



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CAMPO DE ESTUDIO DE LOS IDEOLOGEMAS

THE RIGHT TO EDUCATION OF BOYS AND GIRLS AFFECTED BY THE ARMED CONFLICT IN COLOMBIA. AN APPROACH FROM THE FIELD OF STUDY OF IDEOLOGEMES

Sandra Milena Bello Gómez
Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Fecha de Recepción:

24 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

20 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea).

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art5>

Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781

Contacto@revistadiscimus.com

Corporación Discimus.

Bogotá- Colombia

Citar artículo como:

Bello Gómez, S. M. (2024). El derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia. Una aproximación desde el campo de estudio de los ideologemas. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 88-114. <https://doi.org/10.61447/20231211/art5>



Resumen

El presente artículo busca reflexionar acerca de las posibilidades que ofrece el campo de estudio de los ideogramas desde una perspectiva glotopolítica, en relación con los componentes empíricos y teóricos para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas en contextos de conflicto armado en Colombia. Para lo cual, se revisa el ideograma: “Los Modelos Educativos Flexibles, restablecen el derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia”. Dicho acercamiento permite reconocer las dinámicas de exclusión que circulan y se reproducen en los contextos escolares. Derivado de este análisis crítico, se evidencian dificultades en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación, con lo cual se constata la necesidad de revisar y fortalecer los procesos formativos que aborden el tema del impacto del desplazamiento forzado en los contextos escolares; aspecto relevante en el proceso de la construcción de la paz en Colombia.

Palabras Clave:

Ideogramas, derecho a la educación, conflicto armado, modelos de educación flexible.

Abstract

This article seeks to reflect on the possibilities offered by the field of study of ideologemes from a glottopolitical perspective, in relation to the empirical and theoretical components to guarantee the right to education of boys and girls in contexts of armed conflict in Colombia. To this end, the ideologeme is examined: "Flexible Educational Models restore the right to education for children affected by the armed conflict in Colombia." This approach allows for the recognition of exclusion dynamics that circulate and reproduce in school contexts. As a result of this critical analysis, difficulties in effectively fulfilling the right to education are evident, confirming the need to review and strengthen educational processes addressing the issue of the impact of forced displacement in school contexts, a relevant aspect in the peace-building process in Colombia.

Keywords:

Ideologemes, right to education, armed conflict, flexible education models.

Introducción

El garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de niños y niñas en Colombia, se ha configurado como un discurso público, con una historicidad mediada por múltiples desafíos y vulneraciones. Este proceso se ha visto influenciado por diversos factores, que van desde la conceptualización misma de la noción de infancia, pasando por el reconocimiento al acceso a la educación, hasta llegar a la compleja dinámica de la educación en el marco del posconflicto.

En efecto, pareciera que el derecho a la educación no tiene ninguna discusión por la magnitud de su afirmación, no obstante, al revisar de manera detallada el cumplimiento efectivo, en el caso particular de los niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia, pareciera que la realidad dista mucho de lo planteado en los documentos oficiales.

Es importante señalar, que los efectos de la violencia en la educación abarcan diferentes dimensiones. Desde la destrucción de las instalaciones físicas de las escuelas, limitando la disponibilidad de espacios seguros y adecuados para el aprendizaje, hasta afectaciones directas a docentes y estudiantes.

En consecuencia, se puede afirmar que la escuela, en su calidad de espacio de construcción social, es una víctima más de los efectos generados por la violencia, sumado al impacto directo en los niños, niñas y adolescentes (NNA) que a su corta edad enfrentan el desplazamiento forzado, el reclutamiento por grupos armados y demás violaciones a sus derechos fundamentales. En ese sentido, la violencia interrumpe el acceso a la educación de NNA, de manera significativa, privándolos de la oportunidad de desarrollarse plenamente y de adquirir las habilidades necesarias para su desarrollo personal y social.

Pese a los esfuerzos implementados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el periodo del posconflicto, las estrategias no han logrado los alcances proyectados. Esta situación es evidente tanto en las zonas rurales, donde se ha vivido más intensamente el conflicto armado, como en la capital del país, que es una de las principales ciudades receptoras de NNA, víctimas del conflicto armado.

Es importante señalar que los Modelos Educativos Flexibles (MEF) se han convertido en la principal estrategia empleada por el MEN para atender a los NNA, afectados por situaciones como el desplazamiento forzado, que se encuentran fuera del rango de la edad escolar institucional (extraedad) y en general, aquellos que enfrentan una elevada vulnerabilidad social. Sin embargo, pese a que se han implementado en diversas regiones del país, se identifica la necesidad de concentrar recursos físicos, financieros y profesionales para fortalecer estos modelos, acorde a las necesidades específicas de las comunidades.

Vale la pena aclarar que, en el contexto bogotano, el MEF ampliamente implementado es el de Aceleración Para el Aprendizaje (APA), un programa adaptado del modelo de Aceleración proveniente de Brasil, cuyo objetivo es reintegrar a la vida escolar a los NNA que llegan a los colegios públicos en condición de extra edad. Razón por la cual, se requiere revisar el impacto del MEF - APA en los entornos escolares, con el fin de fortalecer su implementación y de esta manera asegurar una atención pedagógica adecuada a los NNA que acoge este modelo.

Por consiguiente, el presente artículo busca analizar el ideograma: “Los Modelos Educativos Flexibles, restablecen el derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia”. Con el fin de comprender de manera crítica el impacto de los MEF en el contexto colombiano, particularmente en los colegios públicos de Bogotá, en torno al cumplimiento de la garantía del derecho a la educación de NNA afectados por el conflicto armado en el país.

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, siguiendo el enfoque metodológico planteado por Strauss y Corbin (1990). Se realizó una revisión documental de segundo orden, que incluyó diferentes informes relacionados con la configuración del derecho a la educación, particularmente en el contexto educativo del periodo de posconflicto en Colombia y las normativas vinculadas a las estrategias de atención pedagógica implementadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La selección de estos datos se vinculó con el análisis de los ideogramas, desde una perspectiva glotopolítica.

Estudios sobre los Ideogramas desde una perspectiva glotopolítica.

