

MÓDULO CINCO

**PROYECTOS  
ESCOLARES EN  
EL CONTEXTO DE  
EL REFUGIO Y  
LA MIGRACIÓN  
ESTRATEGIAS DE  
PROTECCIÓN PARA  
LA INFANCIA Y LA  
ADOLESCENCIA**

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

**PROYECTOS ESCOLARES EN EL CONTEXTO  
DE EL REFUGIO Y LA MIGRACIÓN  
ESTRATEGIAS DE PROTECCIÓN PARA  
LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA**

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

*Representante*  
Jozef Merkx

*Jefa de Oficina*  
Alba Marcellan

*Asociado de protección*  
Ricardo Rojas

*Asistente de Protección*  
Rosiris Angulo

**© Corporación Opción Legal**

*Director General*  
Raúl Hernández Rodríguez

*Director del Área de Educación*  
Álvaro José Sánchez Santos

**© Corporación Opción Legal**  
**Revisión de textos**

*Revisión y Coordinación de contenidos*  
Rosa Díaz Escós

*Lectura y Revisión de contenidos*  
Gino Andrey Gutiérrez Quimbayo

*Revisión de contenidos*  
*Refugio y Migración*  
Christian Adolfo Caicedo Carbonell

*Versión original*  
Hugo Alberto Buitrago M.

*Versión adaptada*  
Orlando Pulido Chaves

ISBN: 978-958-56097-9-2  
Primera edición  
Diseño y Diagramación: Alpha Group  
Bogotá D.C., diciembre de 2020

# AGRADECIMIENTOS

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

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

A los docentes, coordinadores, orientadores y rectores.

A la jefa de oficina de ACNUR.

Al coordinador de unidad de terreno de ACNUR.

A la asistente de protección de ACNUR.



# TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	6
1. PROYECTOS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE EL REFUGIO Y LA MIGRACIÓN .....	10
1.1 Punto de partida: las jornadas pedagógicas .....	14
2. PROYECTOS ESCOLARES: PRÁCTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA .....	20
2.1 Acción pedagógica transformadora .....	23
3. PROYECTOS ESCOLARES Y CONTEXTO DE LA NIÑEZ EN SITUACIÓN DE REFUGIO Y MIGRACIÓN .....	30
3.1 Acción pedagógica: lectura del contexto .....	32
4. PROYECTOS ESCOLARES: AMBITOS DE TRANSFORMACIÓN .....	40
4.1 Principios de los proyectos escolares para la transformación .....	44
4.2 Riesgos al emprender un proyecto .....	49
4.3 Cómo se hace un proyecto .....	51
4.4 Seguimiento y evaluación: evaluación diferenciada transformadora .....	53
GLOSARIO .....	64
BIBLIOGRAFÍA .....	70



# INTRODUCCIÓN

Como parte de la intención transformadora del proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN), este módulo presenta una propuesta de trabajo para que los grupos de docentes identifiquen las problemáticas comunes planteadas por el refugio y la migración en el contexto escolar. Así mismo, busca promover la acción colectiva de los maestros por medio de una estrategia que responda a uno o varios problemas relacionados con sus efectos y circunstancias y con los retos pedagógicos que se generan para la institución.

El PPN ha promovido la creación de equipos pedagógicos de apoyo (EPA) para ayudar a impulsar este tipo de proyectos. Los docentes han conformado equipos para resolver de mejor manera algunos de los problemas institucionales, superando los esfuerzos individuales, que, aunque importantes, no tienen la misma contundencia

que los colectivos. Los siguientes son algunos de los aspectos que el PPN ha trabajado desde este enfoque:

- Desde proyectos transversales se aproximaron a problemáticas relacionadas con los efectos emocionales de el refugio y la migración, desarrollando en los niños la capacidad para afrontarlos.
- Frente a situaciones de discriminación, desarrollaron proyectos de autovaloración y autorreconocimiento.
- En relación con la violencia, la convivencia escolar y, específicamente, con la agresividad, se buscó la adecuación y transformación del manual de convivencia. Así mismo, contribuir a la eliminación del maltrato infantil a partir de las “escuelas de padres”.
- Los proyectos de huertas escolares, restaurante y seguridad alimentaria se orientaron a garantizar la permanencia de los niños en la institución escolar.

7

Este módulo se centra en la conformación de las comunidades académicas de docentes desde el diseño y ejecución de proyectos escolares, por lo cual es necesario recuperar o resignificar el espacio de las jornadas pedagógicas de cada institución educativa con el fin de promover la reflexión, planeación y evaluación pedagógica alrededor del tema de la relación entre escuela, refugio y migración.

Como el propósito general de esta serie es la garantía del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de refugio y migración, aquí se establece un diálogo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para que la inclusión y la protección propiciadas por los proyectos escolares se institucionalicen en la escuela y hagan parte cotidiana de su quehacer pedagógico.

Dadas las características de los proyectos y los objetivos que se proponen, el enfoque conceptual se basa en tres énfasis: 1) La educación como transformación en la convivencia según la propuesta de Humberto Maturana; 2) El acompañamiento

como estrategia pedagógica; 3) La evaluación diferencial transformativa. Con estos elementos se espera que al finalizar los proyectos haya quedado instalada una capacidad transformadora en las IE, en cabeza de los docentes acompañantes del proceso, en lo que se puede considerar como un primer impacto institucional.

El propósito de este módulo es aportar algunos elementos que contribuyan a la definición y ejecución de proyectos escolares, de acuerdo con las particularidades de cada institución escolar. Por ello, no es posible, además de ser contradictorio con el espíritu del PPN, prefigurar en estas páginas un proyecto escolar.

El módulo consta de cuatro unidades o capítulos, estructurados de una manera levemente distinta a los módulos anteriores. En la primera, se plantea el sentido de los proyectos escolares en el contexto de el refugio y la migración, con la descripción de la ruta que aprovecha las jornadas pedagógicas institucionales para definir e instalar los proyectos escolares en función de los acuerdos de transformación que contienen los fines para los cuales se realizan.

La segunda unidad da cuenta de los proyectos escolares entendidos como ámbitos donde ocurre la práctica pedagógica transformadora. Se trabaja sobre la conformación de los equipos de los proyectos, su coordinación y metodología de trabajo, la caracterización institucional, la definición de acciones en función de las necesidades, la valoración de las acciones pertinentes, y se ajustan los acuerdos de transformación formulados en el proceso anterior.

8

La tercera unidad precisa todavía más los proyectos escolares en el contexto de la niñez en situación de refugio y migración mediante una lectura del contexto, la organización de grupos internos por asuntos comunes, la compilación de las vivencias de los participantes en su propia voz; el análisis de situación para identificar y clasificar los problemas, intereses, conflictos, necesidades y potencialidades que se involucran en el proyecto. A renglón seguido se orienta la priorización de los temas con base en su recurrencia e importancia; se profundiza en su conocimiento



con actividades complementarias como consultas documentales, entrevistas y otros recursos disponibles; se hace la relación de actores y grupos de interés que pueden tener relación con el proyecto, dentro y fuera de la IE, para establecer alianzas interinstitucionales. Aquí se hace un primer corte de balance de las actividades realizadas, se evalúa la participación de otros docentes, estudiantes y directivas; se socializa todo esto en una jornada pedagógica que amplíe la visión del contexto a la comunidad educativa. Lo anterior debe ser aprovechado para reforzar los acuerdos de transformación con la vinculación de nuevas personas y/o la apertura de nuevos proyectos que se encarguen de los asuntos prioritarios. Es el momento de hacer la articulación con el PEI para avanzar en la institucionalización de los procesos y garantizar su sostenibilidad e impacto.

La cuarta unidad se ocupa de trabajar los contenidos que hacen de los proyectos escolares ámbitos de transformación. Hace énfasis en que los proyectos no se piensan como acciones para preparar a los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes para el futuro, sino que los asume en su aquí y ahora, como seres completos en su presente, capaces de saberse a sí mismos, estar en sí mismos, discrepar desde sí mismos; es decir, los asume como sujetos plenos de derechos sin tutela *adultocentrista*. En este sentido, los proyectos no son “camino hacia la transformación”, sino “ámbitos experienciales de transformación”. Esta unidad introduce los principios que definen los proyectos escolares para los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes; advierte, a su vez, sobre los riesgos que enfrentan los proyectos y precisa la ruta técnica que se sigue para la ejecución del proyecto. En el apartado de seguimiento y evaluación se presenta de manera detallada la propuesta de evaluación diferenciada transformadora que caracteriza este tipo de proyectos y le confiere su marca distintiva, en función de los referentes conceptuales asumidos; se sugieren algunas técnicas para la evaluación académica de los integrantes de los proyectos; y, finalmente, se incluyen algunas indicaciones para la evaluación del proyecto como tarea distinta a la de la evaluación del desempeño académico de quienes participan en él.

A stylized, light gray line-art illustration of a person's head and hand. The head is on the left, with a hand raised near the ear, as if listening or thinking. The lines are thick and rounded, creating a soft, abstract silhouette. The background is a light gray gradient.

# PROYECTOS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE EL REFUGIO Y LA MIGRACIÓN

*“Nuestro problema en la educación es que nuestros niños crezcan como seres que se respeten a sí mismos, y también a los otros, que sean capaces de una convivencia social consciente y responsable, que tengan la seguridad en ser, de manera que puedan aprender cualquier cosa, en los distintos momentos de su vida, si lo quieren”*  
(Humberto Maturana, Transformación en la convivencia)

Uno de los grandes efectos de el refugio y la migración en niños, niñas y adolescentes corresponde a la ruptura del proceso educativo y, para minimizar los efectos de esta situación, las instituciones educativas (IE) asumen un reto importante en cuanto a promover la accesibilidad, la adaptación y la integración de ellos y ellas al nuevo contexto.

Los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes, por lo general están dispuestos a aprender y a convivir

en un nuevo ambiente escolar, pero en ocasiones se encuentran desmotivados por haber tenido que dejar atrás su escuela y todo lo que ello implica. La educación, entonces, les ayuda a establecer vínculos con las comunidades receptoras y aportar en ellas, con lo cual sus familias también se ven beneficiadas porque les facilita la adaptación e inclusión en el nuevo entorno.

Dados los efectos que tiene el refugio y la migración sobre los procesos formativos y los proyectos de vida de los niños, niñas y adolescentes, la escuela se ha visto enfrentada a un conjunto de nuevas situaciones para las cuales no se encuentra preparada y, por lo tanto, no puede afrontar de manera adecuada. De hecho, se observa que las dificultades de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes se incrementan cuando la institución educativa que los acoge tiene un carácter fundamentalmente homogeneizante, tanto en la normatividad institucional como en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los efectos más notables detectados en los trabajos realizados en terreno tienen que ver con asuntos como género, identidad cultural, xenofobia e impactos socioemocionales (Moreno, 2018).

Se trata, entonces, de que la escuela ofrezca las herramientas, condiciones y mecanismos necesarios para que los niños y las niñas puedan desarrollar plenamente su personalidad afectiva, social, cognitiva y estética, de tal forma que cuenten con las condiciones necesarias para reconstruir sus proyectos de vida y de esta manera minimizar los efectos de el refugio y la migración en los y las estudiantes, promoviendo espacios de adaptación, integración y convivencia pacífica a través de actividades educativas que incluyan conocimientos sobre historia, geografía, cultura e incluso el deporte del país receptor.

Hacia estos elementos debe orientarse la respuesta de la escuela, para lo cual existen diversos medios. Uno de ellos es, precisamente, la generación de espacios, prácticas y discursos incluyentes, protectores y garantes de derechos. En esto radica la propuesta del PPN, que contribuye al proceso de transformación y adaptación

de la escuela a las características y necesidades de la niñez en situación de refugio y migración.

Para esto, se han considerado varios ámbitos de actuación: la práctica pedagógica, la institucionalización del proceso a través de la transformación del PEI y la consolidación de la comunidad de docentes en torno al diseño y aplicación de proyectos escolares, orientados a abordar el refugio y la migración en los y las estudiantes como una oportunidad de inclusión y de ayuda para ellos y sus familias para establecer vínculos con las comunidades locales y contribuir con y en ellas.

