspecto pedagógico con objetivos como reconstruir la confianza, generar espacios de reflexión y reconocimiento que permitan afrontar el hecho vivido, así como brindar elementos de reparación simbólica. De igual forma se evidencia en dichos ejes una ventaja en cuanto su poder para potenciar habilidades en los niños y las niñas haciendo hincapié en la autonomía, la dignidad y libertad, actitudes y valores que facilitarán el proceso de reelaboración y tramitación de los hechos vividos y de esta forma incidirán en el desarrollo de ellos. Todo ello se da en medio un proceso de resignificación y reparación integral y se encuentra encaminado a la defensa de los derechos de niños y niñas, a reconocer su lugar en medio de la sociedad. Aspectos que dialogan con las propuestas de la pedagogía crítica donde la educación se

ve como un acto que busca formar a las personas para que sea posible la transformación tanto de sí mismos como de sus realidades, además de reconocer la misma pedagogía como proyecto que se construye a partir de la memoria, las sensibilidades, las experiencias y el territorio (Ortega, Peñuela, López, 2009).

Ahora bien, generar este primer análisis a partir de la información obtenida y a la luz de las categorías propuestas para el proceso investigativo permitió situar los espacios de interpretación para develar el lugar y la comprensión de las estrategias que se desarrollan en el enfoque psicosocial trabajado por las instituciones mencionadas. Seguidamente se presenta otro apartado en clave de las estrategias pedagógicas, de la perspectiva de cada institución y del marco interpretativo.

4 Estrategias pedagógicas, la pedagogía y la educación en diálogo con otras prácticas y disciplinas

A continuación, se presenta el análisis de las estrategias pedagógicas ligado a una perspectiva de relación e interdisciplinariedad de la pedagogía y la educación. Se han tomado los ejes de trabajo propuestos desde el arte, la memoria, el juego y el proyecto de vida como espacios que se configuran entre sí como estrategias pedagógicas presentando una formulación, diseño e implementación, así como una reflexión y reinterpretación de ellas. Es importante resaltar que estas modalidades se presentan en las dos instituciones trabajadas y que, si bien pueden llegar a diferir de una a otra en cuanto al diseño e implementación, en su formulación se mantiene claramente el objetivo de la restitución de derechos, la superación de la condición de victimización y la prevención de nuevos hechos victimizantes a través de la creación y mantenimiento de entornos seguros donde los niños y niñas puedan desarrollarse plenamente.

De igual forma se hace necesario aclarar que la interpretación dada de estos cuatro componentes como estrategias pedagógicas se presenta teniendo en cuenta los encuentros entre lo planteado como estrategia pedagógica y las diversas actividades desarrolladas desde las dos instituciones. Dado que el arte, el juego, la memoria y el proyecto de vida se traducen en actividades transversales, en ejes de articulación que se presentan a lo largo del trabajo, se pueden interpretar como estrategias pedagógicas, aun siendo eso un tanto arriesgado en la medida en que no se dilucida claramente un espacio pedagógico, aunque sí educativo. Sin embargo, la complejidad del lugar de la pedagogía en las dos instituciones no deja de lado leer atisbos de lo se podría considerar una propuesta pedagógica. Seguidamente se presentan las cuatro estrategias pedagógicas encontradas:

Estrategia Pedagógica 1: Arte, herramienta de comprensión y resignificación del hecho vivido.

El arte como estrategia pedagógica parte del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos con la capacidad de crear, lo que posiciona sus intereses, habilidades y destrezas como lugares que les permite dar cuenta de su contexto, vivencias e interpretaciones de la realidad. El ser humano posee una actividad artística que le permite estar en armonía consigo mismo y su entorno, fortalecer su personalidad, reflejar la realidad, un conflicto interno o social, lo que luego se convierte en cimientos para potencializar y mejorar su subsistencia y devenir en el mundo (Ros 2003).

Por otra parte, el arte proporciona a los niños y niñas la posibilidad de tramitar sus experiencias, conflictos y manifestarse emocionalmente a través de la creación y representación simbólica que, como proceso llevado a cabo desde la atención a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, permite reconstruir los lazos de confianza y proporcionar elementos que

permitan espacios de reflexión y reconocimiento donde sea posible afrontar el hecho vivido. Esto se logró evidenciar en los postulados de las dos entidades ya mencionadas, por ejemplo en War Child, en donde se manifiesta que la metodología I DEAL “Apunta a fortalecer el desarrollo psicosocial, contribuir a procesos de construcción de paz y defender los derechos de niñas, niños y jóvenes, aplicando el poder de las artes creativas” (Anexo 1, p.14).

Es así como desde la organización War Child el arte resulta una “herramienta simbólica”, que potencia la creatividad y empodera al sujeto frente a sus capacidades al tiempo que genera espacios y oportunidades para construir lazos afectivos y sociales con los otros ya que se trabaja en equipo, se refuerza la confianza, la cooperación y la concentración tanto de sí mismos como del grupo.

Por su parte la Secretaría de Integración Social genera procesos de atención psicosocial y pedagógica desde el arte y la creatividad considerándolos como un puente que permite consolidar procesos de resignificación dándole un papel importante a la restitución de derechos.