Este artículo revisa la creciente importancia y potencial de los estudios sobre ideogramas desde una perspectiva glotopolítica, un enfoque interdisciplinario que explora la intersección entre el lenguaje y la política en la vida cotidiana. Por consiguiente, se aborda la identificación de las representaciones ideológicas en las prácticas discursivas, incrustadas en la experiencia humana y su relación con las representaciones sociales y culturales.

Este campo de estudio, prolífico en las ciencias sociales y humanidades, con notables implicaciones en el ámbito educativo, permite nuevos acercamientos desde lo epistemológico, lo ontológico, e incluso en lo metodológico, encontrando un lugar de materialización en el análisis de los ideogramas.

Los estudiosos de la glotopolítica, Arnoux y Del Valle (2010) analizan “cómo los sistemas lingüístico – ideológicos, se apoyan en ideogramas o se articulan a partir de ellos, para referirse a lugares comunes, postulados o máximas que pudiendo realizarse o no, en la superficie, funcionan como presupuestos del discurso” (p,12). En consecuencia, tal como lo afirman los autores, es posible reconocer los ideogramas predominantes en ciertos periodos, en campos discursivos específicos o en instituciones particulares.

Por lo anterior, se debe resaltar, que las investigaciones más recientes vinculan el estudio de los ideogramas en relación con diferentes escenarios de la vida pública, encontrando un lugar preponderante en los diferentes campos académicos que abordan la investigación del lenguaje en contextos específicos como la sociolingüística, la antropología lingüística, los estudios literarios, la sociocrítica y de manera especial, la glotopolítica.

La perspectiva glotopolítica permite el acercamiento a diferentes interpretaciones que centran su atención en la lengua como un sistema semiótico en su relación con la acción política. Así mismo, esta acción política no se encuentra confinada únicamente a las instituciones gubernamentales, sino que se manifiesta de manera ampliada a través de las interacciones sociales, las subjetividades y la influencia de los discursos. Elementos que se encuentran intrínsecamente vinculados a la vida cotidiana, por lo tanto, se representa en las formas de hablar, la toma de decisiones y de manera general, en lo relacionado con la regulación del uso lenguaje.

Al respecto, Londoño (2012) en una entrevista realizada a la profesora e investigadora Elvira Narvaja de Arnoux, señala que la autora concibe la glotopolítica “como el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional, como regional o planetario”. (p,162).

Molina (2019) añade que la glotopolítica guarda una estrecha relación con la sociolingüística, dado que se ocupa de examinar las prácticas lingüísticas que validan, perpetúan y modifican las formas y disputas por el reconocimiento del otro, vinculadas a las estructuras de poder mediante el análisis de categorías como poder, autoridad y legitimidad.

Estas intervenciones permiten posicionar a la glotopolítica como un campo de investigación en desarrollo, que posibilita realizar aproximaciones desde diferentes esferas del conocimiento. Dichas inquietudes se han representado en el “Congreso latinoamericano de Glotopolítica”, realizado por primera vez en Chile (2015), posteriormente en Colombia, Alemania, y su versión más reciente en Sao Paulo -Brasil (2019). Lo anterior da cuenta de la vitalidad y amplitud del campo, que en palabras de Arnoux (2020) se configura mediante la incorporación de diversas tradiciones académicas. Este campo se caracteriza por su naturaleza interdisciplinaria y crítica, manifestándose en las reflexiones teóricas, las investigaciones de carácter empírico y las prácticas institucionalizadas.

Actualmente existen valiosas investigaciones realizadas por especialistas que se centran en explorar los fenómenos que ocurren en la convivencia de dos o más lenguas, así como en analizar el impacto de los flujos migratorios en el estatus de una lengua nacional. Estos estudios abordan las tensiones que surgen entre los hablantes, los diferentes registros lingüísticos que emergen, la legitimidad de las prácticas lingüísticas, los cambios en las posibilidades de comprensión mutua, así como el impacto de los flujos migratorios que influyen en el estatus de una lengua nacional.

Con relación a este último aspecto, se ampliarán algunas relaciones epistémicas propuestas por Arnoux, (2008), quien sostiene que, en el contexto actual, las políticas lingüísticas se consideran intervenciones transversales que deben actuar, no solo en la administración, el comercio, la diplomacia o la educación, sino también en otros campos emergentes como el científico, la

comunicación audiovisual y la internet. (p,1) Otro referente que aborda estas preocupaciones, se puede identificar en la revista “Spanish in context”,¹ Esta revista con sede virtual en Países Bajos, contribuye con perspectivas teóricas, empíricas y metodológicas sobre diversos temas, incluyendo pragmática, sociopragmática, sociología del lenguaje, sociolingüística variacionista e interaccional, , análisis del discurso y la conversación; análisis contextual funcional, bilingüismo y comunicación transcultural e intercultural de alcance global, con el objetivo de enriquecer el conocimiento sobre el español.

Precisamente, en el séptimo volumen 7 de la revista mencionada, se encuentra el artículo titulado “Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispánico”, escrito por Arnoux y Del Valle (2010). En este artículo, los autores ofrecen una definición de las ideologías lingüísticas y las relacionan con diversas disciplinas que se han enfocado en el estudio del lenguaje en contexto, tales como la sociolingüística, la antropología lingüística y la Glotopolítica.

Lo señalado anteriormente, refleja el creciente interés en la investigación de lo que Arnoux y Del Valle (2010) identifican como la vertiente social del lenguaje, así como el componente lingüístico en la sociedad. En este sentido los autores reconocen que desde diversos ámbitos académicos y disciplinarios ha emergido una reflexión destinada a identificar la contingencia histórica, la localización de los discursos y la función política de “imágenes, mitos, ideas o conceptos lingüísticos”. Elementos que se consideran fundamentales para la formulación de una nueva categoría teórica llamada “Ideologías Lingüísticas”. Dicha categoría ha cobrado relevancia a partir de la antropología lingüística, especialmente en el contexto estadounidense, gracias a las contribuciones de autores como Schieffelin, Woolard y Kroskrity (1998) y Kroskrity (2000).

En el plano Colombiano, es relevante destacar la actividad desarrollada por el equipo de investigación denominado “Estudios del lenguaje y la educación” en la Universidad Tecnológica de Pereira, dirigido por la profesora Mireya Cisneros, que en compañía de un gran número de profesores e investigadores de la Universidad Industrial de Santander y el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, han unido esfuerzos para realizar la introducción de la Glotopolítica en los estudios del lenguaje en Colombia, al realizar valiosos aportes a la relación lenguaje- sociedad – cultura y

¹ <https://www.jbe-platform.com/content/journals/15710726>

educación, desde una perspectiva crítica, algunas de las investigaciones más recientes son las adelantadas por Cisneros (2020) y Olave (2014).