Los avances y tropiezos de los docentes en sus prácticas pedagógicas pueden tener mayor significado o trascendencia cuando dialogan con las experiencias de sus colegas. Esto permite que se identifiquen y afronten colectivamente situaciones que desbordan el salón de clase y se extienden a la realidad educativa de la escuela.

Los diversos aspectos de la vida escolar que tienen enorme influencia en el desarrollo del proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes que justifican la construcción, formulación e implementación de un proyecto escolar deben ser conocidos y caracterizados a fondo para poder proponer alternativas de transformación institucional. Dichos factores son tan complejos y variables que pueden referirse a las formas de participación (empoderamiento y mecanismos de socialización que pueden asumirse desde el gobierno escolar, por ejemplo, a lógicas eventuales de interacción cotidiana de difícil manejo como problemas de agresividad, discriminación, exclusión, entre otros, que, en buena medida, se relacionan con el manual de convivencia y la normatividad); o a la secuencia curricular ligada al plan de estudios (problemas percibidos en los ritmos de aprendizaje, en las estrategias y enfoques de la evaluación o la enseñanza, y en la inadecuación de los contenidos al contexto y características de los niños).

Estas dificultades pueden afrontarse a través de la definición y gestión de proyectos escolares, implementados por grupos de maestros con el fin de lograr que los cambios alcanzados permitan la transformación del PEI. Esto es de vital importancia para garantizar la continuidad de los proyectos, a fin de que no dependan de la voluntad individual, sino que se conviertan en parte de la política institucional y de la cotidianidad escolar.

Existen dos condiciones básicas para la elaboración de proyectos escolares orientados a la atención de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes. La primera se refiere a la habilidad de los docentes para trabajar en equipo, lo cual tiene que ver con su capacidad comunicativa (esto es, poder escuchar a los demás, respetar y tomar posición frente a las ideas de los colegas, y ser capaz de asumir las tareas que se le asignen con responsabilidad y actitud colaborativa). La segunda se relaciona con el compromiso y la convicción frente a la necesidad y urgencia de transformar la realidad educativa de la institución a partir de la reflexión personal y colectiva sobre las formas y las concepciones que han orientado su quehacer.

Lo anterior se debe a que los niños, niñas y adolescentes encuentran en los fines colectivos de las IE una manera de que sus opiniones sean tenidas en cuenta y tomadas en serio en torno a cuestiones que repercuten directamente sobre ellos, ayudando a que los y las estudiantes refugiados y migrantes se sientan parte de su proceso educativo y puedan proponer alternativas sobre este, promoviendo la construcción de una comunidad más inclusiva y exitosa.

Si bien la labor individual de cada docente es fundamental para la construcción de una nueva escuela, esta es limitada. Por ello, resulta vital la consolidación de colectivos que se constituyan en una comunidad académica, en la que el debate en torno a las propias prácticas pedagógicas y a las necesidades y características de la realidad institucional ofrezca la posibilidad de cambiar metodologías,

concepciones y acciones que no se ajustan a las particularidades de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes.

Es importante que las directivas de las IE se incluyan en los procesos de reflexión, en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones. En este punto cobra sentido la propuesta del PPN que plantea, entre otras ideas, la conveniencia de entender los retos que implica el fenómeno de el refugio y la migración en el proceso educativo como un compromiso que debe afrontar la comunidad educativa en su totalidad. Esto se hace con el fin de atender adecuadamente las necesidades generadas por vulneración de derechos en la población infantil.

### **1.1 PUNTO DE PARTIDA: LAS JORNADAS PEDAGÓGICAS**

A través de la realización de las jornadas pedagógicas se ha venido desarrollando una dinámica de trabajo colectivo en la cual los docentes se ocupan de debatir y solucionar distintos problemas relacionados con la vida institucional. Este espacio resulta fundamental, ya que constituye un escenario para compartir con los colegas las experiencias cotidianas. No obstante, en muchos casos ha terminado por ser un espacio de obligatorio cumplimiento, destinado a tratar básicamente asuntos administrativos, que lo convierte en una simple rutina de desgaste que está lejos de cumplir con su propósito: la construcción de una comunidad académica de docentes.

Los proyectos escolares son entonces la oportunidad ideal para que la IE de manera colectiva, se perciba a sí misma como un entorno en el que la diversidad es una realidad, ya que en ella conviven niños, niñas y adolescentes del país receptor con niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes que indistintamente de su situación son iguales ante la sociedad.

El fenómeno de el refugio y la migración en Colombia, que constituye una expresión de la crisis global con formas particulares de manifestación en América Latina

y el Caribe, toma forma, dado el caso, en el refugio y la migración de población venezolana, que representa un reto para la escuela y para el ejercicio docente. A la vez, exige que las necesidades asociadas con este fenómeno se afronten de manera colectiva e institucional.

Por ello, es necesario reconocer la relevancia de las jornadas pedagógicas, pues son un escenario en el que se generan las condiciones para la conformación de grupos que, mediante el diálogo, el debate respetuoso y serio, la socialización de experiencias, y la reflexión pedagógica, consolidan comunidades académicas dispuestas a proponer y hacer realidad la transformación de la institución educativa. Este espacio debería ser enriquecido por las experiencias de otras instituciones y funcionarios del sector educativo que desarrollan procesos con población en situación de refugio y migración.

### ***Formación para la transformación***

Humberto Maturana entiende la educación como un proceso de transformación en la convivencia, en el que todos aprenden y todos enseñan (Maturana, 2002). Con este principio de la acción pedagógica se logra:

- Que los docentes resignifiquen el valor del trabajo en equipo construyendo ámbitos de convivencia o experienciales.
- Fortalecer el espacio de las jornadas pedagógicas institucionales.
- Realizar un inventario de proyectos escolares dentro de las instituciones educativas.
- Reformular el sentido de los proyectos escolares.
- Implementar procesos de evaluación para la transformación y evaluación diferenciada que den cuenta de las características de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes.

## **Aprender haciendo**

Existen muchas formas de construcción de estos ámbitos de convivencia. Dependen de las características y las condiciones concretas de las escuelas y de sus comunidades educativas. A continuación, se propone una ruta que deberá ser ajustada a cada caso particular.

Primer momento. El espacio académico. En cada IE debe existir un espacio de reuniones que funcione periódicamente, en el que toda la comunidad académica se congregue para tratar distintos asuntos de la vida escolar. Si en alguna institución aún no existe este espacio, es conveniente que los directivos lo formalicen o, si esto no es posible, se debe convocar a un grupo de docentes para que hagan la solicitud formal ante las instancias correspondientes.

Segundo momento. Agenda del espacio académico. Una vez se cuente con el respectivo espacio de reuniones, es necesario caracterizarlo o agendarlo a fin de que se convierta en un escenario de reflexión y planeación y se diferencie de otros espacios para tratar temas administrativos. Lo importante es dedicar tiempo suficiente para la discusión pedagógica y para el seguimiento del proceso formativo de los NNA. Para lograrlo, la agenda no debe depender de las directivas exclusivamente; es necesaria la conformación de un grupo que ayude a dinamizar la jornada, tanto en su preparación como en su desarrollo.

**16** Se debe consultar con los demás colegas para definir cuáles son los aspectos que consideran importantes para ser analizados en las reuniones y sugerir su incorporación en la agenda, la cual debe ser producto de un acuerdo previo entre todos antes de cada reunión.

Tercer momento. Organización interna del espacio académico. Para que las discusiones y debates sean productivos es necesario que el equipo defina quién



coordina las reuniones y quién o quiénes hacen la relatoría. Es fundamental que sepan escuchar, respeten las ideas de cada miembro, asuman las tareas asignadas, y designen responsables para presentar los asuntos a tratar. Es importante que cada uno de los docentes desempeñe esta función en algún momento del proceso. De igual manera se sugiere que estas tareas sean asumidas por pequeños grupos, a fin de que se genere la confianza suficiente para procesos de mayor profundidad o complejidad.

Cuarto momento. Inventario de proyectos escolares existentes. En una de las primeras jornadas pedagógicas, los docentes encargados de coordinar pueden proponerle al resto de colegas la realización de un inventario de los proyectos escolares existentes en la institución encaminada a la proposición de alternativas para la adaptación y la integración de niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes. Se requiere diferenciar estos proyectos de aquellos que son de carácter obligatorio (educación sexual, democracia y participación, y ecología). Sin embargo, se debe mirar en ellos si se está contemplando el desarrollo de acciones para atender sus necesidades particulares. Este énfasis se hace porque los trabajos efectuados han sido el resultado de las reflexiones realizadas por grupos de docentes y directivas institucionales y constituyen experiencias de construcción colectiva de soluciones.

Nombre del proyecto	Problemática que analiza	Objetivos del proyecto	Tiempo de ejecución	Número y áreas de los docentes participantes	Recursos empleados	Logros alcanzados	Dificultades

Para realizar el inventario se propone la siguiente tabla, pero los docentes la pueden enriquecer de acuerdo con sus necesidades o particularidades institucionales:

Quinto momento. Valoración del inventario. Una vez diligenciada la tabla, se debe realizar un balance para analizar el número y tipo de proyectos, de tal manera que se pueda precisar la forma en que estos contribuyen a mejorar la vivencia de los derechos en la institución. Una educación garante de derechos facilita la integración de niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes, ya que estos podrán aportarle significativamente a la sociedad en la que viven, por lo cual se debe precisar la forma de involucrarlos en proyectos de obligatorio cumplimiento y establecer los aportes concretos que pueden brindar.

Vale la pena dimensionar los beneficios que reciben los y las estudiantes refugiados y migrantes con la ejecución de esas actividades y determinar si, efectivamente, garantizan mejores condiciones para el disfrute efectivo del derecho a la educación y otros derechos particulares de los NNA como el derecho a la libertad de pensamiento y conciencia, el derecho a expresar su opinión y a que esta se tenga en cuenta en todos los asuntos que los involucran.

Sexto momento. Acuerdos de transformación: Diálogo de saberes. Luego de realizar el balance, es conveniente establecer un camino a seguir para identificar las características y necesidades de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes y de esta manera abordar estrategias a nivel institucional sobre esta base. A partir de este balance, el equipo docente puede llevar a cabo una lluvia de ideas para construir luego propuestas que se discutan en la siguiente reunión. Programar este tipo de debates en las próximas jornadas pedagógicas, a fin de asumirlas de manera colectiva y poder perfilar los posibles proyectos escolares que contribuyan a la solución, es una manera de construir una comunidad académica de docentes.

Se pueden tener en cuenta para este propósito los diferentes diagnósticos que se han realizado en el desarrollo de los módulos anteriores y las actividades propuestas para definir los acuerdos de transformación que estarán en la base de los proyectos y definirán su sentido.

# PROYECTOS ESCOLARES: PRÁCTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

En el contexto social de el refugio y la migración, los proyectos escolares no pueden entenderse como un simple anexo de las prácticas pedagógicas. Por el contrario, deben asumirse en su relación de interdependencia, pues ambos procesos comparten un propósito común: generar espacios incluyentes, participativos y garantes de derechos que les permitan a los niños y niñas en situación de refugio y migración desarrollar sus capacidades y potencialidades en aras de que puedan reconstruir sus proyectos de vida.

Al igual que en la práctica pedagógica, en la construcción y formulación de proyectos escolares es fundamental la caracterización o diagnóstico previo de la realidad para la planeación, la formulación de objetivos y metodologías, la definición de los materiales o recursos, el desarrollo de actividades, la evaluación o seguimiento de las mismas y, por supuesto, la reflexión y la escritura.

Por otra parte, ninguno de estos procesos se puede reducir a la realización de actividades en el aula o en la institución por parte de los docentes. La trascendencia de tales acciones reside en la intencionalidad que las orienta, en las razones que las justifican y las validan en función de su aporte para la formación de los niños y niñas.