Por consiguiente, el arte se gesta desde diferentes miradas según la institución; desde la Secretaría de Integración Social, el arte es un eje central que circula en la propuesta de atención integral encontrándose en el análisis documental que esta se nutre con el trabajo de cada equipo. Es decir, el arte es abordado de acuerdo al trabajo y las necesidades e intereses de la población, y también se considera como una herramienta que permite el diálogo entre disciplinas. Esto lo confirma el profesional entrevistado de la Secretaría de Integración Social al decir que:

“lo chévere también de la estrategia es que no dice, la psicóloga hace esto, el humanista hace esto, la artista es la que dice que técnica vamos a usar, no, digamos, yo por ejemplo no soy artista, yo soy sociólogo, pero yo les digo, muchachos para eso hagamos unas canciones de rap, por ejemplo, o hagamos no sé, unas

canciones tradicionales y entonces la artista dice “bueno y entonces ¿cómo las vamos a hacer?” y ahí nos vamos complementado” (EN3).

Esto significa que el arte desde las instituciones no es abordado como un elemento que simplemente permite simbolizar, o como mero acto de entretenimiento, ya que cada obra o cada representación hecha por los niños tiene algo que decir, que expresar, que contar, es un lenguaje que manifiesta y comunica y por lo tanto debe ser escuchado y comprendido por esos otros que convergen en la construcción y desarrollo de los niños y niñas; el arte como estrategia pedagógica, en fin último, tiene la capacidad de dar a conocer un contexto y poder transformarlo.

El arte como estrategia pedagógica, dentro del enfoque psicosocial, articula una mirada del sujeto en colectivo puesto que incorpora experiencias individuales y colectivas, lo que permite la expresión y comunicación de un hecho presente en la cotidianidad de una comunidad. Es así como los procesos de encuentro entre el sujeto y la colectividad no ocultan la experiencia de vida del mismo (Bello 2000). Esto da cuenta de que la interacción con los otros está presente en las creaciones artísticas y simbólicas de los niños y niñas. Cabe resaltar que estos objetos creados permiten una reflexión del sujeto sobre sus experiencias y su realidad, experiencias que se pueden interpretar desde Zemelman (1997) como la historicidad, elemento que hace parte de la construcción subjetiva de cada persona, es decir, el arte como proceso de representación y creación también está permeado por la relación con el otro. En suma, el arte se posiciona desde las instituciones como una herramienta que permite la exploración de las sensaciones, los sentimientos y las vivencias propias de la historia de cada sujeto.

Estrategia Pedagógica 2: Memoria, propuesta de elaboración del pasado reciente, tejiendo desde la experiencia de vida a las narrativas colectivas.

Dentro de las propuestas de las dos instituciones se hace presente el papel de la memoria como una herramienta para la reflexión y la resignificación. Esta se interpreta como un proceso que permite la elaboración del pasado reciente por parte de los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado a través de las narrativas individuales, que a su vez se conectan con las narrativas colectivas.

Los trabajos llevados a cabo desde la perspectiva de la memoria se comprenden como espacios de reflexión y de construcción de identidad, caso tal de la propuesta de War Child llevada a cabo con los indígenas de la comunidad Wounaan donde estos ejercicios fortalecieron la construcción de una memoria colectiva ligada a su identidad étnica y cultural a través del reconocimiento y fortalecimiento de los vínculos intergeneracionales; esto se ve reflejado en la experiencia de unas de las profesionales de War Child frente al proyecto trabajo en Chocó:

“los rituales son sumamente importantes en medio de del desplazamiento, que la comunidad pueda seguir haciéndolos porque para ellos también es protectores, son factores protectores también, no más el hecho de que en medio de una tierra desconocida, tengan la capacidad el espacio, el permiso de poder hacer su ritual, sus rogatorias, fortalece a la gente muchísimo y los une si, en un desplazamiento, la gente empieza ya a crear conflicto entre ellos porque todos viven hacinados en un mismo lugar, que... que este vive al lado mío cuando cada uno tenía su casa, en el otro lado cada uno cocinaba en su casa, en su fogón, etc, y ahora compartir todo ... pues genera conflictos, entonces es como también brindar esa comodidad y de hablen, de que expresen, nuestras metodologías también lo que hacen es unir intergeneracionalmente y que ellos hablen si, que fue lo que paso, eso alivia muchísimo.” (ENI).

Es importante resaltar el papel de los vínculos intergeneracionales y en general de los que se tejen en procesos de atención a niños y niñas víctimas de desplazamiento pues se encontró que en las dos instituciones se propone un trabajo con la familia para fortalecer los procesos de memoria, reflexión y comprensión del hecho vivido, no solo por parte del niño o la niña sino también de su núcleo familiar, aspecto que se relaciona directamente con la propuesta de trabajo de que se da en las dos instituciones desde el enfoque psicosocial y que se encuentra atravesada por la relación sujeto – familia y sujeto – comunidad (Anexo 2, p.5; p,29) que se puede comprender en términos de Martín-Baró (2003) cuando manifiesta que lo psicosocial está mediado por la comprensión de la experiencia, no solo desde las elaboraciones del sujeto sino desde las construcciones y comprensiones colectivas que se den alrededor de determinada situación.