No obstante, es preciso señalar que los estudios de los ideogramas en el ámbito educativo son muy recientes, lo que lleva que la literatura al respecto sea reducida. Dentro de los estudios recientes, más representativos en el plano nacional, se destaca la tesis doctoral de Molina (2020), el cual busca analizar los sentidos que los maestros rurales otorgan al ideograma “Paz Territorial”, propuesto en el discurso oficial, con el propósito de orientar políticas en el ámbito educativo rural afectado por el conflicto armado en Colombia.

A partir de lo señalado anteriormente, se puede afirmar que se ha hecho un gran esfuerzo por definir el campo de la glotopolítica y el uso de los ideogramas, sin embargo, son reducidas las investigaciones en el ámbito educativo, lo cual pone de manifiesto la relevancia de llevar a cabo estudios en este espacio.

El derecho a tener derechos

En la exploración de antecedentes sobre el derecho a la educación de NNA afectados por el conflicto armado, se destacan dos tipos de estudios, unos centrados en exponer el marco normativo que sustenta la necesidad de defender los derechos fundamentales y otros que develan en contextos situados, las experiencias de menores en contextos donde se vulneran sus derechos, resaltando la tensión presente, entre los modos de reproducción de exclusiones y el restablecimiento de derechos.

Con relación al marco normativo, se llevó a cabo un análisis de la importancia del concepto de “el derecho a tener derechos”, encontrando que su origen se remonta a la Revolución Francesa. Las proclamaciones de Libertad, Igualdad y Fraternidad, de dicha revolución, inspiraron la redacción de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, (DUDH) ².

Dicha proclamación fue hecha pública en Francia en 1789, siendo el resultado de un prolongado proceso de desarrollo, en el que se destacan documentos como la “Gran Carta de las Libertades” o la “Carta Magna” de 1215 y “Bill of Rights” inglés de 1689. Según Suarez ³(2020), los precedentes

² https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf

³ La revolución francesa y su legado de derechos humanos. Conferencia en UDELAS, Panamá 30 de Julio de 2020. http://www.udelas.ac.pa/site/assets/files/5792/la_revolucion_francesa_y_su_legado.pdf

inmediatos en la construcción de la noción de derechos se remontan a los pensamientos de Fenelón, a finales del siglo XVII y principios del XVIII, así como a las ideas de los filósofos de la Ilustración como Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Diderot y, finalmente, Condorcet. (p,1)

No obstante, pasaron 130 años, sumado a las afectaciones de la primera guerra mundial (1914-1918) para que se reconocieran por primera vez derechos específicos para la niñez. Después de la creación de la Alianza Internacional Save the Children en 1919, respaldada por el comité internacional de la Cruz Roja, se promulgó la primera declaración de los derechos del niño por parte de la Sociedad de Naciones, conocida como la declaración de Ginebra de 1924.

Por su parte, la Segunda Guerra Mundial (1939-1941), dejó miles de niños y niñas en una situación desesperada. En respuesta a esta crisis, se estableció en 1947 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, reconocido como UNICEF. Al obtener el estatus de organización internacional permanente en 1953, UNICEF facilitó la promulgación de la Declaración Universal de los derechos del niño, la cual fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, constituyendo un hito crucial en la salvaguarda de los derechos de los niños y las niñas.

Según Quintero y Molano (2011), aunque los antecedentes de los derechos de la infancia en una dimensión protectora datan de 1924, con la carta de Ginebra, es sólo hasta 1959 con la Declaración de los Derechos del Niño, que se obtuvo una rápida evolución en la percepción de los derechos de los niños. En este momento, la sociedad empezó a tomar conciencia de las circunstancias en la que los niños se encontraban en riesgo y de la carencia de reconocimiento de su condición como sujetos, éticos y políticos.

Lo anterior, permite reconocer la emergencia de unos “nuevos sujetos sociales que necesitan una protección especial”. De acuerdo con el investigador Liberman (2018), tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos como la convención Internacional sobre los Derechos del Niño, marcan un paradigma al reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos. En América Latina, esta perspectiva tiene sus raíces en los primeros diez años del siglo XX, cuando se comenzó a identificar la necesidad de un tratamiento jurídico diferenciado para la infancia y la adolescencia.

Al respecto autores como Ariès (1987) Llovet (2011) y Amador (2012) señalan que este primer reconocimiento de la niñez, se realiza a partir de una condición de minoridad, guiada bajo una perspectiva adulto-céntrica que es amparada por una posición de irregularidad. Se requiere salvar a los niños y niñas de un riesgo material o moral – paradigma tutelar, hasta llegar a una doctrina de garantía de derechos – paradigma de protección integral- con lo cual se transita al reconocimiento de sujetos autónomos, titulares de sus derechos.

De esta manera se identifica que el goce de derechos, no es alcanzado estrictamente solo por el orden jurídico, sino que constituye una conquista, resultado del reconocimiento de la subjetividad y del otro en su dignidad humana. Este enfoque proporciona el fundamento y demarca el camino para la superación de las Desigualdades. En ese sentido la investigadora Quintero (2015) desataca que este reconocimiento jurídico podría haber sido impulsado en mayor medida por las condiciones de inestabilidad, contingencia y precariedad que han caracterizado a la niñez en el mundo y específicamente en Colombia.

Para el historiador Ariès (1987) la infancia se entiende como una categoría histórico-epistemológica compleja que se ve influenciada tanto por las luchas políticas como las ideologías y las transformaciones económicos. Esta perspectiva abre la puerta a considerar la infancia como una construcción social en constante movimiento.

En efecto, desde esta perspectiva, la investigadora Llovet (2011), argumenta que, de acuerdo con los estudios de Ariès (1987) la construcción de estudios sobre la infancia, debe trascender la perspectiva temporal de organismos como la UNICEF, caracterizada por partir de los rangos de edad. En su lugar, se propone abordar la infancia desde una perspectiva que abarque la historia de la vida privada, de la cultura, de la educación y más recientemente, desde la historia de las políticas sociales. Este enfoque más amplio y contextualizado permite una comprensión más completa de la noción de infancia como una construcción social.