En términos generales, se puede retomar la ley general de educación de 1994, la cual define el proyecto escolar como una actividad dentro del plan de estudios que, de manera planificada, ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico de los estudiantes. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada (Ministerio de Educación Nacional, 1994. Cap. V, Art. 36).

Un proyecto escolar, en el contexto de el refugio y la migración, es un conjunto de acciones planeadas por un grupo de docentes en función de las problemáticas que van más allá del aula de clases y que afectan tanto a la población migrante y refugiada como a la receptora. Esto implica la corresponsabilidad de la sociedad con NNA y la interinstitucionalidad, que son herramientas clave para la elaboración de proyectos escolares. De este modo se facilita la labor de los maestros a cargo de los proyectos, como consecuencia de un trabajo articulado con otras instituciones u organizaciones vinculadas al trabajo con los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes.

Tales acciones son organizadas, implementadas y evaluadas a la luz de los principios de garantía de derechos, protección, inclusión, equidad de género y del enfoque diferencial propuestos por el PPN para las prácticas pedagógicas, pero aplican también para los proyectos escolares, dado el vínculo mencionado.

Pese a las características particulares de los NNA refugiados y migrantes, cualquier proyecto escolar orientado a atender a esta población tiene dos componentes esenciales: uno se refiere a los ideales y principios, en este caso, los propuestos por el PPN; el otro está representado por las estrategias, acciones y recursos necesarios, que permiten propiciar espacios y mecanismos formativos para materializar dichos ideales y principios.

El proyecto escolar pretende afrontar determinadas problemáticas de la realidad educativa apoyándose en los principios, en las estrategias, en las acciones y en los recursos. Al mismo tiempo, para poder alcanzar sus propósitos, es fundamental que las acciones del proyecto escolar se articulen al currículo y a la práctica pedagógica en el aula de clase. De hecho, el currículo abierto es la concepción que tiene mayor coherencia con lo planteado hasta ahora en cuanto a los proyectos escolares y los principios pedagógicos y didácticos propuestos por el PPN.

En contraste, un currículo cerrado, que no concibe el aprendizaje significativo, ni la evaluación formativa y diferencial, y mucho menos los intereses, características y necesidades de los niños, podría hacer naufragar cualquier proyecto escolar, por adecuado que haya resultado su proceso de elaboración y formulación. El currículo abierto, como afirma Cerda (2001), es un requisito indispensable para trabajar por proyectos y en la práctica pedagógica, ya que esta es una forma de concretarlo. Esto se debe a que sus contenidos son adecuados y adaptados a los intereses, características y necesidades de los estudiantes y del contexto en que viven.

Igualmente, orienta sus acciones a través de principios didácticos que promueven la enseñanza no autoritaria, la evaluación formativa y una concepción de aprendizaje significativo que está centrado en los procesos y la relación de los conocimientos con la realidad de los NNA. En suma, un currículo abierto permite desarrollar un enfoque incluyente, en la medida en que da importancia

a las diferencias individuales y socioculturales de los niños y las niñas. Esta herramienta se convierte en una de las bases de los proyectos escolares y la práctica pedagógica, y entre ambas debe existir un grado altísimo de coherencia, pues cualquier inconsistencia podría ser percibida por los estudiantes como una contradicción.

## **2.1 ACCIÓN PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

23

Los docentes que le apuestan a desarrollar proyectos escolares para resolver colectivamente algunas de las problemáticas institucionales deben valorar, revisar y criticar las fortalezas, dificultades, aciertos e inquietudes en los diversos momentos de su ejercicio docente. Esto incluye la planeación de clases, el desarrollo de actividades, las formas de evaluación, las estrategias de resolución de conflictos en el aula, el tipo de relación que se establece con los estudiantes, etc.

Desde esa perspectiva, se propone una acción pedagógica dirigida al reconocimiento de las experiencias y saberes de la realidad del aula y de la escuela, ya que representa un punto de partida para la transformación institucional a través de los proyectos escolares. Para esto, cada docente hará un autodiagnóstico de su práctica pedagógica, teniendo en cuenta su lugar dentro del proceso educativo.

La consolidación de una comunidad académica posibilita a los docentes contribuir a resolver las dificultades de un contexto escolar tan complejo como el colombiano, y, a su vez, tener la capacidad de construir y proponer un saber pedagógico desde sus observaciones, análisis e interpretaciones de la realidad, en el aula y la institución. Esto con el fin de revisar, modificar o validar aquellas prácticas y concepciones que tienen incidencia directa, principalmente, sobre la formación y aprendizaje de los niños y niñas en situación de refugio y migración.

## **Formación para la transformación**

Con esta acción pedagógica se logra:

- Generar ámbitos de convivencia que propicien transformaciones en los participantes.
- Convertir prácticas pedagógicas en ámbitos relacionales de aprendizajes mutuos.
- Generar conocimiento de sí y autonomía en los participantes en los proyectos escolares.
- Desarrollar hábitos para el trabajo en equipo.
- Avanzar hacia la capacidad de identificar problemas y proponer soluciones.
- Producir transformaciones en las vivencias de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes.
- Avanzar en la comprensión histórica de las nociones y los conceptos básicos y diferencias del currículo académico y plan de estudios.
- Reconocer las potencialidades y dificultades que entraña el concepto de evaluación integrada al currículo en las instituciones educativas y avanzar hacia una evaluación diferencial.
- Reconocer las experiencias desarrolladas en las instituciones educativas en el marco de la atención a población migrante y refugiada.

## **Aprender haciendo**

24

Primer momento. Conformación de equipos de proyecto. A partir de las propuestas resultantes de la jornada pedagógica anterior, la institución educativa debe conformar equipos de docentes que estén interesados en construir y formular un proyecto escolar encaminado a resolver alguna situación compleja. Esta primera conformación del grupo puede realizarse de acuerdo con los intereses comunes de los participantes, o con problemas similares que se presenten en las aulas y la



escuela. El equipo debe estar en capacidad de vincular posteriormente a aquellos docentes que se quieran sumar al proceso y que no participaron del momento mismo de la conformación del equipo.

Segundo momento. Coordinación y metodología de trabajo. Se debe convocar a una reunión inicial con el fin de programar el lugar y los horarios de trabajo. Es importante que se puedan organizar de acuerdo con las jornadas pedagógicas, con el objeto de que haya una mayor participación. Aquí también se definen los coordinadores y la metodología de trabajo. Cada docente debe responder las preguntas que figuran en el cuadro siguiente, que han sido planteadas a partir de cuatro elementos fundamentales para las prácticas pedagógicas. Si se quiere, estas cuestiones pueden ser ampliadas o modificadas por el grupo docente de acuerdo con las particularidades de su experiencia concreta. Se debe dar el tiempo suficiente, no importa que esta actividad dure una sesión completa:

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca	Explique
<b>RECONOCIENDO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMATIVAS</b>					
¿Su trabajo en el aula obedece a una acción planeada que tiene en cuenta los intereses y características de los estudiantes en situación de refugio y migración? Dé un ejemplo					
¿Usted varía las metodologías en el desarrollo de su clase? Dé un ejemplo					
¿Usted favorece la participación de sus estudiantes durante la clase? Mencione una actividad					

¿Sus actividades de aula se articulan al PEI y al plan de mejoramiento?					
¿Trabaja con docentes de otras áreas cuando algún tema lo amerita?					
<b>RECONOCIENDO LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE</b>					
¿Sabe cuántos niños en su aula están en situación de refugio y migración?					
¿Sabe de donde proceden dichos niños?					
¿Conoce las diferentes categorías de situación de refugio o migratoria en las que se pueden encontrar los niños y las niñas?					
¿conoce las necesidades formativas de los niños en situación de refugio y migración?					
<b>RECONOCIENDO LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN TRANSFORMATIVA DIFERENCIADA</b>					
¿Define criterios para reconocer los aprendizajes de sus estudiantes?					
¿Usa diferentes instrumentos para registrar los aprendizajes de sus estudiantes?					
¿Evalúa el trabajo de sus estudiantes con criterio diferencial?					
¿Utiliza los resultados de las evaluaciones para planear nuevas actividades o transformas otras ya planeadas?					
¿Permite que sus estudiantes lo evalúen?					
¿Evalúa la clase cuando finaliza?					
¿Evalúa su propia práctica?					

RECONOCIENDO EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL CONCERNIENTE A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
¿Realiza un diagnóstico del contexto de sus estudiantes?					
¿Involucra en su práctica de enseñanza recursos del contexto cercano de los estudiantes y de la institución?					
¿Involucra en las prácticas de aprendizaje de sus estudiantes a padres y madres de familia?					
¿Involucra a padres y madres de familias de distintos países en las actividades escolares?					

Tercer momento. Lectura del módulo introductorio y caracterización de la situación institucional. En una nueva reunión del equipo es conveniente nombrar conjuntamente un coordinador de la sesión, y un pequeño grupo de relatores encargados de recoger los aportes del grupo. A partir de una lectura del módulo uno se debe retomar el análisis de los efectos que el refugio y la migración produce en los NNA. El trabajo consiste en definir si lo planteado corresponde o no a las distintas variantes que se presentan dentro de la institución. Al final, se deben consignar por escrito aquellos efectos de el refugio y la migración que no se contemplaron en la lectura.

Cuarto momento. Definición de acciones en función de las necesidades. Se socializarán las respuestas que cada uno de los docentes dio a las preguntas del cuadro, con el fin de definir cuáles respuestas, ejemplos o explicaciones pueden considerarse como fortalezas o debilidades. Esto se determina en función de la solución que se requiere dar frente a los efectos que se estudiaron en el punto anterior.

A partir de aquí es posible establecer el balance de las acciones en relación con las necesidades de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes, ya que es muy importante reconocer en qué medida se le está prestando una atención diferenciada, es decir, una atención educativa que responda efectivamente a las necesidades e intereses de cada estudiante.

### **Evaluación**

Con esta actividad no se pretende buscar culpables, sino encontrar y diferenciar las situaciones a fin de poner en marcha las acciones pertinentes para resolverlas. Por ello, en una reunión del equipo es necesario evaluar si este tipo de actividades permite efectivamente realizar un diagnóstico de sus prácticas pedagógicas, en relación a la atención particular que requieren niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes.