El trabajo en torno a la memoria también se manifiesta en las prácticas llevadas a cabo por los profesionales de las instituciones, ya que como lo plantea uno de los profesionales de la SDIS, al referirse a algunos de espacios de trabajo colectivo y su finalidad:

“...como les decía es una reparación simbólica que es básicamente recuperar la memoria y tratar de dignificar la calidad de vida de las personas en la situación en la que se encuentran y además también hacer un proceso que yo lo llamaría como “de construcción colectiva, de identidad y de memoria.” (EN3).

Lo anterior puede interpretarse a la luz de lo que plantean Herrera y Pertuz (2016), donde la memoria se muestra como un espacio de reflexión sobre el pasado donde la vivencia de cada sujeto potencia los procesos de elaboración de la memoria colectiva. En el caso de los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado, los procesos de elaboración de las memorias llevados a cabo dentro de las instituciones tienen gran importancia ya que se diseñan desde la premisa que los trabajos desde la memoria permiten a los sujetos volver sobre su experiencia y comprenderla de

acuerdo a nuevos marcos interpretativos contruidos en el presente. Esto también se comprende de acuerdo a los enunciados de Jelin (2002), dado que los sentidos de la historia cambian de acuerdo a la interacción del sujeto con otros, lo cual le permite compartir y poner en diálogo sus experiencias generando modificaciones en los procesos de comprensión de la vivencia y articulando así una generación de nuevas expectativas de futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior, la relación entre pedagogía y memoria permite una conceptualización de estrategias pedagógicas porque genera un puente entre estas y el enfoque psicosocial, sobre todo en el marco de la atención a la población de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado. Por su parte, enlazar los aportes de la relación pedagogía y memoria posibilita reflexionar sobre la necesidad de que la memoria sea trabajada al interior de los procesos educativos que se construyen con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado ya que permite una elaboración del pasado reciente que se conecta con las narrativas colectivas que dan un lugar participativo a los niños y niñas en el marco de una nueva elaboración del pasado.

Estrategia Pedagógica 3: El juego, herramienta clave en la creación de espacios seguros y la mitigación del hecho violento.

Lo desarrollado en la investigación permite ubicar el juego como una estrategia pedagógica ya que este posibilita lugares de reflexión que emanan relaciones con la realidad y posibilidades de transformación de la misma. “El juego es beneficioso para el desarrollo de los mecanismos para enfrentar situaciones difíciles que mejoran la resiliencia y el bienestar psicosocial en niñas y niños” (Anexo 1, p.11).

Las construcciones que se dan en medio de este movilizan al sujeto de manera política y al nivel del desarrollo ya que permiten una apropiación del espacio que, como War Child y SDIS lo

sitúan, construye entornos seguros que empoderan al sujeto y en donde se potencian procesos de resignificación a la vez que se estimula en él capacidades motoras, psicológicas y sociales. Esto dialoga con la postura de Meneses y Monge (2001), en la que el juego puede posicionarse como estrategia para el desarrollo ya que en toda actividad que implique jugar se deben dominar ciertas capacidades y destrezas, bien sea motoras, cognitivas o afectivas, que le proporcionan al infante las habilidades para compartir, socializar, comprender conceptos, normas, manejar emociones y llegar a acuerdos, lo que indudablemente puede pasar por un proceso de cognición, aprendizaje y reflexión.

Por otro lado, como lo referencian las instituciones, las relaciones establecidas en medio del juego dan lugar a procesos resilientes por parte de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, esto puesto que el juego se constituye como una representación simbólica de esa realidad que vive el niño generando así una interacción con ella y con su contexto. Ahora bien, como lo expresa Cyrulink (2002), esta relación hace parte de un primer momento, pues la resiliencia no solo depende de las construcciones individuales de los sujetos sino que también se da desde una construcción de espacios de resignificación donde se pueda desarrollar dicho proceso. En pocas palabras, el juego como estrategia pedagógica hace parte de un proceso resiliente en la medida que el sujeto se haga consciente del hecho vivido mediante todo un desarrollo pedagógico y lo potencie en sí mismo.

Esta creación de espacios de resignificación puede evidenciarse en la estrategia Atrapasueños cuando se hace referencia a la creación de espacios lúdicos donde se dé un encuentro y conversación del desarrollo de las habilidades del niño con la propuesta que tenga en cuenta la diversidad y el dialogo intercultural.

Sin embargo, frente a lo expuesto con anterioridad, el profesional psicosocial de War Child afirma que *“hay una línea muy delgada entre lo que es el juego y el objetivo de la dinámica”* (EN2), que es lo que en teoría permitirá desarrollar un proceso con los niños y las niñas. Para él es necesario que haya un tiempo en el que se reflexione frente a cada actividad *“en otros proyectos que tiene War Child son como tres días a la semana, dos días, entonces el día de por medio siempre permite que el niño piense en lo que ha pasado”* (EN2); es en ese momento que el juego se hace una actividad consciente en el niño para de este modo simbolizar y resignificar los hechos vividos.

Si bien es cierto que este "resulta de una actividad creativa natural, (...) que proviene de la vida misma, y que tanto para el ser humano como para el animal, el juego es una función necesaria y vital" (Meneses y Monge, 2001 p. 113), entendiéndolo en función de las estrategias pedagógicas, el juego se hace necesario para generar en el proceso de reflexión a través de la intervención de una figura pedagógica o un objetivo pedagógico concreto.