Según Amador (2009, 2012), los sistemas de conocimientos relacionados con la niñez, se han desarrollado a partir de tradiciones disciplinares cuyo principal objetivo, dentro del contexto del proyecto de modernidad, ha sido preparar a los niños y niñas para el futuro y resolver sus carencias (cognitivas, afectivas, sociales, fisiológicas, entre otras). El investigador sostiene que desde el siglo XVIII, hasta el XX, los procesos de construcción de las infancias contemporáneas en

Colombia han estado asociadas a la noción del niño como carente, una noción inherente al proyecto civilizatorio de la época.

El anterior planteamiento resalta la necesidad de explorar un enfoque de “las infancias” que se aleje de las categorías convencionales propias de la psicología evolutiva como la niñez, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez. Amador (2012) propone una epistemología de las infancias que implica la creación de un espacio que favorezca el diálogo de saberes desde perspectivas no universales ni esencialistas. Este enfoque se centra en cuatro aspectos fundamentales: la construcción social de la infancia; la producción de la subjetividad en los niños y niñas; los sistemas de conocimiento sobre la infancia y el gobierno de la infancia (p,14).

Es importante destacar que, en el plano colombiano, no fue hasta 1991, con la aprobación de la Constitución Política, que se reconoció a Colombia como un Estado Social de Derecho. Como resultado se promulgó la ley 12, mediante la cual se adoptó en la legislación nacional la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, reconociéndolos como sujetos de derechos.

A partir de esta nueva perspectiva, surgieron diversas iniciativas a nivel nacional, para reformar el Código del Menor de 1989. Sin embargo, no fue sino hasta el año 2006 que se logró concretar dicha reforma con la aprobación del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098). En virtud de esta legislación, se establece la primacía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes sobre los derechos de los adultos, buscando crear condiciones materiales y espirituales para que puedan experimentar la niñez como sujetos íntegros, dignos y felices.

La educación como un derecho

Tal como se revisó en el apartado anterior, la Declaración de los Derechos del Niño, ha influido de manera significativa en la conceptualización del derecho a la educación. Esta declaración amplió la noción de este derecho al reconocer la necesidad de proporcionar protección y cuidados especiales, a los niños y niñas, como respuesta a la comprensión de los efectos perjudiciales de la guerra y las situaciones de precariedad acaecidas en el ejercicio de la violencia y los conflictos bélicos. En consecuencia, se reconoce que el derecho a la educación no se limita solo al acceso a

la enseñanza, sino que es un componente esencial para garantizar el cumplimiento de otros derechos civiles, políticos, económicos y sociales.

En línea con esta perspectiva, la UNESCO (1972) plantea que la educación aparece como una condición inherente a las sociedades humanas, dado su papel esencial en el progreso de las comunidades a lo largo de su historia. La educación no ha cesado su desarrollo, puesto que ha sido portadora de los ideales humanos más nobles. Por lo tanto, se reconoce que la educación no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que también juega un papel crucial en la formación tanto de individuos como de comunidades, fomentando valores humanos esenciales y contribuyendo al progreso social.

La UNICEF (2006) por su parte, enfatiza especialmente la responsabilidad fundamental de la familia en lo que respecta a la protección y asistencia, de los niños y niñas, la necesidad de garantizar protección tanto legal antes y después del nacimiento, la importancia de respetar los valores culturales de la comunidad y el papel esencial de la cooperación internacional para garantizar los derechos de los niños y niñas. Es importante señalar, que esta perspectiva se vincula de manera estrecha, con las dinámicas propias de la construcción de nación, lo cual transforma el carácter objetivo que se pretende denotar por las diferentes entidades que tienen como función promover este derecho.

A partir de estas normativas, autoras como Carli (1999), indican que la percepción del cambio cultural y social favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez, como germen de la sociedad política y civil del futuro, al igual que la escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso (p,3). De esta manera, el derecho a la educación comienza a conformarse como uno de los principios orientados a salvaguardar el bienestar de los niños, niñas y jóvenes en la conformación de las naciones incipientes.

Ahora bien, en el ámbito de la protección de los derechos de los niños en contextos de guerra y conflictos armados, se ha llevado a cabo un importante conjunto de investigaciones que buscan exponer el marco normativo relevante, según lo indicado por UNICEF (2006). En particular, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ha sido destacada, y en el año 2022 se avanzó en su desarrollo en relación con a participación de niños y niñas en conflictos armados. Esta

convención insta a los Estados adoptar todas las medidas necesarias para asegurar que ningún miembro de sus fuerzas, menor de 18 años participe directamente en hostilidades.

No obstante, a pesar de los múltiples esfuerzos abordados desde el plano normativo, las confrontaciones armadas y su impacto directo en la educación continúan siendo un problema persistente. La Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) ⁴ indica que, de los 20,7 millones de personas refugiadas atendidas, 7,9 millones son niños en edad escolar. Lamentablemente, casi la mitad de esta población infantil refugiada, no puede acceder a la educación debido a las condiciones adversas que enfrenta.

Al revisar la influencia histórica de los conflictos armados en la infancia y la educación en diversos países, es evidente que dichas situaciones han tenido consecuencias directas en la construcción del tejido social. Un informe crucial que aborda las implicaciones de los conflictos armados en niños y niñas a nivel global es el informe Machel (1996). Este informe, revela que en 1995 había 30 conflictos armados de gran relevancia en todo el mundo, y que la población civil, en particular menores de 18 años, fue la principal víctima.

Según Graça Machel (1996), las estadísticas son alarmantes y muestran el impacto adverso de diversas formas de violencia en millones de niños. La conclusión que se deriva de estas circunstancias es que cada vez más regiones del mundo se ven arrastradas hacia un “vacío moral desolador” donde se carece de los valores humanos más fundamentales, ya que la guerra vulnera los derechos básicos de la infancia.

En consecuencia, los múltiples efectos, que traen consigo los conflictos armados permanecen ocultos, por tal razón la mayoría de niños que han sufrido los efectos de la guerra suelen experimentar humillaciones, rechazo, discriminación, lo cual deviene en constantes luchas por el reconocimiento, para superar la victimización y trascender en el agenciamiento de una participación activa en la construcción de subjetividades.