### **Autorreflexión**

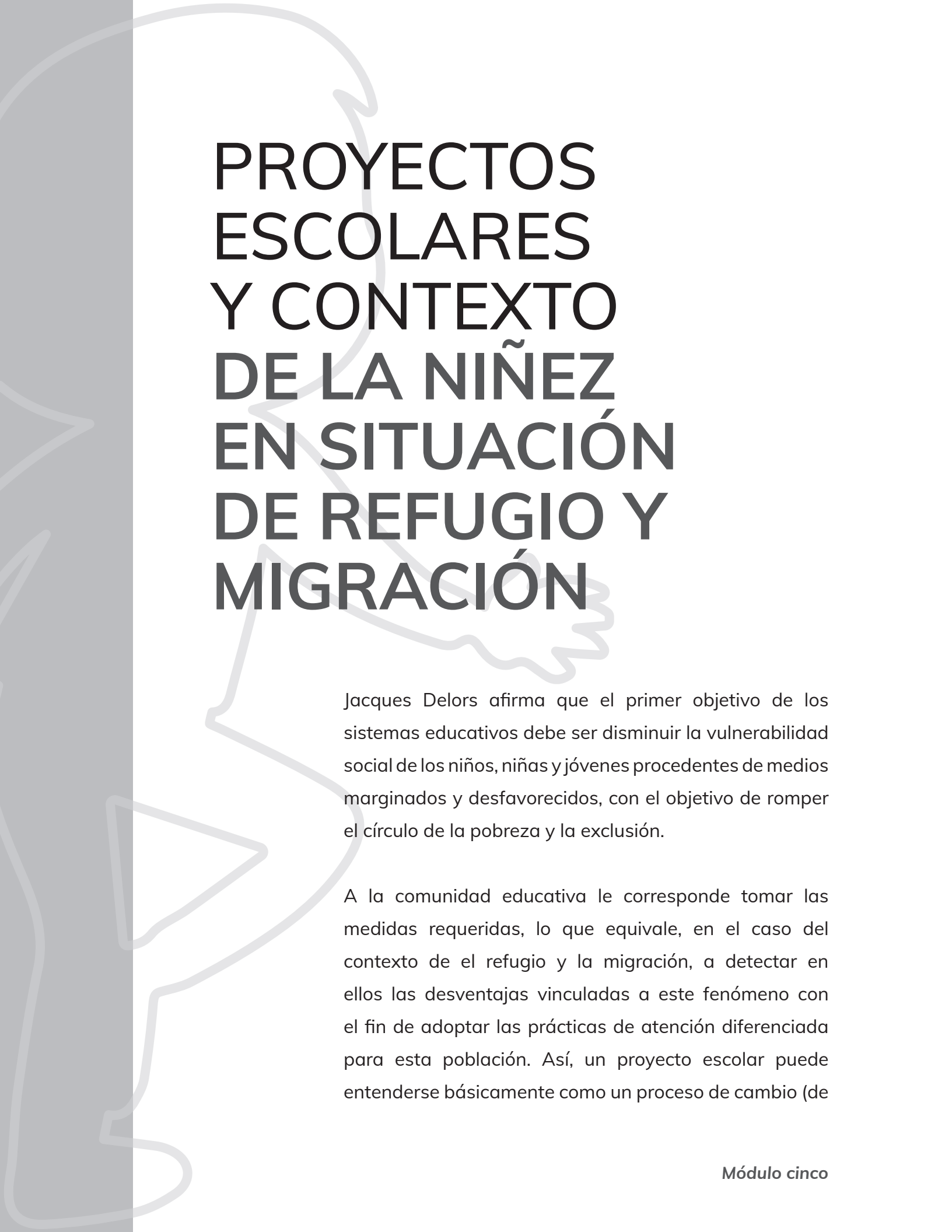
Una vez realizada la evaluación, en una próxima reunión se socializarán las impresiones que cada docente tiene de su práctica pedagógica con respecto a la problemática estudiada. Para ello, se puede orientar la reflexión con respecto a cómo se contribuye o no a la formación de la niñez en situación de refugio y migración. Es necesario que las memorias de esta actividad queden consignadas por escrito en un documento aprobado por todos.

### **Acuerdos de transformación**

Si en el anterior proceso de reflexión colectiva se evidencia la existencia de algunos vacíos o prácticas pedagógicas inadecuadas es conveniente precisar cuáles son las que más se contradicen con los principios de garantía de derechos, protección, inclusión, equidad de género y enfoque diferencial. Luego, se deben proponer

algunas metas para que esas dificultades se superen paulatinamente. También es importante hacer un seguimiento y una evaluación permanente a las actividades propuestas, a fin de poder determinar si se avanza o no, y de asumir los ajustes que se requieran. Se sugiere a los maestros tomar en cuenta los módulos anteriores que estén relacionados con los vacíos detectados en su práctica pedagógica.

También se sugiere que en la jornada pedagógica los docentes expresen sus pensamientos y sentimientos frente a la valoración sobre su práctica pedagógica, identificando si es necesario desarrollar un proceso de observación participativa, en la que se formen grupos de docentes investigadores de la práctica pedagógica de sus propios compañeros e incrementando la mirada colectiva. En este momento se ajustan los acuerdos de transformación a los que se llegó en desarrollo de la primera unidad.



# PROYECTOS ESCOLARES Y CONTEXTO DE LA NIÑEZ EN SITUACIÓN DE REFUGIO Y MIGRACIÓN

Jacques Delors afirma que el primer objetivo de los sistemas educativos debe ser disminuir la vulnerabilidad social de los niños, niñas y jóvenes procedentes de medios marginados y desfavorecidos, con el objetivo de romper el círculo de la pobreza y la exclusión.

A la comunidad educativa le corresponde tomar las medidas requeridas, lo que equivale, en el caso del contexto de el refugio y la migración, a detectar en ellos las desventajas vinculadas a este fenómeno con el fin de adoptar las prácticas de atención diferenciada para esta población. Así, un proyecto escolar puede entenderse básicamente como un proceso de cambio (de

transformación, en los términos de Maturana) que se origina en las necesidades de los NNA refugiados y migrantes respecto de asuntos como género, identidad cultural, xenofobia e impactos socioemocionales y las situaciones que se derivan de ellas en cada IE, como el mejoramiento de la convivencia, el mejoramiento académico y los indicadores de eficiencia interna, las alianzas de cooperación internas y externas y el fortalecimiento de los escenarios de participación, para mencionar algunos ya conocidos (Moreno, 2018).

Para ello, es fundamental que los docentes conozcan ambas realidades, es decir, la de su escuela y la de niños y niñas, tanto de quienes están en situación de refugio y migración como de los pertenecientes a la comunidad receptora. Igualmente, deben reflexionar sobre sus propias realidades o prácticas pedagógicas.

En este sentido, puede afirmarse que de las diversas fases, tareas y aspectos que deben considerarse en la elaboración y formulación de proyectos escolares, la lectura del contexto resulta crucial. Esta consiste en la identificación de los problemas, presentes en múltiples espacios de la escuela, que afectan directamente la permanencia y formación integral de los estudiantes refugiados y migrantes. La importancia de este momento se debe a que el resto del proyecto se construye con base en él.

El PPN, a partir de su experiencia con los docentes de distintas regiones, pudo determinar que las mayores dificultades en las instituciones tienen que ver con los procesos y mecanismos de socialización, con la agresividad entre los niños (tanto en situación de refugio y migración como los miembros de la comunidad a la que llegan) y con las contradicciones e incoherencias de las normas institucionales. En este sentido, los hallazgos y desarrollos del PPN sirven como punto de referencia, dado que fueron construidos con docentes que atienden a los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes.

No obstante, en ningún caso constituyen una lectura única del contexto propio de la institución, ya que son los docentes implicados en este proceso quienes mejor conocen la realidad institucional en general, y la realidad particular de las aulas. Ellos son los llamados a realizar la lectura del contexto, con el fin de que el proyecto que se diseñe sea pertinente y coherente con la realidad.

### **3.1 ACCIÓN PEDAGÓGICA: LECTURA DEL CONTEXTO**

Se entiende como contexto escolar a la escuela como “territorio frontera” (ver más abajo 4.1.), aquí el término frontera remite a la relación y no a la separación, a la relación entre el “adentro” y el “afuera” de la escuela, con una ubicación cuyo alcance lo definen los mismos participantes (puede ser la cuadra, la manzana, el barrio, la UPZ, la localidad o la ciudad). Es la IE ubicada en un entramado de relaciones que, en el caso de los NNA refugiados y migrantes, puede alcanzar los lugares de origen. Un proyecto escolar bien concebido debe responder a las necesidades reales de un grupo y estar basado, necesariamente, en un análisis correcto y completo de la situación. Para su interpretación se requiere partir del interés y de las actividades de las partes involucradas, que a menudo tienen una visión diferente de esta misma realidad.

La lectura del contexto se hace con el fin de analizar la situación y determinar cuáles son los problemas que las personas involucradas en ella afrontan, además de identificar sus potencialidades, capacidades y deseos.

32

Esto se hace con base en la información recolectada, organizada y analizada sistemáticamente, lo que sin duda permitirá conocer mejor lo que está pasando, de la manera más objetiva posible. En el caso de la realidad escolar, se trata de una tarea que demanda esfuerzos de colaboración entre los docentes.

Con esta acción pedagógica se logra:



- Construir colectivamente la lectura del contexto.
- Fortalecer el trabajo en equipo.
- Perfilar el diseño de proyectos escolares.

### **Formación para la transformación**

La formación para la transformación se diferencia de la formación para el aprendizaje en que centra su interés en lo que le pasa a los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes en el proceso educativo, en sus vivencias y en sus emociones, y no solo en lo que “aprenden”. Aplicando el concepto de educación como transformación en la convivencia, la transformación no tiene que ver exclusivamente con un “aumento” de los conocimientos, sino con las transformaciones operadas en el ser, con la apropiación del sí mismo en interacciones recurrentes generadas en la convivencia en el respeto y en el reconocimiento de la legitimidad del otro (Maturana, 2002, pág. 13).

### **Aprender haciendo**

Como la convivencia puede ser descrita como coordinación de coordinaciones de conductas consensuales o relacionales (Maturana, 2002, págs. 44, 45, 221), es en el hacer con otros que se dan los aprendizajes. Entre más diversos y complejos sean los ámbitos de convivencia, más ricos y complejos serán los aprendizajes y más se reforzarán las relaciones consensuales. Ese es el sentido que se busca dar a los proyectos escolares, más allá de que la escuela misma sea concebida como un ámbito de convivencia.

Primer momento. Grupos por problemática común. En una reunión del equipo que ha venido desarrollando las actividades anteriores se debe elaborar un listado de los grupos que pueden estar involucrados en una problemática común, bien porque les afecta directamente o porque son ellos quienes afectan a otros, o ambos

procesos suceden de manera simultánea. Para identificar las dificultades y potencialidades de los grupos son clave la intuición y observación de los docentes. Por este motivo, se sugiere la siguiente tabla para registrar la socialización que cada uno ha de hacer ante el colectivo de docentes a fin de debatir y decidir entre todos lo que finalmente se dejará por escrito. De igual manera, es necesario registrar las implicaciones que tienen estas situaciones problemáticas para otros grupos que hacen parte de la institución o de la comunidad académica:

Grupos involucrados	Problemas que afrontan o que los afecten	Intereses y expectativas	Potencialidades y debilidades	Implicaciones para otros grupos
Niños, adolescentes, grupos étnicos, población refugiada y migrante, población receptora, docentes, directivas, padres y madres, otros grupos que hagan parte de la comunidad educativa.	Pueden referirse, según el grupo o grupos involucrados a aspectos fisiológicos, afectivos cognitivos, socioeconómicos, educativos, culturales, etc.	Aquí se anotan los aspectos relacionados con deseos, aspiraciones, gustos, preferencias e ideales.	Se consignan aspectos relacionados con talentos, valores, habilidades, experiencia de vida, recursos, etc.	Pueden referirse a los principales conflictos de intereses, a problemáticas de dependencia a posibles apoyos, etc.

Segundo momento. Las voces de los sujetos. Una vez el equipo de docentes ha clasificado los grupos involucrados y ha realizado la caracterización con base en la tabla propuesta es necesario recoger las propias versiones de los involucrados, a fin de tener la mayor información posible y alcanzar un mayor grado de objetividad en la lectura del contexto, puesto que los derechos se concretan en las vivencias de las personas, los derechos no son principios o conceptos, sino vivencias que dan cuenta de la posibilidad de ser, en el sentido profundo del término.

Dado que este material se orienta principalmente a resolver situaciones que involucran a los NNA refugiados y migrantes, sin negar la relación existente entre ellos y la población receptora, se trata en este momento de escuchar sus voces. Por lo tanto, se sugiere realizar algunas actividades que estén relacionadas con el primer acercamiento al contexto, realizado por el equipo de docentes en el momento anterior. Se pueden utilizar algunas estrategias de expresión gráfica como el dibujo; expresión corporal, como las representaciones teatrales; escrita, como la elaboración de autobiografías, cartas, relatos, etc.; o realizar foros, mesas redondas, asambleas, etc.

35

Puede ocurrir que se registren grupos de adultos involucrados con el refugio y la migración. Para recoger sus voces se recomienda organizar talleres en los que se puede recolectar información a partir de una lluvia de ideas, la cual se consigna, de acuerdo con el tema, en cartulinas de colores. Lo importante es que, en cualquiera de los casos, se cotejen los datos recogidos por el grupo de docentes con las voces de los grupos implicados.

Tercer momento. Análisis de situación. Con base en la información recogida en los dos momentos anteriores, se debe realizar un análisis de la situación, de tal forma que se puedan identificar y clasificar los problemas, intereses, conflictos, necesidades y potencialidades de todos los grupos de personas que, se cree, pueden estar involucradas en el proyecto. Como ya se dijo, es necesario que primen los aspectos relacionados con los estudiantes, en especial los que forman parte de la población en situación de refugio y migración. Para esto, también hay que reconocer qué quieren saber, qué les gusta y qué no, qué cambiarían, etc.