No obstante, también es de importancia señalar que el juego no hace parte de un hecho meramente individual; justamente se constituye como estrategia pedagógica porque permite ese encuentro con el otro y consigo mismo, a la vez que integra sujetos de diferentes edades, etnias, condiciones sociales y demás elementos definitorios que lo posicionan como un acto socializador (Anexo 1, p.,5).

Si entendemos que, como lo expresa Rodríguez (2013, p. 22), "el juego es una herramienta formativa gracias a que en este mundo falto de relaciones humanas para el crecimiento personal y social, se hace necesario un lugar de encuentro común", se puede entender su cercanía con lo psicosocial haciendo referencia a que esta actividad hace parte de un proceso socializador, el cual se constituye de manera compleja ya que requiere de disposiciones morales, intelectuales y

afectivas que ubiquen al niño en un orden social determinado. Esto también puede relacionarse con el hecho que el juego es principalmente llevado a cabo por el infante, lo que implica toda una participación por parte de la familia y demás instituciones sociales para garantizar los espacios y momentos en que este se pueda dar de manera libre.

Es decir, la familia y demás instituciones sociales han de tener relación con las dinámicas que generen o se gesten en el juego desarrollado por los niños y niñas en cada comunidad. Esto se comprende desde las relaciones que emergen de la investigación: sujeto-familia y sujeto-comunidad. Como bien se logra evidenciar en War Child, la familia es de vital importancia en el proceso de desarrollo de los niños y niñas ya que allí, al darse los primeros vínculos, relaciones y educación, se forjan las bases de su desarrollo y su carácter.

De igual forma, lo anterior nos permite profundizar en que es en medio del juego en donde el infante hace sus construcciones acerca de la realidad; en él se expresan de manera libre sus emociones y pueden interpretarse sus pensamientos. Esta facultad la asume War Child para poder desarrollar interacciones frente a situaciones de riesgo ya que la capacidad socializadora con la que cuenta el juego permite fortalecer habilidades de comunicación, algo que también es visible en SDIS, en donde la familia se consolida como una organización social con “agentes corresponsables y garantes de derechos” que apoya la construcción de entornos seguros para los niños y niñas (Anexo 1 p. 51).

Estrategia Pedagógica 4: Proyecto de vida, proyección del sujeto y creación de nuevos horizontes de sentido.

El proyecto de vida desde la organización War Child es desarrollado como una estrategia que apuesta por la posibilidad de ofrecerles a los niños y niñas estabilidad y la normalización de las rutinas aun en medio de contextos violentos, esto teniendo en cuenta la situación de emergencia en la que se desarrolló la propuesta. En ese sentido el proyecto de vida se considera como una herramienta que permite fortalecer la capacidad de resiliencia y la posibilidad de pensar en un presente y futuro mejor. Esto es importante ya que la organización reconoce el gran potencial que tienen los niños y niñas como constructores de sus propios proyectos y resalta la necesidad de la comunidad para salvaguardar y velar por su integridad para que así tengan las condiciones necesarias para su desarrollo y participación (WCH2). Esto se puede comprender a la luz de lo que D'Angelo (2003) plantea al decir que el proyecto de vida direcciona las acciones, decisiones y proyectos de los sujetos, aun en medio del contexto en el que se encuentren. Siendo así, la situación de desplazamiento forzado, aunque puede causar dificultades a la hora de proyectarse a futuro o incluso en un presente inmediato, no es una limitante que impida que los sujetos, en este caso niños y niñas, continúen con el tránsito y el desarrollo de sus vidas de la forma más sana posible.

Ahora bien, la Secretaria de Integración Social direcciona su propuesta en torno al proyecto de vida desde un enfoque de derechos y diferencial ya que desde estos se reconoce el desarrollo humano y se busca brindar diversas oportunidades que le permitan a los niños y las niñas reconocerse como sujetos de derechos y superar su condición de víctimas. Esto responde a las condiciones producto del desplazamiento que viven estos niños atendidos en la ciudad de Bogotá, donde el proyecto de vida se toma como estrategia de atención integral para que la población

afectada no esté inmersa en procesos de revictimización y puedan proyectarse y construir nuevos horizontes de sentido.

Es importante señalar como el trabajo llevado a cabo en las instituciones en perspectiva del proyecto de vida se complementa con las otras propuestas, sobre todo en las que se desarrollan procesos de recuperación y construcción del pasado resiente (memoria). Tal es el caso de la ceremonia de cierre simbólico de SDIS (Anexo 1, p. 83) y el trabajo de los módulos de futuro en War Child (Anexo 4, p.14). Esto se puede interpretar a la luz de lo que Zemelman (1997, p.55) plantea al decir que:

La relación del presente con el pasado y el futuro implica una articulación compleja que, al reconstruir el pasado e imaginar el futuro, pone al sujeto en vinculación con su propio momento de apropiación. Esto lleva a una colocación, ubicación o toma de posición frente al mundo y a sí mismo, mediada por la percepción, vivencia e interpretación que el sujeto va haciendo de distintas realidades y de su contexto en particular.