⁴ <https://www.acnur.org/educacion>

Aprendiendo de otros países

A continuación, se resaltarán las propuestas educativas de algunos países que han sufrido el flagelo del conflicto armado, en situaciones similares a las vividas en Colombia, y han participado activamente en la construcción de procesos de paz, en la etapa del posconflicto. Estas propuestas provienen de naciones como Guatemala, El Salvador, Suráfrica y Sierra Leona, donde la educación desempeñó un papel crucial en la búsqueda de la paz y la reconciliación.

El caso de Guatemala resulta especialmente relevante debido a su prolongado conflicto armado que tuvo lugar desde 1960 hasta 1996, con una intensificación durante la década de los años 80. De acuerdo con la investigación realizada por Medrano, Ochoa & Quiroga (2015) citada en Cabrera (2001), este conflicto se originó a raíz de la inestabilidad política generada por golpes de estado militares y civiles, invasiones de territorio hondureño, intervención de fuerzas militares apoyadas por el gobierno estadounidense, ensayos reformistas en materia agraria y política, desigualdad social, pobreza, redistribución de tierras entre campesinos e indígenas e inestabilidad en la educación (p,109).

En cuanto a los aspectos educativos, la Revolución y los Acuerdos de Paz representaron hitos históricos en Guatemala, al poner fin a más de tres décadas de conflicto interno, como destaca Medrano (2015). No obstante, el conflicto y los regímenes dictatoriales dejaron de lado el desarrollo del sistema educativo, ya que la educación nunca adquirió un estatus prioritario en el ámbito social o político. Medrano (2015) señala que Guatemala compartía similitudes con el Salvador, ya que ambos países tenían sistemas educativos influenciados por el carácter confesional católico, dominado por las élites, impidiendo una universalización de la formación para sectores de población vulnerable.

El Salvador por su parte, enfrenta desafíos significativos en el ámbito educativo, como indica el informe de la CEPAL (2019). A pesar de los intentos por mejorar el acceso a la educación y la gratuidad, el país enfrenta problemas de baja inversión en educación y un promedio de años de estudio insuficiente. Durante el conflicto interno, las zonas rurales estaban bajo el control del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), que estableció sistemas educativos

paralelos. Como resultado muchos docentes que estaban directamente involucrados con el FMLN, se enfocaron en brindar educación a la población rural.

El caso de Sudáfrica es emblemático debido al *apartheid*, un sistema de segregación racial que pervivió desde el siglo XIX, invadiendo todos los espacios de socialización. Zidni (1998) explica que el colonialismo, trajo consigo a los Boers, conocidos como los *Áfrikaners* procedentes de los Países Bajos, quienes junto con los británicos se convirtieron en los dos grupos dominantes a partir de 1910. Durante el *apartheid*, la educación de calidad estaba limitada para la población negra perpetuando la desigualdad y el acceso a oportunidades.

Sin embargo, con la liberación de Nelson Mandela y la construcción de una Constitución incluyente en 1991, Sudáfrica abrió un camino hacia la igualdad y el respeto de los derechos humanos. Desde ese momento se decidió emprender un proceso de reconstrucción basado en la restauración del pasado a través de Comisiones de la Verdad. Durante el proceso de posconflicto, Sudáfrica optó por la comprensión de los acontecimientos, en lugar de la venganza y la reparación en lugar de la retaliación, basándose en la figura del *Ubuntu*, que enfatiza en que "una persona es persona gracias al reconocimiento de su humanidad" y no la victimización. La política educativa se centró en la inclusión de toda la población. Los programas educativos se orientaron hacia la igualdad, la justicia y la formación de ciudadanos democráticos, según lo explica Medrano (2015).

Según lo descrito por Castillejo (2006), en Sierra Leona, una década de intensa guerra civil (1991-2002) tuvo un impacto significativo en el ámbito educativo. La infraestructura escolar resultó gravemente afectada, los docentes se vieron obligados a desplazarse y muchos niños y jóvenes enfrentaron una serie de desafíos, incluyendo grandes dificultades en los procesos de lectura y escritura, acompañadas de limitaciones administrativas y organizativas.

Tras el conflicto, Sierra Leona implementó programas de reintegración de excombatientes, educación acelerada para estudiantes que habían perdido años de escolarización y programas de reconstrucción. Se promovió el apoyo psicosocial y se fomentó la educación para la paz. Por lo tanto, la educación se volvió un pilar clave para la reconstrucción del país.

Los ejemplos anteriores, nos enseñan que la educación desempeña un papel fundamental en la consolidación de la paz y la reconciliación en contextos de posconflicto. La inclusión de todas las

personas implicadas como sobrevivientes de padres, comunidades locales, maestros, sociedad civil y organizaciones locales e internacionales, es crucial para garantizar una educación inclusiva y una recuperación a largo plazo de las comunidades afectadas por el conflicto.

Procesos educativos en contextos de conflicto armado en Colombia. Surgimiento de los Modelos Educativos Flexibles.

Según el Ministerio de Educación Nacional, (MEN) (2015),⁵ los Modelos Educativos Flexibles (MEF) se describen como alternativas para la provisión del servicio educativo público formal, en los niveles de preescolar, básica y media. Estos modelos buscan atender a poblaciones diversas, que se encuentran en situación de vulnerabilidad y que enfrentan dificultades para acceder al aula regular. Por ende, el objetivo institucionalizado es el de restituir el derecho fundamental de la educación a la población diversa o en situación de vulnerabilidad que, por diferentes razones, no forman parte del sistema educativo convencional.

El marco legal que respalda los MEF en Colombia tiene sus raíces en la década de 1960, con el surgimiento del modelo conocido como “Escuela Nueva” y las aulas Multigrado. Como lo señala Ramírez (2006), esta iniciativa que se originó en Norte de Santander por un grupo de maestros rurales liderados por el profesor Oscar Mogollón, se basó en los principios pedagógicos de la escuela activa, y experimentó un notable crecimiento en el territorio rural colombiano. Es importante señalar que dicho modelo se mantiene actualmente, siendo un referente importante para la construcción de Modelos de Educación Flexible tanto en Colombia como en otros países.