Cuarto momento. Análisis de recurrencia y prioridades. Se debe realizar un trabajo con los niños y las niñas en torno a los temas que se han identificado como los más recurrentes o importantes. Se sugiere organizar inicialmente pequeños grupos de diálogo. Luego, en una plenaria, los estudiantes expondrán sus puntos de vista,

plantearán propuestas para aproximarse al tema y, entre todos, las ordenarán de acuerdo con el nivel de importancia.

Los docentes deben registrar en el tablero todos los planteamientos hechos y agruparlos por sus aspectos comunes, sin excluir ninguno. Es conveniente dar prioridad al debate argumentado y al consenso, por supuesto, atendiendo a la importancia que tiene no estar de acuerdo, pero justificando razonadamente esa posición. Al final, se privilegian los temas de mayor interés. Finalmente, se intenta establecer un consenso; en caso de no llegar a un acuerdo, se puede acudir a la votación para la decisión final.

Quinto momento. Profundización. Sobre el tema que se definió como prioritario en el momento anterior, los estudiantes elaborarán textos libres, o investigarán al respecto en noticias, libros, con otros adultos o, en definitiva, con base en los recursos que estén a su alcance.

Los docentes deberán acompañarlos, ya que son ellos los que conocen el panorama general de la situación planteada. Aquí es importante insistir en que en los ámbitos de convivencia todos enseñan y todos aprenden. En ese sentido, los docentes son más acompañantes que orientadores. No hay que olvidar que también son parte de las situaciones que se pretenden transformar con los proyectos, unas veces como afectados y otras como afectantes. En el marco de los proyectos escolares, como se conciben aquí, los docentes también se deben transformar. De hecho, en algunos estudios que se han realizado para medir el impacto de los procesos de acompañamiento en los contextos escolares, uno de los hallazgos más interesantes consiste en constatar que quienes más se transforman son los acompañantes (Pulido, 2019). A partir de la socialización que se haga de lo investigado, se escogerá el nombre del proyecto de común acuerdo.

Sexto momento. Relación con actores y grupos de interés. Es importante tener una visión de conjunto de las instituciones públicas y privadas, de las autoridades y de los grupos de interés que puedan tener relación con el proyecto. Esto permite conocer acerca de los recursos, materiales o talento humano exterior a la institución escolar en los que se pueden apoyar para la ejecución del plan. Como se ve, esto guarda relación con el tema de interinstitucionalidad en los proyectos escolares de la que se habló al comienzo del Capítulo 2.

Igualmente, es necesario informar sobre el desarrollo de la actividad a los padres y madres, así como a las directivas institucionales, en el caso de no estar directamente involucradas. Esto es importante en tanto constituye una estrategia para ganar colaboradores y afianzar la institucionalidad de los proyectos. El mapeo de las instituciones se puede hacer con base en un listado de las instituciones públicas, privadas, autoridades y de grupos de interés para el proyecto.

### **Evaluación**

El equipo de docentes realizará un balance de las actividades llevadas a cabo, en el que determinen si efectivamente fueron útiles. Para esto, evaluará el nivel de participación de los demás colegas y cómo se vincularon los niños y las niñas. También es importante valorar el papel que han cumplido las directivas docentes y la conveniencia del proyecto escolar para mejorar las condiciones de los NNA y refugiados. Cabe mencionar que tal como recomienda UNESCO, la educación inclusiva de refugiados y migrantes debe considerar la preparación del profesorado para “abordar la diversidad y la adversidad” (UNESCO, 2018). Además de la formación que reciben en su papel de acompañantes necesitan apoyo para convertirse en agentes de cambio en entornos escolares diversos.

## **Autorreflexión**

En las jornadas pedagógicas es necesario proponer la realización de un conversatorio sobre las ventajas en la formación de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes que se derivan de la realización del proyecto. Hay que reflexionar sobre la manera en que la comunidad de docentes se está consolidando, pues esta es una condición para seguir con la formulación y posterior ejecución del proyecto escolar. Es preciso incluir, en esta etapa, una reflexión sobre el análisis de contexto y su aporte a la transformación del PEI.

## **Acuerdos de transformación**

Con base en la evaluación y autorreflexión anteriores se debe invitar a otro grupo de docentes a que se sumen al proyecto y a que generen un nuevo equipo de trabajo y formulen otro proyecto orientado a resolver algunos de los asuntos que se definieron como prioritarios con el propósito de que los docentes se integren en la búsqueda de distintas alternativas de solución. Hay que recordar que la consolidación de la comunidad académica de docentes debe tratar de involucrar al mayor número de colegas posible, es decir, se trata de ampliar el rango de los ámbitos de convivencia.

Lo anterior constituye una base fundamental para que las propuestas se inscriban en el PEI o para que lo transformen. Se trata, como se ha insistido, de la institucionalización de los procesos para garantizar su sostenibilidad en el tiempo. Sin embargo, es necesario advertir que la sostenibilidad de los resultados, lo que en la terminología de la evaluación de proyectos se denomina el *impacto*, en el marco de la educación como transformación en la convivencia se entiende como generación de coordinaciones de conductas consensuales espontáneas o “conductas adecuadas” para la conservación del acoplamiento estructural de todos los actores involucrados, según el cual todos somos el medio de todos.

Dichos “acuerdos de transformación” recuerdan la expresión de Maturana “acuerdos de convivencia” con la que ilustra su noción de democracia, entendida como una “convivencia en el respeto mutuo, en la colaboración, y en la visión y corrección de los errores que se producen en ella” (Maturana, 2002, pág. 127).



# PROYECTOS ESCOLARES: AMBITOS DE TRANSFORMACIÓN

Las grandes finalidades que se trazan las sociedades con respecto a la educación tienen una función orientadora y ordenadora de las prácticas de socialización de los individuos que busca legitimar la propuesta y, por supuesto, garantizar la pervivencia de cada cultura.

Hay un punto de vista muy extendido que afirma que la educación consiste en formar a las personas para una determinada sociedad, pero también para un determinado tiempo. Esto tiene implícita la idea, según Maturana, de que con la educación se busca que pase algo con los niños: que aprendan algo, un quehacer, porque eso significa oportunidades económicas y prestigio cuando sean adultos. En esta concepción no interesa tanto lo que son, sino lo que se espera de ellos cuando sean grandes, cuando estén en el mercado. Es algo como darles conocimientos por adelantado; y esa



manera de concebir la educación plantea que, por el contrario, lo más importante es que los niños, las niñas y los jóvenes estén en su presente, que es su punto de partida para llegar a ser lo que quieran; pero, a condición de que puedan “saberse a sí mismos”, “estar en el sí mismo”, de tal manera “que puedan aprender cualquier cosa”.

Eso quiere decir, trayéndolo al caso, que la educación de los niños, niñas y adolescentes en situación de refugio y migración no es para el futuro; ellos deben ser considerados como seres completos aquí y ahora, con todos sus atributos, positivos y negativos, si es legítimo hablar en esos términos. Son los niños, niñas y adolescentes aquí y ahora, para el aquí y el ahora, porque la convivencia está en el presente, en la vida cotidiana, que es el único lugar donde transcurre la existencia. Los proyectos escolares no son para que los derechos sean realizados en el futuro. Si no se realizan ahora no lo harán en el futuro, ese es el secreto de la transformación. De allí el título de este capítulo. Los proyectos escolares no son “camino hacia la transformación”, deben entenderse como ámbitos de transformación.

La dimensión cognitiva de la vida le confiere carácter pedagógico al proceso de construirse a sí mismo en la convivencia, es decir, a la construcción de la autonomía, entendida como la capacidad para construir la propia vida y responder por ella, en el marco de la convivencia. Esto implica el autorrespeto y el respeto hacia los otros y hacia el ambiente. La autonomía está directamente ligada a la responsabilidad respecto de las consecuencias de las acciones, por lo que está ligada a la ética. Toda actividad relacional es pedagógica, pues implica agencia entre sujetos. Construirse y conocer constituyen un único proceso orientado a “hacerse desde sí”, “aprender desde sí”, “discrepar desde sí”, “saberse a sí mismo” y “estar en sí mismo”, todo en el marco de ámbitos experienciales compartidos, contruidos colectivamente. Esta idea de que los seres humanos existimos como seres que realizan conductas efectivas en espacios relacionales es esencial. Cada ser “es parte de la circunstancia de la existencia del otro”; los seres humanos nos relacionamos mediante “interacciones

recurrentes” de “coordinaciones conductuales que aparecen como consensuales ante un observador” (Maturana, 2002). Ese es el secreto de la convivencia.

La educación no es un proceso estático, sino que se moviliza, cambia según los contextos y especificidades socioculturales (de género, etnia, edad). Esa es la premisa que le impone a la sociedad colombiana un fenómeno como el refugio y la migración. Desde esta perspectiva será tarea de la educación, como práctica socializadora, facilitar la entrada a la vida pública, en tanto en la escuela se generan espacios de convivencia y de relación social.

La educación tiene como misión construir o reconstruir, en el caso de el refugio y la migración, el vínculo social entre los individuos y buscar el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, cultural y personal. Pero, para tal propósito, surge un amplio número de cuestionamientos o de preguntas movilizadoras, estrategia a la que Freire llamó “pedagogía de la pregunta” (Freire, 1986). Se trata de formular interrogantes que no requieren de manera inmediata las respuestas, ya que estas se construyen con otros. Aquí vale la pena dejarlas enunciadas, pues, más que la respuesta, vale la pregunta:

- ¿Cómo asumir la escuela como escenario en el que convergen múltiples culturas y, entre ellas, la de la propia institución?
- ¿Cómo construir una relación recíproca entre quien enseña y quien aprende?
- ¿Cómo se forman docentes y estudiantes facilitando “que asuman en su vida su propia dirección consciente, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad”?
- ¿Cómo crear espacios para la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa?
- ¿Cómo permitir que el maestro haga su propio proceso personal y se piense como un adulto significativo para el niño, niña y adolescente migrante y refugiado?

- ¿Cómo facilitar que las estrategias pedagógicas se puedan trabajar a partir de las áreas curriculares y transversales?
- ¿Cómo promover el desarrollo pedagógico de la institución, la calidad de vida de sus estudiantes y el fortalecimiento de la comunidad educativa?

En relación con los NNA, particularmente con quienes se encuentran en situación de refugio y migración:

43

- ¿Cómo construir con ellos un entorno adecuado y generador de crecimiento?
- ¿Cómo construir con ellos alternativas para el desarrollo de su potencial?
- ¿Cómo fortalecer su autoconfianza y sus demás potencialidades?
- ¿Cómo garantizar la realización de sus derechos, en particular el derecho a la educación?
- ¿Cómo recuperar los sueños, la sonrisa y exorcizar sus miedos y odios?
- ¿Cómo superar el temor y aprender de él?
- ¿Cómo encontrar motivos para volver a confiar?
- ¿Cómo motivar a niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes a aprender y convivir en el ambiente escolar?

Las preguntas podrían ser interminables, pero, retomando a Freire, la respuesta la pueden dar las comunidades de docentes a través del desarrollo de proyectos escolares. De acuerdo con este autor, todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre, aprendemos en comunidad.

El punto de partida para su elaboración consiste en determinar los tipos de asuntos presentes en la institución educativa con la participación de los grupos involucrados, y definir el tema en que se inscribe e, inclusive, su título.

La realización de un proyecto escolar implica que los docentes estén decididos a trabajar en equipo, pues esta es la mejor forma de construir comunidad académica. Si esta condición no se cumple, no hay ámbito de convivencia. La elaboración de proyectos escolares promueve la capacidad investigativa de docentes a través de experiencias innovadoras, lo que aporta significativamente a la producción de saber pedagógico. Como se ha dicho, se aprende con otros, es decir, en comunidad, siempre y cuando el conocimiento sea compartido. Por eso, conversar acerca de las inquietudes pedagógicas con los demás docentes, encontrarse con los otros y despojarse del temor, de la indiferencia o de la arrogancia para reconocer que se puede ser profeta en su tierra, quizá sea el primer paso para proponer “la sociedad de los maestros”.