Lo que permite interpretar que no es posible dejar de lado que el sujeto es un ser de movimiento, un ser psicosocial que se ubica en el presente y se proyecta hacia un futuro en la medida que evalúa y apropia las condiciones de su ahora, es decir construye a través de sus nuevos marcos de interpretación otras proyecciones de sí.

El proyecto de vida también se trabaja desde el reconocimiento del desarrollo humano, dando lugar a la ampliación de espacios que generen oportunidades, el restablecimiento de los derechos para lograr desarrollar las capacidades y poder disfrutar de la libertad, para que los niños y niñas en situación de desplazamiento puedan construir realizar sus propias perspectivas de futuro. Esto también se articula a la mirada del infante como sujeto de derechos ya que, a partir del

reconocimiento de los mismos, niños y niñas pueden tomar voz frente a lo que han vivenciado, es decir la perspectiva del reconocimiento de sus derechos también está ligada con una perspectiva del niño como sujeto político, es decir como agente y como actor en su realidad, lo que se relaciona con la perspectiva del niño como sujeto en desarrollo, donde se le reconoce como un ser inacabado en constante transformación, con capacidades que le permiten comprender su situación y seguir adelante. Lo anterior se ve reflejado en las apreciaciones de uno de los profesionales de War Child cuando dice:

“sabemos todas estas implicaciones que tiene la guerra, pero no nos basamos en el trauma, ni en el problema del niño, nosotros creemos que todos los niños y las niñas tienen una potencialidad, que se puede ... digamos así fortalecer más, que esas capacidades que ellos tienen las pueden... digamos así como hacerlas crecer más en medio de ese conflicto y aprender a manejarlas y adquirir nuevas herramientas que desde una visión positiva de ellos pueden hacer y aprender y pueden sobresalir... pueden ser resilientes a ese contexto a esa nueva situación de desplazamiento.” (ENI).

Lo que permite situar el trabajo de proyección de futuro como un espacio de articulación que contiene en sí mismo la finalidad de las propuestas de atención de las dos instituciones, ya que da lugar a las nuevas construcciones de los niños y niñas sobre su vida y su realidad, permitiéndoles articular las herramientas logradas en los espacios de encuentro.

Cabe mencionar nuevamente que el anterior análisis se da desde el lugar del maestro, y también desde una postura abierta, donde es posible reconocer la interpretación de la educación y la pedagogía desde los enfoques de atención a población víctima del conflicto armado, caso tal del enfoque psicosocial. Sin embargo, esto no quiere decir que las organizaciones reconozcan necesariamente el alcance y la potencia que los procesos educativos y pedagógicos pueden llegar a desarrollar dentro de las propuestas de atención a niños y niñas en situación de desplazamiento

forzado. Esto permite a las autoras, desde su posición como maestras, visibilizar estos aspectos reafirmando la concepción de la educación como proceso eminentemente social, político, ético y cultural (Peña 2009; Ortega 2016), y de la pedagogía como un espacio de apertura (Martínez y Peñuela 2009) que permite la reflexión tanto del acto educativo como del rol de los sujetos que lo configuran.

A modo de cierre, se encuentra que las estrategias pedagógicas se dan en relación con otras disciplinas, diálogo que genera procesos de reflexión y de comprensión del hecho vivido por parte de los niños y niñas afectados por el conflicto, lo que permite a su vez la movilización de los sujetos a la par que se dan procesos de restitución de derechos donde tienen lugar objetivos como potenciar y desarrollar capacidades, crear entornos seguros que permitan y garanticen el desarrollo de los niños y niñas en todas sus dimensiones y, sobre todo, prevenir situaciones de revictimización.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió comprender y afianzar la idea de que la pedagogía y la educación no son saberes o prácticas que solo se sitúan en el contexto escolar o se relegan a la enseñanza curricular, sino que están presentes en los diversos escenarios sociales que acompañan a los sujetos a lo largo de su vida, tanto así que pueden llegar a generar procesos de transformación social, reflexión, potencialización de capacidades, desarrollo y bienestar humano. Quizá por ello en este momento de tantos cambios para el país se habla del papel de la pedagogía en la construcción de paz, término que es acuñado en diferentes programas y propuestas de intervención a la población que de alguna manera se ha convertido en víctima de tantos hechos violentos que han permeado la historia del país.

Las estrategias pedagógicas dentro del enfoque psicosocial trabajado con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado se constituyen como parte esencial de un proceso educativo y pedagógico, ya que estas son las que propician el escenario reflexivo que le permitirá al sujeto movilizarse ante una situación de riesgo y posibilitar la construcción de otros horizontes de sentido.

Así mismo, y como se ha dado a conocer en el presente documento, el desplazamiento forzado es una problemática aún vigente en el país, que genera múltiples afectaciones en el sujeto tanto a nivel individual como social y para la cual existen una serie de propuestas desde el enfoque psicosocial que articulan lo educativo y lo pedagógico con el fin de generar espacios de transformación, recuperación y resignificación.

Es así como se develó la relevancia de los procesos educativos y pedagógicos en las propuestas de atención, ya que estos se presentan como una de las principales rutas de acción desde el enfoque psicosocial donde surgen las propuestas I DEAL de la organización War Child y la

Estrategia Atrapasueños de la Secretaría de Integración Social, dando prioridad a los espacios donde el sujeto se encuentra con el otro y consigo mismo.