Durante la década de 1970, surgieron las Concentraciones de Desarrollo Rural, (CDR), las cuales combinan la oferta educativa en sedes de secundaria y educación media con escuelas satélites con el nivel de primaria, ubicadas en la región circundante, favoreciendo así el desarrollo de la formación técnica agropecuaria. Según la investigación de Ramírez (2006), durante las décadas de 1980 y 1990 se implementaron en el territorio nacional modelos flexibles destinados específicamente a la educación rural, tales como el Sistema de Aprendizaje Tutorial y la

⁵ Orientaciones para el diseño, implementación y evaluación de Modelos Educativos Flexibles. Documento de trabajo en construcción. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/106499>

Postprimaria, los cuales fueron diseñados para ocuparse de los ciclos de básica secundaria y media.

En relación a este tema, Calvo (2018) refiere la creación de los Modelos Flexibles de aprendizaje en Colombia, como una estrategia para la inclusión educativa. En este sentido, se han implementado políticas que buscan identificar diferentes soluciones pedagógicas apropiadas para las comunidades, explorando una variedad de estrategias que incluyen la diversificación de la oferta mediante la multiplicación de modalidades, itinerarios, secuencias y métodos pedagógicos, entre otras medidas.

Según lo indicado por Ramírez (2006), a finales de la década del noventa, el Ministerio de Educación Nacional, adaptó modelos educativos implementados en otros países, como el modelo brasileño “Aceleración del Aprendizaje”, diseñado para abordar las situaciones de estudiantes fuera de la edad correspondiente para las aulas de la escuela primaria. Así mismo, se adoptó la experiencia mexicana de Telesecundaria, que utiliza la televisión educativa para ofrecer la educación secundaria en localidades apartadas.

Es relevante señalar que el Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (APA), tuvo su origen en Brasil en 1995, como una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación y el Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasilia. Su objetivo primordial fue abordar la problemática de la extraedad en las escuelas, enfrentando también cuestiones como la repitencia escolar y las elevadas tasas de deserción escolar. Este programa fue adoptado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con el fin de facilitar la incorporación al sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que por diversas circunstancias se encontraban alejados del mismo. Segura (2018) explica que el APA consiste en un conjunto de estrategias educativas formalizadas para la educación primaria, implementado en el entorno regular de aulas escolares con estudiantes en situación de extraedad, cuyo propósito es el de nivelar la básica primaria en un año lectivo.

En la investigación realizada por Segura (2018) se señala que, debido a los resultados positivos del modelo en cuanto a la ampliación de la cobertura educativa, en 1998 el gobierno colombiano optó por su implementación a nivel nacional, para adaptarlo al contexto local, expertos lo tradujeron y adaptaron en 1999. La fase de prueba se llevó a cabo en el año 2000, enfocándose

en poblaciones rurales en condición de extraedad, en los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y a la población, así como en comunidades urbano-marginales de Bogotá.

La iniciativa se inició en colegios identificados con una mayor necesidad de atención a población prioritaria. Entre el año 2000 y el 2009, el modelo brindó atención a un promedio de 113.000 estudiantes en Colombia. Actualmente, el programa de Aceleración del Aprendizaje se ha implementado en todo el territorio nacional y se ha extendido a procesos similares en países como El Salvador desde 1999, Venezuela desde 2000, y República Dominicana desde 2004. Con la implementación sostenible y coordinada del modelo, el MEN aspira a contribuir al desarrollo de las comunidades en los aspectos políticos, económicos y sociales.

Las revisiones llevadas a cabo por Ortiz, L., & Betancourt (2020) señalan que la mayoría de los países de América Central y del Sur, presentan urgencia de desarrollar programas similares al Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (APA), con el fin de proporcionar opciones educativas a la población en situación de vulnerabilidad, garantizando así el reingreso y permanencia de personas en extra edad en un entorno de educación inclusiva. Esto convierte la implementación de este programa en la principal alternativa para la población que ha surgido del posconflicto.

Lo anterior, pone de relieve la tensión que existe entre la discriminación y la inclusión en los procesos educativos adelantados por los MEF, puesto que si bien, estos modelos se han adaptado para ofrecer estrategias educativas diferenciadas, a un grupo poblacional con condiciones particulares; el objetivo institucionalizado es acceder, permanecer y promocionarse en el sistema educativo con las condiciones dispuestas para la educación formal. No obstante, tal como lo afirma Vega (2013) al interrumpir el proceso formativo en razón del desplazamiento forzado, u otro tipo de circunstancias que incluyen el abandono escolar, ausentismo escolar, trabajo infantil, entre otros, afecta las distintas dimensiones del ser humano y compromete las diversas instancias de la sociedad: Estado, familia, escuela.

Estas circunstancias particulares requieren de múltiples lecturas que privilegien el plano del desarrollo humano. Esto implica la potenciación de las oportunidades, capacidades y libertades

de los niños, niñas que han tenido que afrontar las consecuencias del conflicto armado en Colombia.

La pregunta que queda abierta, con relación al Modelo de Educación Flexible – Aceleración Para el Aprendizaje-, es si efectivamente se cumplen estos objetivos planteados de forma institucionalizada por el MEN. Ya que, en el caso contrario, se estaría incumpliendo el derecho a la educación de los niños y niñas afectados de directamente por el conflicto armado.

Sin embargo, Ruiz & Pachano (2006). identifican que el fenómeno de la extra edad es un problema que trasciende el desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica, puesto que es una situación asociada a múltiples factores en cuyo seno se encuentra el efecto más devastador del sistema educativo: la segregación y la exclusión escolar.

En el caso colombiano, la evidencia del fenómeno de extra edad en los colegios públicos, se encuentra precedido por las huellas de un conflicto interno que ha perdurado más de 50 años y que trae consigo el rastro del desplazamiento interno de miles de familias. Como señala Romero (2005), las repercusiones del conflicto armado en la educación son notables, dado que el desplazamiento forzado de las comunidades ha obstaculizado la asistencia regular de niños y niñas a la escuela.

En su análisis, Romero (2013) resalta que los Informes del Derecho Internacional Humanitario (DIH), señalan que Colombia se encuentra entre los países con mayor incidencia de ataques al entorno escolar. Estos ataques se manifiestan a través de acciones como el hostigamiento armado a las infraestructuras, la colocación de minas antipersonales en áreas cercanas a las escuelas, la presencia de actores armados, ya sean regulares o no oficiales, el uso del espacio escolar para actividades propagandísticas y de difusión de mensajes diversos, así como para ejercer presión o adoctrinamiento a las comunidades. Sumado a lo anterior, se observa el reclutamiento de niños y jóvenes por parte de grupos armados para participar en hostilidades.