#### **4.1 PRINCIPIOS DE LOS PROYECTOS ESCOLARES PARA LA TRANSFORMACIÓN**

Para efectos de este módulo, los proyectos escolares delimitan ámbitos específicos de convivencia. Eso es lo que los diferencia. No es lo mismo un proyecto para trabajar asuntos relacionados con el rendimiento académico que otros para enfrentar los problemas derivados del desarraigo o la xenofobia, así tengan que ver con el asunto. Esto es importante porque el alcance de los proyectos es limitado y no pueden resolverlo todo. El proyecto escolar está determinado por sus propósitos, los actores que intervienen y las dinámicas de cada IE en relación con el contexto. Por eso son necesarios los pasos descritos anteriormente.

44

Aunque parezca llover sobre mojado, vale la pena insistir que su propósito central es producir una transformación en los actores que participan en él. Esa es una condición para que, además, puedan transformar la situación de la que se ocupan, y el contexto. Logrando lo primero se hace posible lo segundo. Porque transformar la situación y el contexto significa cambiar las conductas para inscribirlas en marcos de coordinación de coordinaciones de conductas consensuales recurrentes. Entre las muchas formas a través de las cuales Maturana insiste en este planteamiento,

vale la pena mencionar dos: la convivencia entendida como “danza en la que uno se mueve en armonía con el otro”, y como “fluir en las coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales” (Maturana, 2002, págs. 208, 240).

Esta manera de decirlo, utilizando los términos un poco complejos de Maturana, solamente significa que se deben convertir en conductas espontáneas, en modos de actuar “naturales”, no forzados, no impuestos, que se dan en los ámbitos de convivencia que se convierten así en ámbitos experienciales en dos sentidos del término: como experiencias que surgen al someter las vivencias al examen crítico, y como experimentos, procesos de ensayo y error que permiten aprender para mejorar la convivencia, pues esta no está exenta de conflictos y tensiones. En términos técnicos, lo anterior se concreta en los siguientes principios:

### **Acompañamiento**

Los proyectos deben recoger y reconocer las necesidades, deseos y potencialidades de los involucrados, pero, a su vez, promover altos niveles de colaboración, trabajo en grupo y procesos de reflexión, mediante la investigación. Si una de las prioridades con los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes es la participación, nada más adecuado que diseñar un proyecto para fortalecer o estimular esta práctica. En un sentido muy general, “participar” podría entenderse como “convivir”, que, visto de cerca, significa “vivir juntos”. El Diccionario de la Real Academia Española (2014) define convivir como “vivir en compañía de otro y otros, cohabitar”. El Diccionario de Uso del Español de María Moliner se aproxima más a la idea que subyace a este módulo: Convivencia - “acción de convivir” y “relación entre los que conviven” o, “particularmente, hecho de vivir en buena armonía unas personas con otras” (Moliner, 1994, pág. 670).

Por estas razones, vale la pena insistir aquí en algo que se dijo más arriba sobre la participación de los docentes en los proyectos. Existe la tendencia a entender que su función es la de un participante que “orienta” los proyectos, que los sitúa “por

encima” de los demás, los asimila a la función de un “asesor”. Por el contrario, en los proyectos escolares orientados a la transformación más que al aprendizaje, la figura del docente debe parecerse más a la del acompañante. Y la diferencia no es menor. Como dice Mireya González, el acompañamiento debe garantizar “otra forma de interlocución, donde quien acompaña lo primero que tiene que tratar de descifrar es lo que el otro está tratando de enunciar” para interpelarlo y ubicarlo en otro lado. El acompañante “potencia al otro desde el lugar de enunciación” en que se encuentra, “no desde el suyo. Esto último es lo que hace un asesor”<sup>1</sup>. De esto se deriva el último principio que define a los proyectos escolares de transformación, como se verá más abajo: la potencia.

En el estudio citado quedó claro que uno de los actores que más se transforma en el proceso es el acompañante, por la posibilidad que tiene de participar en diferentes proyectos. Por eso es tan importante su figura. Entre otras cosas, es clave para dejar capacidades instaladas en las IE y en los territorios donde ellas se localizan y para “inspirar” y estimular a otros docentes y miembros de la comunidad educativa a hacer cosas por sí mismos, a seguir su ejemplo. Esto es importante porque está comprobado que estas experiencias son difícilmente replicables. Funciona bien solamente en determinados contextos. Por eso una de las causas de “fracaso” relacionadas con ellos tiene que ver con esa intención de “replicar”, noción que, parece, debe ser examinada con cuidado. Esta consideración abre la posibilidad de definir otro principio rector para los proyectos: la territorialidad, en los términos que se plantean más abajo.

## **Pertinencia**

El proyecto escolar tiene que estar articulado a las distintas acciones que promueve el PEI, explicitando su sentido pedagógico y respondiendo a situaciones no

---

1 Fragmento de la entrevista realizada en desarrollo de la medición de impacto del proyecto “Resultados de la aplicación de la metodología de evaluación de impacto (MEI) al proyecto Estrategia del componente de cualificación docente -Acompañamiento in situ-” (Pulido, 2019, págs. 64-65).

imaginadas. Debe servir para resolver alguna situación de la escuela relacionada con los asuntos que atañen directamente a los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes. Esos son sus límites y sus alcances.

### **Consecuencia**

El proyecto escolar debe ser consecuente, esto es, debe generar transformaciones en los estudiantes y en todos los que participen en él, entendiendo que la idea de educación para toda la vida va de la mano de la idea de que siempre estamos en transformación.

### **Coherencia – sistematicidad**

El proyecto debe mostrar una serie de fases que contemplen la identificación de la situación, el diseño mismo del proyecto y su desarrollo, la evaluación permanente, su comunicabilidad y su sistematización. Hay que aclarar que estos elementos se encuentran estrechamente relacionados entre sí.

El carácter sistémico se deriva del hecho de que las situaciones intervenidas con el proyecto son multicausales, de naturaleza compleja, sistémica y, por tal motivo, hay que prestar atención y tratar de intervenir en las relaciones entre los subsistemas o componentes que puedan ser identificados como ámbitos de actuación.

### **Integración**

El proyecto debe estar vinculado al currículo en sus diferentes áreas de conocimiento, lo que amerita un trabajo interdisciplinario que aporte al desarrollo de las diferentes dimensiones humanas del niño: ética, estética, social, política, cognitiva, biológica, comunicativa y afectiva. Si finalmente es exitoso, debe transformar la cultura escolar como un todo, debe aportar un sello distintivo que caracterice a la IE, que la distinga, en el sentido de hacerla diferente.

## Viabilidad

El proyecto escolar debe estar diseñado de acuerdo con las capacidades del grupo y de la institución frente a la situación tratada. A veces resulta frustrante para la comunidad el diseño y proyección de proyectos no viables. Sin embargo, hay que advertir que el riesgo de “fracaso” de los proyectos de impacto social es alto, y que el carácter “experimental” al que se hizo alusión anteriormente hace que también se aprenda de los errores y de las equivocaciones. Por eso es tan importante su sistematización.

## Territorialidad

Los procesos de acompañamiento pedagógico *in situ* han permitido complejizar la noción misma del *in situ*. Originalmente se entiende como “en el lugar” que, para el caso, se traduce por “en la escuela” o “en el aula”. Pero, como lo ha demostrado Augé (2001) esa noción de “lugar” incorpora una alta complejidad. El acompañamiento permite la reconceptualización del *in situ* haciéndolo extensivo a los sujetos. No hay “lugar” si no hay sujeto que lo construya. Este es un aporte de quienes han explorado el concepto de territorio. Monnet (1999), por ejemplo, dice que “no existe ningún territorio en sí, solo existe un territorio para alguien” (pág. 66). Y a partir de allí propone la noción de territorialidad que “representa la relación entre el actor (el sujeto) y el espacio (el objeto)”, con lo que dice: “Cambia radicalmente el foco de la atención: desde el territorio y su representación concreta por el mapa, se cambia la vista hacia el actor geográfico básico, el individuo, y su representación del entorno y del mundo”. Esto quiere decir que los proyectos, si cumplen sus objetivos, deben construir territorialidad. Al transformar la cultura escolar como un todo, al aportar un sello distintivo que caracterice a la escuela y la distinga, al hacerla diferente, impacta el entorno, construye territorialidad y vincula a los sujetos a la misma.

Entre otras razones, esto ocurre porque, como plantea Luz Dary Ruíz (2006), “la escuela, como territorio, es una producción constante de permanente configuración



y cambio; es un espacio socializado y culturalizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras” (pág. 15). En esta reflexión, Ruíz acoge la figura de la escuela como “territorio frontera”, propuesta de Duschatzky (1999): la escuela marca un límite, establece una relación entre el “adentro” y el “afuera”; abre un horizonte de posibilidades para quienes la habitan; establece un escenario de confrontación de poderes y de lucha en el que se construyen sujetos diversos. Nada más pertinente que esto para poder dar cuenta de los efectos de el refugio y la migración en los contextos escolares.

### **Potenciación**

La potencia de los proyectos sintetiza los principios rectores. Como se vio en el análisis de acompañamiento, la “potenciación” es su sello distintivo, su característica más importante. Al potenciar a los “acompañados” (los estudiantes también acompañan a los docentes), en el sentido estricto del término, se genera capacidad para realizar una función o una acción o para producir un efecto determinado, según el diccionario de la Real Academia Española. Los sujetos transformados son sujetos potenciados en su capacidad para incidir positivamente sobre las situaciones generadas por la presencia de niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes en los contextos escolares.

## **4.2 RIESGOS AL EMPRENDER UN PROYECTO**

La experiencia de muchos docentes permite plantear algunos riesgos que se afrontan en esta labor.

### **Activismo**

Esta situación genera competencia entre los mismos docentes y les impide trabajar de manera conjunta. El activismo produce caos en la institución, ya que no se

pueden encaminar las actividades hacia un objetivo común. De aquí se genera que cada año se repitan esfuerzos que resultan ser aislados.

### **Desconocimiento de expectativas e intereses**

Las ideas pueden ser buenas, pero si son formuladas y desarrolladas por un pequeño grupo, no serán acogidas ni respaldadas por la mayoría, lo cual redundará en un pobre impacto de transformación. La idea de lo colectivo debe primar en el diseño y puesta en marcha de los proyectos escolares.

### **Poca pertinencia**

Muchos proyectos no se articulan con el PEI de la institución, que debe reconocer la diversidad de los contextos socioculturales de los niños y adolescentes. En otros casos no son pertinentes con la pedagogía, que es el norte de la institución educativa y del quehacer docente. En consecuencia, en lugar de transformar las prácticas pedagógicas, persistan las tradicionales que no afectan positivamente la vida de quienes asisten a la escuela.

### **Ausencia de evaluación**

De aquí se deriva no saber si lo que se está haciendo cumple con los objetivos propuestos, y si realmente se está transformando la situación, tal como se esperaba. Esto conduce a que los proyectos no sean sostenibles, pues nunca se sabrá qué es necesario mejorar o fortalecer.

### **Ausencia de sistematización**

Generalmente la experiencia del desarrollo de un proyecto escolar se mantiene en la memoria individual de quien lo hizo y la valoración se hace oralmente. No

recoger por escrito y de manera ordenada las experiencias pedagógicas ocasiona la pérdida de gran parte de las prácticas innovadoras de los docentes. Es importante que quede una constancia del saber pedagógico adquirido.

El instrumento del diario pedagógico se puede utilizar en este tipo de procedimientos, pues, como se ha insistido, es el apoyo básico para la reflexión y producción de conocimiento pedagógico por parte de los docentes.