Lo anterior permite reconocer la educación y la pedagogía como espacios de transformación, donde a partir del encuentro con los otros los sujetos ponen en diálogo sus experiencias construyendo a partir de las capacidades que poseen y desarrollan en medio de los espacios educativos.

Sumado a ello la educación y la pedagogía se comprenden como procesos complementarios que contribuyen al desarrollo del sujeto, aunque es necesario aclarar que por parte de las organizaciones no se muestra una única concepción. Por el contrario, se les ubica en diversos espacios y con diferentes funciones; es decir, la educación cumple con un rol ligado a la restitución de derechos tanto como al desarrollo, pero esto es algo mucho más confuso con la pedagogía a raíz de que su papel se da más en relación con las acciones, lo que se puede lograr con ellas y todo el proceso que estas desencadenan.

Si bien es cierto que las instituciones reconocen el papel relevante de la pedagogía y la educación en sus procesos de intervención, pareciera que no se alcanza a dimensionar el poder transformador y la capacidad de movilización que potencian con sus procesos educativos y pedagógicos, ya que son propuestas pensadas desde otros lugares diferentes a la pedagogía y la educación (psicología, sociología, el trabajo social) que aunque necesariamente tienen mucho que decir y aportar, generan la inquietud acerca de si las organizaciones y sus profesionales están comprendiendo el lugar tan importante que tiene la educación y la pedagogía dentro de los procesos de atención a la población infantil víctima de desplazamiento forzado.

Ahora bien, si tenemos presente que la educación y la pedagogía se complementan, es preciso decir que las estrategias pedagógicas se comprenden como herramientas que propician espacios de reflexión y encuentro desarrollando procesos en torno a la potencialización de capacidades, lo que le permite a los niños y las niñas en situación de desplazamiento forzado un espacio para desarrollarse en todas sus dimensiones (social, afectiva, cognitiva etc.). De igual forma, es posible evidenciar que las instituciones reconocen un poder social en el accionar de las estrategias pedagógicas ya que estas posibilitan la constitución de espacios donde prevalezca la restitución de derechos en la medida que se configuran alrededor del bienestar del sujeto.

Por ello, la importancia de proponer el arte, el juego, la memoria y el proyecto de vida como estrategias pedagógicas, radica en que estas potencian el desarrollo, permiten una construcción subjetiva en un espacio social donde se construye individual y colectivamente. De igual manera, las estrategias desarrolladas desde estos lugares facultan la comprensión del hecho vivido, permitiendo la proyección a futuro del sujeto.

En cuanto a los desarrollos y puesta en práctica de las estrategias pedagógicas, es visible como cada institución maneja perspectivas diferentes; la Secretaría de Integración Social desarrolla un trabajo desde un equipo interdisciplinar (pedagogo/a, artista, psicólogo/a y profesional de las ciencias humanas) con el fin de construir las estrategias a partir de las necesidades e intereses de la población de niños y niñas, mientras que War Child, al tener una metodología diseñada, no posibilita un trabajo donde se relacionen diferentes disciplinas para desarrollar su estrategia, sino que propone a la comunidad el desarrollo de la mismas a partir de la capacitación del facilitador, quien es una persona perteneciente a la comunidad que es formada para la ejecución de la estrategia.

Por su parte, el enfoque psicosocial articula diversos saberes, y no es trabajado por las instituciones desde el asistencialismo, sino que se proyecta a una atención reparadora. Por ello, la educación y la pedagogía se interpretan desde este enfoque como ejes potencializadores para la reflexión y la transformación social.

Sumado a ello, vale reconocer que cada comunidad cuenta con unas construcciones culturales propias y es fundamental respetar dichas dinámicas. Ante esto podemos ver cómo las instituciones partían de ellas para fortalecer los procesos de atención, pues al ejecutar las estrategias estas entran en interacción con los saberes, formas de vida y cosmovisiones de la población receptora.

Finalmente, y de acuerdo al presente trabajo de investigación, se encuentra que el desplazamiento forzado es una problemática que desborda la capacidad de atención del Estado colombiano, ya que no se cuenta con una amplia ruta de atención que garantice la restitución de los derechos de la población víctima, para este caso, niños y niñas; de ahí que hagan presencia organizaciones de carácter privado que buscan mitigar las afectaciones del conflicto armado con propuestas que tienen en cuenta la educación, lo que permite ver el papel de lo educativo y lo pedagógico desde otras perspectivas.