El estudio realizado por Toro (2013), destaca la insuficiente atención y estudio a nivel global sobre el impacto a nivel global sobre el impacto de la relación entre educación y desplazamiento, subrayando que este fenómeno constituye un problema mundial poco estudiado y recibe menos atención a nivel institucional. Conforme a la Unesco (2011, 2018) esta problemática no solo

contribuye a la segregación social, sino que también intensifica los niveles de violencia en las áreas urbanas generando desesperanza en la población infantil y juvenil. Cabe señalar que la educación se reconoce como un poderoso agente en la promoción de la paz y la mitigación de estos efectos negativos.

Para abordar de manera integral las complejidades propias de la relación entre educación y desplazamiento, se requiere profundizar en un problema con muchas aristas: sociología del conflicto; aspectos psicosociales y normativos, características del contexto y de la población involucrada, tanto la comunidad receptora como las personas que llegan a raíz del conflicto. Para lograr esto, se requiere que los maestros y las comunidades comprendan a fondo los fenómenos particulares de la violencia en Colombia con el propósito de contextualizar las experiencias que llegan a las aulas donde se desarrollan los MEF.

Resultados y conclusiones

Al abordar el ideograma “Los Modelos Educativos Flexibles, restablecen el derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia”. Se realiza un acercamiento crítico al impacto de estos modelos a la educación en Colombia, de manera específica en los colegios públicos de Bogotá, con un enfoque centrado en la garantía del derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado.

En primer lugar, se presentó la noción de ideograma desde una perspectiva glotopolítica, destacando su relevancia como marco conceptual al explorar la intersección entre el lenguaje y la política en la vida cotidiana, tomando como referencia el discurso institucionalizado emitido por el Ministerio de Educación Nacional. Se señala la escasez de investigaciones en el ámbito educativo, lo que resalta la necesidad de abordar este tema a profundidad.

Se identificaron los desarrollos de los derechos de la infancia y la percepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, lo que representó un cambio de paradigma. En el contexto de América Latina, este enfoque se remonta al siglo pasado, donde se empezó a reconocer la necesidad de un tratamiento jurídico diferenciado para la infancia y la adolescencia.

El cumplimiento del derecho a la educación se ha enfrentado a numerosos desafíos y vulneraciones a lo largo de su historia, desde la conceptualización de la infancia, la cual está marcada por un cambio de paradigma en la percepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos hasta la educación en el posconflicto.

Se resalta que el derecho a la educación en Colombia, se ha configurado como un discurso público, institucionalizado, con una historia compleja marcada por múltiples desafíos y vulnerabilidades, agravados por el conflicto armado. Aunque el derecho a la educación parece indiscutible en términos de afirmación, la realidad para los niños y niñas afectados por el conflicto armado es muy diferente de lo que se plantea en los documentos oficiales.

Los efectos de la violencia en la educación son multidimensionales e incluyen la destrucción de instalaciones, afectaciones directas a docentes y estudiantes, hasta el desplazamiento forzado y el reclutamiento por grupos armados, cuyos efectos limitan significativamente el acceso a la educación. A pesar de los esfuerzos normativos, las confrontaciones armadas continúan afectando la educación, especialmente en las zonas rurales.

No obstante, se destaca la importancia de la educación en la consolidación de la paz y la reconciliación en contextos de posconflicto. Enfatizando la necesidad de una participación inclusiva de diversos actores para lograr una recuperación a largo plazo de las comunidades afectadas por el conflicto. Sin embargo, se destaca que a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las estrategias implementadas no han alcanzado los resultados deseados, tanto en las zonas rurales como en Bogotá, que recibe un gran número de niños y niñas afectados por el conflicto armado en sus aulas escolares.

Los Modelos Educativos Flexibles (MEF), en particular el Modelo de Aceleración para el Aprendizaje (APA), se han convertido en la principal estrategia del MEN para atender a estos niños y niñas. Se identificó la necesidad de concentrar recursos y fortalecer estos modelos para adaptarlos a las necesidades específicas de las comunidades. También se destaca la tensión entre la discriminación y la inclusión en estos procesos educativos, ya que, aunque están diseñados para “Incluir a las niñas, niños y jóvenes en extra edad a la vida escolar” se realiza mediante la

separación y exclusión de las dinámicas de las aulas regulares. Esta contradicción evidencia la dificultad de los estudiantes para integrarse completamente en el entorno escolar.

Se señala la importancia de fortalecer la implementación de los Modelos de Educación Flexible (MEF), con el objetivo de promover una inclusión efectiva, eliminando prácticas discriminatorias y estigmatizantes en el contexto escolar. Para lo cual, se resaltó la necesidad de reconocer los derechos y las capacidades de los y las estudiantes y fomentar una cultura escolar inclusiva que desafíe los prejuicios arraigados en el sistema educativo.

El fenómeno de la extra edad en los colegios públicos, no se limita al desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica, sino que se asocia en los contextos educativos a la segregación y exclusión escolar. La violencia generada por el conflicto armado y de manera particular el fenómeno del desplazamiento forzado, han sido un factor determinante en este fenómeno, ya que ha impedido que los niños y niñas asistan regularmente a la escuela.

Para abordar la compleja relación entre educación y desplazamiento, es necesario profundizar en múltiples aspectos, como la sociología del conflicto, los aspectos psicosociales, las normativas y las características específicas del contexto y la población. Es importante que toda la comunidad escolar comprenda de manera profunda el fenómeno de la violencia en Colombia para contextualizar las experiencias que llegan a las aulas donde se implementan los MEF.

Lo anterior plantea la necesidad de fortalecer la implementación de los MEF, promoviendo una inclusión real, eliminando prácticas discriminatorias y estigmatizantes en el contexto escolar. Por lo cual es fundamental reconocer los derechos y capacidades de los estudiantes, así como fomentar una cultura escolar inclusiva que desafíe los prejuicios y estereotipos arraigados en el sistema escolar.

Se destaca la necesidad de un enfoque integral y coordinado que involucre a actores estatales y de la sociedad civil para abordar los desafíos educativos que enfrentan los niños y las niñas afectados por el conflicto armado. Este enfoque debe garantizar no solo el derecho a la educación sino también la mejora de la calidad educativa, la promoción de la inclusión y la equidad, así como el reconocimiento de la diversidad cultural de cada comunidad.