### 4.3 CÓMO SE HACE UN PROYECTO

Técnicamente, todo proyecto pasa por un proceso, cuyas etapas constituyen una secuencia lógica: reconocer, decidir, proponer, realizar y valorar. Se trata de un ciclo, lo que no implica que sea lineal, pues podremos volver sobre los pasos andados si las circunstancias lo hacen necesario. De esta secuencia, ya se ha tratado la etapa del reconocimiento, que corresponde a la lectura del contexto sugerida en las acciones pedagógicas de los numerales anteriores. Es importante dejar un registro detallado, en el diario pedagógico, de la forma en que se lleva a cabo cada acción. A continuación, se propone desarrollar un plan general que permita monitorear el proceso que lleva al proyecto escolar. Para elaborar dicho plan se sugiere utilizar el siguiente formato y realizar las variaciones y ajustes que sean necesarios de acuerdo con la realidad institucional:

Fase	Objetivo	Fecha inicial	Fecha finalización
Lectura de contexto	Realizar el autodiagnóstico. Identificar la problemática.		
Elaboración de propuesta	Propuesta de acciones a nivel de la escuela y el aula en función de la problemática indentificada. Búsqueda de información para obtener nuevas ideas.		

Planeación	Precisar conjuntamente actividades, recursos, responsables, participantes y elaborar cronograma.		
Ejecución	Desarrollar cada una de las etapas propuestas en el plan de trabajo de acuerdo con el cronograma previsto.		
Valoración y evaluación	Elaborar la metodología e instrumentos de evaluación de los impactos y resultados del proyecto escolar, sobre la problemática identificada, y también, sobre el trabajo del grupo de maestros.		

### Formulación

Es fundamental tener claro qué se quiere lograr con el proyecto para, posteriormente, valorar los resultados. Los objetivos son planteados por todo el grupo en función del asunto que se quiere intervenir. Se discute lo que se busca alcanzar con el proyecto en términos de transformación. Se insiste en que la transformación es el objetivo central, pero esto incluye lo que esperan aprender, los productos que van a obtener y hasta dónde creen que pueden llegar. De este ejercicio saldrán el objetivo del proyecto, las metas y los posibles contenidos, de acuerdo con lo que proponen los lineamientos curriculares de las áreas y de los ejes transversales. Aquí es clave que todos los involucrados en el proyecto se reúnan para acordar cómo se analizarán, de manera integral e interdisciplinaria, los contenidos del proyecto. Es importante recordar que estos se refieren a conceptos, procedimientos, destrezas, habilidades y valores.

Por esta razón, pueden surgir diferentes tipos de proyectos, por ejemplo: de convivencia, de restitución de derechos; proyectos culturales, deportivos,

alimentarios, de sexualidad, ecológicos, etc. Lo importante es articularlos con el PEI para garantizar su permanencia y su impacto institucional.

### Actividades

Las actividades se planean en función de los objetivos propuestos. Para esto es importante preparar el cronograma de actividades, con el fin de establecer los tiempos de cada una, precisar sus objetivos específicos y los recursos a utilizar. Así mismo, se deben determinar los indicadores de logro, articulados con los estándares de competencias y con los procedimientos de evaluación diferencial de la que se hablará más adelante.

### Cronograma

Se sugiere el siguiente formato de cronograma:

Actividad	Objetivo	Recursos	Fecha inicio	Fecha terminación

Es muy importante definir cómo se obtendrán los recursos, ya que este factor es determinante para la ejecución del proyecto.

## 4.4 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN: EVALUACIÓN DIFERENCIADA TRANSFORMADORA

La evaluación es una fase crucial en la vida de un proyecto y tiene como objetivo retroalimentar la información necesaria para hacer los ajustes requeridos en los tiempos adecuados. En ella deben participar docentes, estudiantes, padres y

madres, así como los directivos de la institución. Se trata de valorar el cumplimiento de los objetivos, las dificultades en su desarrollo, los procedimientos utilizados, el compromiso de los participantes, etc.

En el caso de los proyectos escolares es importante distinguir entre el seguimiento y la evaluación que realiza la institución del desempeño académico de los estudiantes en el marco del proyecto, del seguimiento y la evaluación de los proyectos propiamente dichos. Estas dos dimensiones están ligadas pero son diferentes. Lo que se propone aquí es que cada IE decida cómo proceder en los dos casos.

El seguimiento se hace al desarrollo del proceso para controlar su desarrollo y hacer los ajustes necesarios cuando por circunstancias no previstas se modifique la realización de las actividades programadas en los tiempos y con los recursos asignados. Es básicamente un control de proceso de naturaleza técnica. La evaluación, por el contrario, es un proceso cualitativo riguroso que da cuenta del cumplimiento de los objetivos o, en sentido más preciso, de las transformaciones operadas en los participantes y en el contexto. Para ello se ha definido como *evaluación diferenciada transformadora*.

Como se trata de la evaluación de proyectos relacionados con niños, niñas y adolescentes en situación de refugio y migración no son suficientes los enfoques tradicionales de evaluación. Para ello se propone la *evaluación transformadora*, que toma como base el enfoque denominado *evaluación diferenciada*, cuyas características se describen a continuación:

54

Tal enfoque se deriva de la presencia de la diversidad en los contextos escolares y de la necesidad de generar procesos diferenciados de aprendizaje y transformación para los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes. Esto implica que no se trata de enseñar de manera convencional y evaluar de manera diferenciada y transformadora, pues así se desvirtúa el sentido del enfoque diferencial en educación que permite reconocer los efectos particulares de la situación de refugio

y migración sobre niñas, niños, adolescentes, jóvenes, mujeres y hombres, así como reconocer las adversidades y formas de enfrentarlas durante la situación de refugio, en función de la edad, las construcciones culturales de la sexualidad y las relaciones en equidad. Incluye el reconocimiento y respeto de los derechos individuales y colectivos de los grupos étnicos, así como de los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes, con énfasis en la igualdad de oportunidades desde la diferencia, la diversidad y la no discriminación, para promover una cultura de reconocimiento, respeto e igualdad de ejercicio de los derechos para todos los grupos que integran una nación pluriétnica y multicultural como es nuestro país. Para lograr esos propósitos, se requiere abordar durante el proceso las necesidades especiales y los puntos de vista de los distintos actores sociales como sujetos de derechos desde una perspectiva diferencial, en el contexto social, económico y cultural del género, pertenencia étnica, la discapacidad e identidad entre otros (Opción Legal, s.a.).

Aunque puedan parecer similares, los procesos de refugio y migración tienen particularidades que los diferencian, por ejemplo, de los de desplazamiento forzado. Por eso es tan importante atender a estas características en el momento de evaluar.

Así, la evaluación diferenciada propende por la transformación de las prácticas pedagógicas para construir espacios más incluyentes, que además se apoyan en la potencialización de la diversidad. La asunción de la diferencia no pretende construir ambientes de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada estudiante como individuo, sino puentes de diálogo entre los distintos saberes que circulan para ser aprehendidos de manera grupal. Se basa en el estudiante, con el fin de identificar las capacidades que tiene y cómo se pueden transformar para adaptarse de manera progresiva al desarrollo del proyecto; está pensada para identificar potencialidades y fortalezas y reconocer las diferencias que deben tramitar los docentes debido a las experiencias diferenciadas de los estudiantes, antes que para identificar carencias o deficiencias.

Siguiendo a Glatzel (2017), Gutiérrez y Contreras (2019) consideran que “la enseñanza diferenciada no hace referencia solamente a alumnos con necesidades especiales sino también (...) a aquellos con diferentes estilos de aprendizaje y habilidades diversas que integran el grupo heterogéneo de estudiantes en un aula”, y hacen énfasis en que “no existen fórmulas mágicas ni operaciones esquemáticas que nos permitan planear de manera diferenciada”. En una clase diferenciada, los maestros flexibilizan el currículo en función de variables como ritmo, complejidad y oportunidades de extensión. En el caso de los proyectos escolares, la evaluación diferenciada es una herramienta formativa que se utiliza para guiar los aprendizajes y las transformaciones de los estudiantes y demás participantes, y obtener los resultados previstos de los proyectos.

La evaluación diferenciada tiene implícita la evaluación formativa que da cuenta del proceso de aprendizaje de los NNA. Para esto, se necesita de la heteroevaluación (aquella que hacen los docentes); la coevaluación (la que realizan conjuntamente los estudiantes con sus docentes); y la autoevaluación (la que realizan los alumnos sobre su propio proceso).

En este marco, los procesos evaluativos diferenciados deben basarse en pruebas diagnósticas que permitan reconocer los conocimientos con los que vienen los estudiantes para que de esta manera se puedan generar procesos de nivelación y aprestamiento, con el fin de realizar un acompañamiento asertivo de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con el fin de construir procesos de adaptabilidad para los estudiantes que, además de fortalecer los conceptos, busque no afectar la autoestima y favorecer la permanencia en el sistema educativo (Gutiérrez & Contreras, 2019).

Dada la afluencia de población venezolana a Colombia se recomienda tener en cuenta los componentes del currículo educativo venezolano, a saber: finalidades educativas, referentes éticos y procesos indispensables, temas o problemáticas



indispensables, áreas de formación y unidades de aprendizaje que, a su vez, incluyen temas generadores, tejidos temáticos y referentes teóricos y prácticos. Además presenta los temas indispensables y las áreas de formación de dicho currículo (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017).

Para una mejor comprensión de la situación de los NNA refugiados y migrantes venezolanos se sugiere tener en cuenta lo que se dice en el documento Conpes 3950 sobre el diagnóstico que tiene el Gobierno Nacional en materia de atención en educación a esta población. El documento señala factores como el incremento potencial de la demanda en educación preescolar, básica y media; incremento en la matrícula al tiempo que disminuye la matrícula nacional, deficiencias en la acreditación de grados académicos que impiden la graduación o la certificación de aprendizajes, la afectación psicosocial y académica de los estudiantes por las diferencias existentes entre los sistemas educativos de los dos países, la separación de los estudiantes de sus familiares y amigos, la xenofobia y la discriminación, entre otros (Consejo Nacional de Política Económica y Social, República de Colombia, y Departamento Nacional de Planeación, 2018, págs. 50-53). A esto se suman factores como la carencia de documentos de identidad regulares, concentración en preescolar y primaria, concentración en la jornada de la tarde, seguida de la mañana y de la jornada única, en su orden.

Para este módulo se contemplan dos tipos de evaluación: la evaluación de los estudiantes que participan en los proyectos, y la evaluación de los proyectos en sí mismos. A continuación, se describen las dos modalidades.

### **Evaluación de los estudiantes**

Para valorar los aprendizajes y las transformaciones de los estudiantes se recomiendan los siguientes procedimientos:

El portafolio: Carpeta en la que se archivan los trabajos de los estudiantes y que da cuenta del proceso que se lleva con relación a los objetivos planteados para la actividad. Al finalizar el proyecto todos los trabajos archivados se pueden organizar en forma de libro o álbum.

El observador del alumno: Este es un cuaderno que sirve para registrar observaciones sobre el comportamiento del niño durante el proyecto (aquí se tienen en cuenta hechos positivos o negativos). La idea es analizarlas y tomar decisiones que ayuden a encontrar soluciones, identificar las necesidades y, finalmente, hacer un seguimiento al proceso de adquisición de competencias. Dado que son varios aspectos los que se deben registrar, se sugiere que el cuaderno sea diagramado de la siguiente manera:

Para registrar actitudes y comportamientos:

Fecha:	Curso:
Nombre del estudiante:	
Situación:	Interpretación:

Para registrar avances académicos:

Fecha:	Actividad a observar:
Lugar y duración:	
Indicador de logro:	Competencia:
Descripción:	Interpretación:

Diario de vida en el proyecto: Cada participante, incluidos los docentes, debe llevar un diario en el que registra los impactos vitales que le genera el proyecto

en su desarrollo. Se trata de consignar aquellas cosas que han sido emocional y vitalmente impactantes, es decir, que han tenido una dimensión transformadora claramente percibida. En la perspectiva de Maturana se pueden interpretar como aquellas cosas que hacen claridad sobre preguntas como: ¿por qué pienso lo que pienso? ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué digo que esta cosa es esto o aquello? Esto tiene sentido porque apunta a ser conscientes de los procesos cognitivos y de participación en determinadas concepciones de la realidad sobre las cuales casi nunca nos hacemos preguntas. En esta medida, el diario de vida en el proyecto se convierte en instrumento de crítica de la vivencia que la convierte en experiencia.