REFERENCIAS

- Acosta, L., Carvajal, A. (2014). Visibilización de las figuras de infancia configuradas por los niños y niñas en situación de desplazamiento por el conflicto armado, en la institución educativa Luis Carlos Galán (altos de Cazuca). Tesis de Pregrado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/360>
- Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Vicepresidencia de la República, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerios de la Protección Social y de Educación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). *Programa Para la Protección Diferencial de los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, Frente al Desplazamiento Forzado "MIS DERECHOS PRIMERO"* (pp. pp. 28-29). Bogotá.
- Alfaro, J., Sánchez, A. y Zambrano, A. (2012). *Psicología comunitaria y políticas sociales: reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvis, A. (2009). *Aproximación teórica a la intervención psicosocial*. *Poesis*, (17), 1-6. Recuperado a partir de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poesis/article%20/view/189/178>
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía Y Saberes*, 37, 73-87. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>
- Angel, N. (2012). *Procesos organizativos y política educativa para población escolar en situación de desplazamiento forzado: caso Fundación Educativa El redentor..* Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Antolínez, M. (2014). Iniciativas. Arte y construcciones de paz. *Revista De La Universidad De La Salle*, 63, 75-89. Recuperado a partir de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2971>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York.
- Bañeres, D., Bishop, A., Cardona, M., Oriol Comas I Coma, Escuela Infantil Platero y Yo, & Garaigordobil, M. et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica Claves para la innovación educativa* (1st ed.). Barcelona (España): Laberinto Educativo.
- Bello, M. (2009). *El daño desde el enfoque psicosocial. Especialización Acción sin Daño y Construcción de Paz*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

- Bello, M. (2009). *Violencia Política en Colombia y Trabajo Psicosocial: Aportes Conceptuales y Metodológicos*. En Corporación Vínculos, M. Penagos, E. Martínez & L. Arèvalo, *Acompañamiento Psicosocial en Contextos de Violencia Sociopolítica* (1st ed.). Bogotá (Colombia): Ediciones Antropos.
- Bello, M. (2011). *Acción sin daño, El daño desde el enfoque psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC).
- Bello, M., Cardinal, E., & Arias, F. (2000). *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento* (1st ed., pp. 27-40). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos & Corporación Avre.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (16th ed.). Argentina.
- Beristain, C., Doná, G. (1997). *Enfoque psicosocial de la ayuda humanitaria*. España. Universidad de Deusto.
- Caballero, A. (2011). *La infantilización de la niñez en desplazamiento y su derecho a la reparación integral* (Magister). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Cely D. (2015) Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. *Salud Soc. Uptc*.2(1): pp. 42-47
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015) *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá, CNMH – UARIV.
- Cerullo, R., Weisenfeld, E. (2001) La concientización en el trabajo psicosocial comunitario desde la perspectiva de sus actores. *Revista de Psicología*, vol. 10, núm. 2, pp. 11-26 Universidad de Chile Santiago, Chile.
- Chávez, G. (1995) *El camino de la investigación*. Fusagasugá. Universidad de Cundinamarca. p. 48.
- Cyrulnik, B. (2002) *Los patitos feos, la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- D'Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Crecemos*, 1 y 2. Recuperado a partir de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>
- Durkheim, E (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península. España
- Durkheim, E (1997). *Las reglas del método sociológico*, Fondo de cultura económica. México.

- Durkheim, E. (1904). La Educación como fenómeno social. Recuperada a partir de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/19_05text.pdf
- Fabris, F. (2011). La subjetividad colectiva como dimensión psicosocial del proceso socio-histórico y la vida cotidiana. Su análisis a través de los emergentes psicosociales. *Hologramatica – facultad de Ciencias Sociales*, 1, 23-42.
- Fals, O. (1957). El hombre y la tierra en Boyacá: bases sociológicas e históricas para una reforma agraria, Bogotá, Antares-Ediciones Documentos Colombianos, pp. 217-235.
- Fals, O. (1962). La violencia en Colombia: estudio de un proceso social, tomo I, Bogotá, Tercer Mundo, 1962, pp. 431-457.
- Fals, O. (1975). Historia de la cuestión agraria en Colombia, Bogotá, Punta de Lanza, 1975, pp. 111-135.
- Fals, O. (1978). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla En: *Crítica y política en ciencias sociales. (el debate sobre teoría y práctica)*. Tomo I. Bogotá: Punta de Lanza. pp. 209 – 271
- Fals, O. (2015) Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. — México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.
- Fals, O., & Rahman, A. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. Salazar, *La investigación-acción participativa : inicios y desarrollos* (1st ed.). España: Editorial Popular : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI : Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, 1ra edición, Tierra Nueva, Uruguay. (2005). *Pedagogía del oprimido – 2da ed.* México: Siglo XXI Editores
- Gómez, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos Sociales ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Ágora Usb*, vol. 12, núm. 2, pp. 349-365
- Herrera, M., Cárdenas, Y. (2013) Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, vol. 40, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 279-311.
- Herrera, M., Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Zona Próxima*, (8), p.110.

- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. España. Siglo XXI de España editores S.A
- Jiménez A. (2012) Infancia Ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia. Ecoe Ediciones.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. Salazar, *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (1st ed.) (1992). España: Editorial Popular: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI : Sociedad Estatal Quinto Centenario
- Ley No. 1448 (2011). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario oficial República de Colombia.
- Lizcano, A. (2007) La pedagogía como ciencia de la educación. Archipiélago. Revista cultural de nuestra América; Vol. 14, No 56 (2007) 1402-3357
- Marre, D. (2013). Prólogo, De infancias, niños y niñas. En Llobet, V. (Comp), Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión (pp. 9 – 25) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- Martín- Baró, I. (1992). Los grupos con historia: un modelo psicosocial. Revista de Psicología de El Salvador, Vol. XI, (No. 43) 7 - 29
- Martín- Baró. (2003). Poder ideología y violencia. Madrid. Editorial: TROTTA
- Martín-Baró, I. (1983) Acción e Ideología: Psicología social desde Centroamérica I. El Salvador, UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1989). Sistema grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica II. El Salvador, UCA Editores.
- Martínez, A. (2011) “Unicef... dejad que los niños vengan a mí”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011, pp. 45-65.
- Martínez, A. Peña, F. (Ed.) (2009) Instancias y Estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. Bogotá. Colombia. Editorial Bonaventuriana.
- Martínez, A., y Peñuela, D. (2009). Multiplicidad histórica de la pedagogía en Colombia. En Martínez, A y Peña, F. (Ed), Instancias y Estancias de la pedagogía (p. 335 – 368). Bogotá, Colombia. Editorial Bonaventuriana.