Finalmente, este análisis crítico pone de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos y las políticas implementadas en Colombia, el derecho a la educación de los niños y niñas afectados por el conflicto armado no se ha cumplido de manera efectiva. A pesar de los desarrollos en la implementación de estrategias de atención pedagógica en el periodo de posconflicto en Colombia, persisten desafíos significantes para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los NNA afectados por el conflicto armado. Por lo cual es necesario continuar trabajando en la mejora de las políticas y programas educativos, así como en la articulación entre los diferentes actores involucrados, para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todo el país.

REFERENCIAS

- (S/f). Benjamins.com. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de <https://benjamins.com/catalog/sic> (Revista "Spanish in context")
- Amador Baquiro, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*, (31), 241-256.
- Amador, J. C. (2012). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. *Revista científica*, 15(1), 13-29.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (págs. 9-77). Madrid: Tauro.
- Arnoux, E. N. (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *Reverte. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba*, 6, 1-16.
- Arnoux, E. N. (2020). Glotopolítica: balances y perspectivas en el contexto del 4º CLAGlo. *Revista Caracol*, (20), 33-54.
- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010) Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y prehispánico. *Spanish in context*, 7 (1), 1-24
- Barrios-Tao, Hernando, Siciliani-Barraza, José María y Bonilla-Barrios, Bibiana. (2017). Programas de educación en entornos posteriores a conflictos: una revisión de Liberia, Sierra Leona y Sudáfrica 1. *Revista Electrónica Educare* 21 (1), 199-220. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.11>

- Cabrera, L. A. (2016). A la sombra de la contrainsurgencia: violencia crónica y procesos de identificación política en Atoyac de Álvarez, Guerrero (Doctoral dissertation, El Colegio de México).
- Calvo, G. (2018). Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp 54-67.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. S. Carli (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires. Santillana.
- Castillejo Cuéllar, A. (2006). Entre los intersticios de las palabras: memoria, posguerra y educación para la paz en la Sudáfrica contemporánea. *Estudios de Asia y Africa*, 11-46. <https://doi.org/10.24201/ea.v41i1.1892>
- Cisneros Estupiñán, M., Blanco, G., Camargo Angelucci, T., Sotero Costa Vicentini, R. R., Silva, M. E., Erotildes, M., ... & del Valle, J. (2020). Glotopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas.
- Quando ir a la escuela es un acto heroico. (2018, enero 24). UNESCO. <https://es.unesco.org/courier/2018-1/cuando-ir-escuela-es-acto-heroico>
- De las estadísticas de educación en el mundo, C. (s/f). Compendio mundial de la educación 2011. Unesco.org. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2011-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf>
- Del Valle, J. (2007). La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español. Editorial Iberoamericana.
- Educación. (s/f). ACNUR; ACNUR. Recuperado el 12 de febrero de 2024, de <https://www.acnur.org/educacion>
- Liberman Jablonsky, B. (2018). Construcción discursiva de la niñez en la educación: rupturas y continuidades histórico-sociales.
- Londoño, Ó. (2012). Los estudios del discurso: miradas latinoamericanas.
- Llovet, J. (2011). El plan Bolonia. Adiós a la Universidad: El eclipse de las humanidades. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Machado. A (2011) Informe Nacional de Desarrollo Humano. Colombia Rural, Razones para la esperanza.

Medrano Bermúdez, O., Ochoa Moreno, W. L., & Quiroga Puerta, L. F. (2015). La educación en situaciones de conflicto armado y posconflicto: aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, el Salvador, Guatemala y Sudáfrica. Machel, G. (1996). El impacto de los conflictos armados sobre los niños. Informe de ONU pide medidas para proteger a los niños de los conflictos armados.

Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), (2010). Manual operativo diseñado para la implementación del Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje. ISBN: 978-958-691-390-4

Molina Ríos, J. A. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. Signo y Pensamiento, 38(74).

Molina Ríos, J. A. (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma paz territorial. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Olave, G. (2014). Aproximaciones retóricas al conflicto armado colombiano: una revisión bibliográfica. Forma y Función , 27 (1), 155-197.

Ortiz-Calderón, L. M., & Betancourt-Romero, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. Praxis & saber, 11(25), 97-110.

Portal MEN - Presentación - Modelos Educativos Flexibles. (s/f). Portal MEN - Presentación. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>

Quintero Mejía, M., & Molano Camargo, M. (2011). Educación en derechos humanos: Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad de la Salle.

Ramírez, L. R. L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de educación, (51).

REPORTE DE INVESTIGACIÓN ANÁLISIS PROSPECTIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO SALVADOREÑO. (s/f). Cepal.org. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de

https://comunidades.cepal.org/ilpes/sites/default/files/2019-05/ESTUDIO_PROSPECTIVO_EDUCACION_SV.pdf

Romero Medina, F. A. (2005). Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005.

Romero Medina, F. A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, 26(77), 57-84.

Ruiz Morón, D., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33-69.

Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskity, P. V. (2012). Ideologías lingüísticas: práctica y teoría.

Secretaría de Educación de Bogotá D.C (S.E.D), (2005) Volver a la escuela Incluyendo a las niñas, niños y jóvenes en extraedad escolar. Programa Aceleración y Primeras Letras en el contexto de una Bogotá sin indiferencia. Asolectura. Bogotá- Colombia.

Secretaría de Educación del Distrito (S.E.D), (2019). Estrategias educativas flexibles. Tomadode: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestioneducativa/estrategiaseducativasflexibles#:~:text=La%20atenci%C3%B3n%20educativa%20a%20estudiantes,su%20desfase%20edad%2Dgrado%20existente.

Segura Jiménez, F. L. (2018). Propuesta Académica Dirigida a Docentes para Viabilizar el Diagnóstico y Adscripción de Estudiantes en el Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje en Tumaco y Pasto (Colombia).

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Investigación cualitativa. Teoría fundamentada.

Toro, P. L. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 35-51.

Vega, H. A. (2013). Situación educativa y cultural de la población desplazada en Cúcuta (Colombia). *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(2), 108-133.

Zidni, F. (1998). Hacia la eliminación de desigualdades en la escolarización: los casos de Zimbabue y Sudáfrica. *Revista de Educación*, (316), 63-69.