### **Evaluación del proyecto**

Evaluar el proyecto es distinto a evaluar el desempeño académico de quienes participan en él. Tiene que ver con la sistematización de la experiencia grupal en el contexto escolar. En términos convencionales se diría que se trata de una evaluación de impacto. Para no entrar en discusiones con este concepto, se recoge aquí para recuperar la idea del impacto como un efecto permanente que perdura más allá de la vida del proyecto. En este caso no es totalmente cierto, porque se hace al final del proyecto, pero sin saber todavía si los efectos van a ser permanentes. Se trata de una aproximación a los impactos inmediatos en las personas, los grupos, la IE y el contexto, que puedan ser verificables de alguna manera por evidencias que no exigen metodologías complicadas ni análisis exhaustivos. En síntesis, por *impacto*, aquí se entiende la evidencia de transformaciones en las personas y en las situaciones cuando finaliza el proyecto. Para evaluar el proyecto se sugiere la siguiente ruta que debe ser acotada a las posibilidades reales de cada grupo de proyecto<sup>2</sup>:

---

2 Se adoptan algunos de los criterios definidos en el instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) para la Metodología de Evaluación de Impacto (MEI), que se aplica a los proyectos que ejecuta la institución. Más información se puede consultar en el siguiente enlace: <https://bit.ly/2LVVW2G>

Caracterización del proyecto: Define los elementos que caracterizan el proyecto. Es el punto de partida para valorarlo en su conjunto y compararlo con otros. Se sugiere seguir la guía que se describe en el siguiente cuadro:

Elementos del proyecto	Descripción
Problema o situación a la que responde	Cuál fue la situación que pretendía resolver con el proyecto.
Antecedentes	Cómo se gestó el proyecto, de dónde viene.
Justificación	Razones que sustentan la necesidad del proyecto.
Alcance	Qué tanto lejos se pretendía llegar con el proyecto.
Objetivos	Objetivo general y específicos.
Enfoque conceptual	Por ejemplo, enfoque de derechos, investigación-acción, sistematización de experiencia.
Metodología empleada	Grupos focales, cartografías, juego de roles, entrevistas, otras.
Equipo de trabajo	Quienes integraron el grupo de trabajo del proyecto.
Recursos	Materiales, financieros, otros.
Resultados reportados	Cuáles resultados pudieron ser identificados al final del proyecto.
<b>SÍNTESIS</b>	

Diferencias entre lo planeado y lo ejecutado: Dan cuenta de la coherencia en el desarrollo del proyecto mediante el análisis de las relaciones entre la permanencia o los cambios operados en los elementos del proyecto durante su desarrollo. Se debe tener en cuenta que la presencia de cambios no significa incoherencia si contribuyen al logro de los objetivos. En algunos casos, por circunstancias imprevistas, es necesario hacer ajustes, precisamente para garantizar el éxito del proyecto. La guía siguiente puede ser útil para este propósito:

Elementos del proyecto	¿Hubo cambios en la ejecución?		Si hubo cambio, ¿cómo afectó al proyecto?
	Sí	No	
Problema o situación a la que responde			
Antecedentes			
Justificación			
Alcance			
Objetivos			
Enfoque conceptual			
Metodología empleada			
Equipo de trabajo			
Recursos			
Resultados reportados			
<b>SÍNTESIS</b>			

Definición de los elementos trazadores del proyecto: Determina los elementos propios del proyecto, aquellos que lo diferencian de otros por la secuencia que siguen (pueden ser etapas o actividades del proyecto). Dependen de la naturaleza y el carácter del proyecto. Por ejemplo, todos pueden tener un primer elemento común como la convocatoria a participar en el proceso de definición de los proyectos que se van a ejecutar en un determinado período escolar. Pero a partir de allí pueden seguir rutas distintas, en un detalle que se ilustra en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1	Ejemplo 2
Elemento 1: Convocatoria	Elemento 1: Convocatoria
Elemento 2: Definición del proyecto	Elemento 2: Definición del proyecto

Elemento 3: Definición de actividades	Elemento 3: Definición de actividades
Elemento 4: Realización de talleres	Elemento 4: Salidas de campo
Elemento 5: Trabajo en grupos en el aula	Elemento 5: Reunión con padres y madres de familia de los integrantes del proyecto
Elemento 6: Puesta en común con el acompañante	Elemento 6: Plenaria del equipo del proyecto sintetizar la información
Elemento 7: Síntesis de resultados	Elemento 7: Revisión de la relatoría de la plenaria del equipo
Elemento 8: Elaboración del informe final	Elemento 8: Puesta en escena de los resultados
	Elemento 9: Presentación de la obra de teatro de resultados del proyecto
<b>SÍNTESIS</b>	

Participación en el cumplimiento de expectativas: Evalúa la participación de los integrantes del proyecto y el cumplimiento de sus expectativas alrededor de los siguientes elementos:

Participó en	SÍ	NO	Cómo	Efectos en los participantes
Elaboración o fase inicial del proyecto				
En las etapas o actividades				
En la finalización del proyecto				
Se cumplieron todas las expectativas				
<b>SÍNTESIS</b>				

Percepción de impactos: Recoge las vivencias y opiniones de los participantes en los proyectos sobre los impactos percibidos o vividos por los participantes en relación con los siguientes interrogantes:

Impactos	Descripción
¿Qué aprendió en el proyecto?	
¿Se transformó como persona en el proceso?	
¿Se produjeron transformaciones en el grupo?	
¿El proyecto transformó algo en la vida cotidiana de la escuela?	
¿El proyecto transformó la relación de las personas y/o de la escuela con el contexto?	
<b>SÍNTESIS</b>	

Clasificación de los impactos: Con la información anterior (impacto descrito), se determina el carácter de los impactos: positivos y negativos, intencionales (previstos) o no intencionales (emergentes):

Impacto	Positivo	Negativo	Previsto	Emergente
<b>SÍNTESIS</b>				

Conclusiones y recomendaciones: Con la información anterior, se consolidan las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de la implementación del proyecto.

# GLOSARIO

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

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

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

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

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

La experiencia del desarraigo tiene repercusiones particulares sobre los niños y niñas refugiados y migrantes, en especial aquellos no acompaña-



dos o que han sido separados de sus padres o guardianes. Por ello, las autoridades nacionales deberían contemplar una respuesta diferenciada de protección hacia este sector de la población refugiada con el propósito de atender adecuadamente sus necesidades de protección y asistencia específicas. (5)

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

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

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

**MIGRACIÓN IRREGULAR:** Hace referencia al flujo de personas que se desplazan al margen de las normas de los países de origen, de tránsito o receptores. No hay una definición universalmente aceptada y suficientemente clara de migración irregular. Hay dos puntos de vista que se relacionan al momento de entender qué

es la migración irregular, uno que el migrante no tiene la autorización necesaria ni los documentos requeridos por las autoridades de migración para ingresar, residir o trabajar en un determinado país; otro punto de vista son los casos en que la persona atraviesa una frontera internacional sin documentos de viaje o pasaporte válido o no cumple con los requisitos administrativos exigidos para salir del país. (9) “En el caso de la niñez migrante sin estatus migratorio regular, el cuadro de vulnerabilidad se profundiza, como resultado de la combinación entre edad y condición migratoria, demandando una atención específica y adecuada por parte de los Estados (de origen, tránsito y destino de migrantes) y de otros actores implicados. La acción estatal, desarrollada fundamentalmente a través de las políticas migratorias, debería estar guiada por dos directrices principales: la garantía de los derechos fundamentales y un enfoque transversal de edad que tenga debidamente en cuenta los intereses, necesidades y derechos de los niños y niñas afectados por la migración”. (10)

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

**NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CONDICIÓN O SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD:** Las personas con discapacidad a veces se encuentran entre los grupos más marginados y su vulnerabilidad se ve a menudo exacerbada en los desplazamientos forzados. La estigmatización, el aislamiento y la percepción de que estas personas son una carga pueden poner en peligro su dignidad, su seguridad y protección y su acceso a los servicios.

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

### **NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CONDICIÓN DE EXPLOTACIÓN LABORAL:**

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

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

**PRINCIPIO DE NO-DEVOLUCIÓN / NON-REFOULEMENT:** El derecho a no ser regresado forzosamente a un país donde la seguridad o supervivencia estén

amenazadas. La protección internacional de los refugiados comienza por garantizar su admisión en un país de asilo seguro, garantizar el reconocimiento del asilo y asegurar el respeto de sus derechos fundamentales. (15)

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

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



# BIBLIOGRAFÍA

Augé, M. (2001). *Los no lugares. Espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad* (5a. Reimpresión ed.). (M. Misraji, Trad.) Barcelona: Gedisa.

Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Consejo Nacional de Política Económica y Social, República de Colombia, & Departamento Nacional de Planeación (Edits.). (23 de Diciembre de 2018). Documento Conpes 3950. Bogotá.

Diccionario de la Real Academia Española. (2014). Obtenido de <https://dle.rae.es/?w=convivir>

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Lima: Tarea (14).

Glatzel, G. A. (2017). Clases diversas en los Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva, 79-98. *Revista Nacional e Internacional de Educación*, 10(2), 79-98.

Gutiérrez, G., & Contreras, F. (2019). Documento de evaluación diferenciada (borrador). Bogotá: Opción Legal - SED- ACNUR.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). Áreas de formación en Educación Media General. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Moliner, M. (1994). *Diccionario de uso del español* (Primera. 19a. Reimpresión ed., Vol. I). Madrid: Gredos.

Monnet, J. (1999). Las escalas de la representación y el manejo del territorio. En B. Nates, *Territorio y Cultura Del Campo a la Ciudad. Últimas tendencias en teoría y Método. Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura* (Manizales, Colombia, octubre de 1999 (1a. ed.)). Quito: Ediciones Abya Yala - Alianza Colombo Francesa, Sede Manizales.

Moreno, J. (2018). *Proyecto de protección y pedagogía para la atención a niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes provenientes de Venezuela. Caracterización de seis experiencias pedagógicas que trabajan con la población migrante venezolana en colegios de Bogotá*. Bogotá: ACNUR - Opción Legal.

Opción Legal. (s.a.). Descripción del proyecto pedagogía y protección de la niñez y juventud venezolana para refugiados y migrantes venezolanos. Bogotá.

Pulido Chaves, O. (2019). *Resultados de la aplicación de la metodología de evaluación de impacto (MEI) al proyecto Estrategia del componente de cualificación docente -Acompañamiento in situ-*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Ruíz, L. D. (2006). *La escuela: Territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado con Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: IPC. Instituto Popular de Capacitación. Corporación de Promoción Popular.

UNESCO. (26 de 11 de 2018). *Siete consejos de la UNESCO para favorecer la educación inclusiva de migrantes y refugiados*. Obtenido de <https://bit.ly/2EihWjT>

## BIBLIOGRAFÍA GLOSARIO

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

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

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

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

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

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

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

OIM. (2006). *Glosario sobre migración*. [En línea] [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf).

OIM. (2006). *Glosario sobre migración*. [En línea] [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf).



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

OIM. (2006). *Glosario sobre migración*. [En línea] [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf).

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

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

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

ACNUR. (2001). *Mesa redonda de expertos en Cambridge 9-10 de julio de 2001 Organizada por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR) y el Centro Lauterpacht de Investigaciones sobre Derecho Internacional Resumen de las conclusiones – El principio de no-devolución*. [En línea]: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/01151.pdf>.

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

ACNUR. (2018). *Xenofobia y racismo, diferencias y cómo afectan a nuestra sociedad*. [En línea]: [https://eacnur.org/blog/xenofobia-y-racismo-diferencias-y-como-afectan-a-nuestra-sociedad-tc\\_alt45664n\\_o\\_pstn\\_o\\_pst/](https://eacnur.org/blog/xenofobia-y-racismo-diferencias-y-como-afectan-a-nuestra-sociedad-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/).