- Martínez, E., Arévalo, L. (2009). Particularidades y Generalidades de la Violencia Sociopolítica. En M. Penagos, E. Martínez & L. Arévalo, Acompañamiento Psicosocial en Contextos de Violencia Sociopolítica (1st ed.). Bogotá: Antropos.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Revista Investigaciones Sociales Vol. VIII, No. 13, pp. 277 – 299. Lima.
- Meneses, M., Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Revista Educación, septiembre, 113-124.
- Merchán, M., Ortega, P., Castro, C., Garzón, G. (2016) Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Salud (2012). (pp. 18 – 30). Programa De Atención Psicosocial Y Salud Integral A Víctimas En El Marco De La Ley 1448 De 2011. Bogotá (Colombia).
- Moreno, D. (2014) Relación entre la pedagogía y las artes visuales en la licenciatura de artes visuales en la universidad pedagógica nacional (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Narodowski, M. (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Colección Educausa. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, C., Marín, D. La infancia como problema o el problema de la infancia. Revista Colombiana de Educación, núm. 53, julio-diciembre, 2007, pp. 106-126 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas. (1998) Principios rectores de los desplazamientos internos. Recuperado de: <https://www.icrc.org/spa/resources/documents/misc/5tdmhb.htm>
- Ortega y Gasset, J. (1946). La pedagogía social como programa político. Obras completas: Volumen I. Madrid: Occidente
- Ortega, P. (2016). La educación popular: referente de la pedagogía crítica en América Latina. En: Aportes 60, Educación popular trayectos convergencias emergencias. Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa.
- Ortega, P., Peñuela, D. Lopez, D. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en un tiempo - espacio escolar. Bogotá, Editorial: El Buho.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología, (27) pp. 81-102
- Peña, F. (2009). Pedagogías críticas y crítica social. En Martínez, A y Peña, F. (Ed), Instancias y Estancias de la pedagogía (p. 335 – 368). Bogotá, Colombia. Editorial Bonaventuriana.

- Peña, F. (2017). Tutoría de trabajo de grado, programa de psicología y pedagogía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, C. (2004) La Construcción Social de la Infancia: Apuntes desde la Sociología, *Tempora Revista de Historia y Sociología de la Educación*, No. 7 p. 149 - 168
- Ramírez, L. y Martínez, A. (2015). Perspectivas para la intervención psicosocial. (Documento de docencia No. 11). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1161>
- Rodríguez, E. (2007). El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela: estudio de caso de la Institución Educativa Suroriental de la Ciudad de Pereira. Tesis de Pregrado. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/499>
- Rodríguez, I. (2012). Reseña del libro “La formación de la subjetividad política” de Ruiz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel. *Revista colombiana de educación* (63). pp. 321 - 328
- Ros, N. (2003) El lenguaje artístico, la educación, y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en Educación. En *La práctica investigativa en ciencias sociales* (p. 44 – 59). Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Ruíz, A. y Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós
- Runge, A., Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) Educativa o educación. De nuevo; una diferencia necesaria. *Medellín: Revista latinoamericana de estudios educativos*. No. 2. Vol. 8. Manizales
- Sastoque, E. (2015) Situaciones motrices y su reflexión como aporte al proyecto de vida en centros de emergencia. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- Sierra, R. (2004). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana, Cuba
- Tamayo, L (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. Recuperado de <http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000025->

169e21891d/perspectivas%20de%20la%20pedagog%C3%ADa%20en%20Colombia.pdf

- Toro, D. (2011). Acompañamiento psicosocial a niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia: Un escenario para la acción sin daño. Tesis inédita de Especialización. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://bivipas.info/bitstream/10720/570/1/TT-134-Toro_Diana-2011-439.pdf
- Torres, A (2007) La educación popular, Trayectoria y actualidad. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2014) Niños, Niñas y adolescentes. Recuperado de: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/NINEZ.PDF>
- Villalobos, E., Castelán, E. (2007). La resiliencia en la Educación. Universidad Panamericana de México. Revista Paedagogium. Febrero-Marzo de 2007. México.
- Zambrano, L. (2009) Pedagogía y pedagogo. De la complejidad de un concepto a la especificidad de un saber. En Martínez, A y Peña, F. (Ed), Instancias y Estancias de la pedagogía (p. 75 - 118). Bogotá, Colombia. Editorial Bonaventuriana.
- Zemelman, H., León, E. (1997). Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social (1st ed.). Barcelona: Hugo Zemelman.
- Zubiría, M. (2004), Enfoque pedagógicos y didácticas contemporáneas. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.